



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y MULTICULTURALIDAD: COMPETENCIAS
DOCENTES NECESARIAS PARA EL DESARROLLO DEL AULA MULTICULTURAL

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE CASTELLANO

AUTORAS:
ALMENDRA CONTRERAS LEIVA
CAMILA CORNEJO HUENTEMILLA

PROFESOR GUÍA:
CRISTIAN HERNÁNDEZ VERGARA

AUTORIZADO PARA
SIBUMCE DIGITAL

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2023



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y MULTICULTURALIDAD: COMPETENCIAS
DOCENTES NECESARIAS PARA EL DESARROLLO DEL AULA MULTICULTURAL

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CASTELLANO

AUTORAS:
ALMENDRA CONTRERAS LEIVA
CAMILA CORNEJO HUENTEMILLA

PROFESOR GUÍA:
CRISTIAN HERNÁNDEZ VERGARA

AUTORIZADO PARA
SIBUMCE DIGITAL

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2023

Autorización

2023, Almendra Contreras, Camila Cornejo

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

Agradecimientos

Agradecemos a los profesores de formación pedagógica que, de forma desinteresada y desde su experticia, nos facilitaron la corrección del instrumento de recolección de datos utilizado en esta investigación.

Queremos dar las gracias al colegio seleccionado por adentrarnos a la realidad multicultural y al equipo de orientación por su entera disposición a colaborar con nuestra formación inicial docente y así formar más y mejores profesores.

Por último, reconocemos especialmente al profesor Cristian Hernández por su dedicación al momento de enseñarnos a comenzar una investigación, su voluntad para responder cada una de nuestras dudas, su paciencia para respetar nuestros escasos tiempos, su orientación para encaminar nuestro estudio y su sabiduría que logró encantarnos con la investigación cualitativa. De él aprendimos la última lección del pregrado: la importancia de que un profesor esté comprometido con sus estudiantes y su aprendizaje.

Tabla de contenidos

Autorización	I
Agradecimientos	iii
Tabla de contenidos	iv
Resumen	vi
Introducción.....	1
1. Capítulo: Planteamiento del problema	2
1.1. Estado de la cuestión.....	2
1.2. Antecedentes	4
1.3. Pregunta de investigación	7
1.4. Objetivos	8
1.4.1. Objetivo general	8
1.4.2. Objetivos específicos	8
1.5. Justificación y relevancia	9
1.6. Viabilidad	10
2. Capítulo: Marco teórico.....	11
2.1. Marco conceptual.....	11
2.2 Multiculturalidad en el aula	12
2.2.1 Problemáticas de convivencia asociadas a la multiculturalidad.....	13
2.2.2Posibilidades para la formación en convivencia escolar ante la multiculturalidad	14
2.3 Políticas Educativas relacionadas con la multiculturalidad.....	16
2.4 Orientación Educativa para el aula multicultural	19
2.4.1 Instancias formativas asociadas al aula multicultural a partir de la convivencia escolar y la Orientación Educativa	22
3. Capítulo: Marco metodológico	26
3.1. Tipo de investigación	26
3.2. Paradigma	29
3.3. Diseño de la investigación	31
3.4. Tipo de muestra.....	32
3.5. Instrumento de recolección de datos	34
3.6. Criterios de rigor	40
3.7. Consideraciones éticas.....	42
4. Capítulo: Análisis.....	43

4.1. Plan de análisis	43
4.2. Marco de Codificación cualitativo deductivo.....	44
4.3. Análisis	45
4.4. Hallazgos	61
5. Capítulo: Conclusiones.....	65
6. Capítulo: Bibliografía.....	67
7. Capítulo: Anexos.....	71
7.1 Anexo 1:.....	71
7.2 Anexo 2:.....	73
7.3 Anexo 3:.....	74
7.4 Anexo 4:.....	76
7.5 Anexo 5:.....	78
7.6 Anexo 6:.....	82
7.7 Anexo 7:.....	83
7.8 Anexo 8:.....	85
7.9 Anexo 9:.....	87
7.9.1 Entrevistado 1.....	87
7.9.2 Entrevistado 2.....	108

Resumen

La presente investigación contiene antecedentes teóricos y sociales en torno a la multiculturalidad. Asimismo, presenta una pregunta de investigación y objetivos que guían este estudio, junto con las justificaciones que acreditan la relevancia y viabilidad de este trabajo.

El Marco Teórico brinda explicaciones de lo que implica la multiculturalidad en las aulas, analizando sus problemáticas y posibilidades. De igual manera, se revisan las políticas educativas en torno a este tema, el papel que juega la Orientación Educacional para abordar la multiculturalidad y el material pedagógico existente en Chile en relación con la diversidad cultural.

En el Marco Metodológico se explica el diseño cualitativo de la investigación y su calidad de estudio de caso. Además, se presenta la matriz de la entrevista y las consideraciones éticas implicadas en este estudio.

Luego, se presentará el análisis cualitativo deductivo de las transcripciones de las entrevistas realizadas junto con los hallazgos que no se consideraron en el Marco Teórico.

Finalmente, se presentan las conclusiones por cada objetivo.

Palabras clave:

Multiculturalidad, Educación, Competencias Docentes y Orientación Educacional.

Abstract

The following investigation contains theoretical and social background around multiculturalism. It also presents a research question and the objectives that guide this study, alongside the justifications that prove the relevance and viability of this paper.

The Theoretical Framework provides explanations of what multiculturalism implies in classrooms, analyzing the problematics and possibilities of it. Similarly, educational policies around this topic, the role of Educational Guidance in addressing multiculturalism and the pedagogical material existing in Chile in relation to cultural diversity are reviewed.

The Methodological Framework explains the qualitative design of the research and its quality as a case study. In addition, the interview matrix and the ethical considerations involved in this study are presented.

Then, the qualitative deductive analysis of the transcripts of the interviews conducted alongside with the findings that were not considered in the Theoretical Framework will be presented.

Finally, the conclusions for each objective are shown.

Key words: Multiculturalism, Education, Teaching Competences, Educational Guidance

Introducción

La multiculturalidad ha sido objeto para estudios teóricos, tanto en Chile como en el extranjero, debido a la corriente migratoria que se ha incrementado en el último tiempo. Dentro de la revisión de antecedentes se constató el aumento de estudiantes extranjeros en los últimos años y la falta de competencias docentes para abordar el aula multicultural que advierten los teóricos. Es en este contexto que surge esta investigación, cuyo propósito es comprender los recursos y carencias de los profesores de un colegio con alta matrícula de estudiantes migrantes, que se define a sí mismo como multicultural.

Pese a que el fenómeno migratorio no es una novedad, sí se ha visto en aumento durante los últimos años, lo que ha motivado a que en este estudio analicemos que problemáticas y posibilidades presenta, con el fin de fortalecer la preparación de los futuros docentes.

La metodología que rige a este estudio es de índole cualitativa, puesto que se plantea comprender una realidad a partir de los testimonios subjetivos de los entrevistados, pertenecientes al equipo de Orientación Educacional del colegio seleccionado. Esto con el propósito de establecer conclusiones para un contexto particular.

1. Capítulo: Planteamiento del problema

1.1. Estado de la cuestión

Se plantea la necesidad de realizar una revisión bibliográfica relacionada a las investigaciones previas sobre la multiculturalidad en las escuelas. Esto con la finalidad de sentar las bases necesarias para desarrollar un adecuado planteamiento del problema.

Los criterios para filtrar las investigaciones en el repositorio Google Académico fueron que estuviesen escritas en idioma español, que no excedieran los 10 años desde su publicación y que respondieran a las palabras clave: multiculturalidad, escuela, aula, profesores y migración.

A continuación, se presentan evidencias de dicha revisión desde lo que ya se investigó y concluyó respecto al aula multicultural en países hispanohablantes, incluido Chile.

Inicialmente, hace ya una década, la docente Bernabé Villodre (2012), de la Universidad de Valencia, notó la necesidad de definir tres conceptos fundamentales para que la labor docente pudiera prosperar en medio del fenómeno migratorio. El primero de ellos, pluriculturalidad, es definido por la autora como la presencia simultánea de dos o más culturas en un mismo territorio. El segundo concepto, multiculturalidad, está estrechamente vinculado al anterior, puesto que alude a la presencia de distintos grupos culturales en un mismo territorio, pero que a pesar de coexistir respetuosamente, no promueven situaciones de intercambio cultural. En cambio, la interculturalidad, se define como la convivencia efectiva entre las culturas, que se basa en el conocimiento y reconocimiento del otro. La autora concluye que la interculturalidad debe ser la meta de todo pedagogo interesado en lograr un real encuentro entre culturas.

Otro autor que reflexiona en torno al aula multicultural es Hernán J. Morales (2013), de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Él propone que la heterogeneidad que se presenta en el aula multicultural representa una gran riqueza por su variedad dentro de un contexto latinoamericano diverso. Asimismo, admite que los diseños curriculares de Argentina contemplan la multiculturalidad, pero no abordan por completo los requerimientos que un aula así requiere. Por esto, investiga la didáctica de la lectura y escritura en el aula multicultural y concluye que es necesario tener conciencia de la complejidad de este

tipo de aula. También, añade que las instituciones educativas se deben considerar en una posición privilegiada para discutir las nuevas prácticas surgidas por el contexto multicultural.

Los autores Cristina Escalante, David Fernández y Marcelo Gaete (2014) publicaron en la revista electrónica *Educare* un artículo producto de una investigación previa, realizada durante el 2011-2012, por el Departamento de Estudios e Investigación Educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Dicho artículo explora la diversidad cultural en las aulas e instituciones educativas de ese país y los vacíos conceptuales y pedagógicos de los docentes y el personal de una institución educativa en el proceso de enseñanza en un aula con estudiantes migrantes. Concluyen que es de suma importancia que las carreras de educación contemplen cursos y procesos de formación que preparen al cuerpo docente en las competencias necesarias para abordar un aula multicultural.

Más recientemente, los autores Buendía, Exposito, Aguadez y Sánchez (2015) de la Universidad de Granada, realizaron una investigación que propuso analizar la formación del profesorado para promover y gestionar la convivencia en salas de clase multiculturales. Para esto, se analizaron los programas de formación inicial docente de esta misma casa de estudio, constatando la escasa instrucción que ahí reciben. Se concluyó que la insuficiente formación inicial o continua del profesorado sobre multiculturalidad se contradice con las políticas públicas surgidas para enfrentar este fenómeno, ya que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para fomentar la convivencia en este contexto y, por lo tanto, no aplican las estrategias didácticas adecuadas.

En un contexto más cercano y reciente, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, las autoras Gacitúa, Maldonado y Sepúlveda (2018) desarrollaron una investigación que indaga la multiculturalidad en el aula con un enfoque en el importante rol del docente como intermediario entre los integrantes de la comunidad. Se menciona la importancia de que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan incluidos, contando siempre con la ayuda del docente como mediador entre las diversas singularidades. Concluyeron que uno de los principales desafíos de las escuelas municipales en Chile es conciliar la multiculturalidad en el aula desde la inclusividad. Un término que según los autores “se refiere a que todas las personas, niños, jóvenes y adultos se sientan incluidos dentro de la sociedad, a través del reconocimiento, valoración y consideración, en las diferentes interacciones que se generan con la familia,

escuela, amistades, trabajo, entre otros” (Gacitúa, Maldonado y Sepúlveda, 2018, p. 27). Se destaca, además, la necesidad de profesores y asistentes hábiles que posean las competencias necesarias para atender a cada uno de los estudiantes.

Al respecto el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2021) define las competencias docentes como “los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes” (p. 9).

Estas investigaciones previas permiten concluir que la multiculturalidad es un tema vigente y señalan también la necesidad de que los docentes actualicen las herramientas para sobrellevar la heterogeneidad en las salas de clases. Además, estas investigaciones han aportado reflexiones acerca de cómo el contexto multicultural repercute en la convivencia escolar, proponiendo que el docente asuma el rol de mediador para lograr una efectiva inclusión. Sin embargo, pese a que todas las investigaciones han detectado el problema y la necesidad, aún queda pendiente la tarea de ofrecer soluciones. Por lo tanto, debiese seguir siendo un objeto de estudio.

1.2. Antecedentes

Previo a presentar los antecedentes es necesario diferenciar entre los términos: emigrante e inmigrante, ambos procedentes de la raíz latina *migrare*. El primer término se refiere al “Conjunto de habitantes de un país que trasladan su domicilio a otro por tiempo ilimitado, o en ocasiones temporalmente” (DRAE, 2021) y el segundo: “Dicho de una persona: Llegar a un país extranjero para radicarse en él.” (DRAE, 2021). Por lo tanto, emigrante corresponde al que se va de un lugar e inmigrante al que llega a un lugar. No obstante, el término inmigrante suele tener cierta carga negativa, lo que es frecuentemente recalado en los medios de comunicación. Esto se respalda en la investigación semántica de los vocablos por la autora d'Ors, L. “frente al significado no marcado del primero [emigrante], el segundo [inmigrante] conllevaría, como ya he mencionado, un cierto matiz de injerencia. Quizás la diferente percepción de estas realidades no dependa tanto de los signos de los tiempos sino “del cristal con que se mira”, del papel que en cada caso corresponda” (2002, p. 96)

Este cristal que menciona la autora surge debido a la carga social histórica donde el inmigrante es un sujeto que se introduce a un lugar, por lo tanto se infiere que no pertenece a él. Lo que otorga cierta carga negativa a la palabra. Pese a aquello, para esta investigación se utilizará el término inmigrante al referirse a aquellos que llegan a un nuevo lugar, sin asignarle una connotación en especial.

Ya establecidos estos términos, corresponde hacer una revisión de los antecedentes en torno a la migración en Chile y su vinculación con la educación chilena. Para esto se consideraron medios de comunicación nacionales, cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) e información divulgada por el propio Ministerio de Educación de Chile (Mineduc).

Un análisis de las noticias en los medios de comunicación, permite apreciar que la violencia migratoria es una realidad palpable. En septiembre de 2021, Gálvez a través de La Tercera informó que cerca de cinco mil personas marcharon en Iquique contra la llegada masiva de inmigrantes, marcha que terminó con la quema de las pertenencias de los extranjeros que viven ilegalmente en las calles. En esa misma ciudad, cuatro inmigrantes fueron detenidos este año por microtráfico y por agredir físicamente a Carabineros (Gálvez, 2021).

El conflicto en esa zona alcanzó tal magnitud que una de las últimas medidas del gobierno vigente a marzo del año 2022 fue ordenar la construcción de una zanja en Colchane que limite con Bolivia. Según Rodrigo Delgado (2022), ex ministro del interior, citado por Pérez en La Tercera (2022) esta medida era necesaria “para poder tener mayor capacidad de control de bandas criminales que quieran pasar o justamente de personas que quieran ingresar de manera clandestina a Chile” (párr. 5).

Hechos como estos afectan inherentemente a las salas de clases, puesto que los estudiantes perciben la representación estigmatizada o prejuiciosa que se hace “del otro” ya sea en medios de comunicación o redes sociales, lo que no aporta a crear una sana convivencia en

las aulas. De igual manera, afecta la percepción de los docentes, los principales encargados de generar un buen clima para el aprendizaje desde la inclusión.

Según el INE (Instituto Nacional de Estadísticas), en un artículo publicado en La Tercera, en 2019 ya residían 1,5 millones de extranjeros en Chile. En esa misma línea, en 2021 la encuesta Voces Migrantes realizada por el Servicio Jesuita a 1.020 inmigrantes, concluyó que el 30,8% de ellos, se ha sentido discriminado por ser inmigrante. Pese a eso, el 44,6% de los encuestados señaló que se quiere quedar a vivir en Chile para siempre (Tapia y Rodríguez, 2022).

Este último dato, permite suponer que la convivencia con los migrantes no es algo pasajero, por el contrario, será permanente en el tiempo y conllevará nuevas preocupaciones y necesidades para los docentes y estudiantes que se relacionen en un aula multicultural.

Según el Centro de Estudios del Ministerio de Educación en el año 2021, del total de estudiantes en Chile el 5,3% corresponde a alumnos extranjeros. En números concretos, 192.040 de los 3.615.502 estudiantes del país son migrantes. Con estas cifras, pareciera que es exagerado hablar de aula multicultural, pero la matrícula de alumnos extranjeros ha tenido no solo un incremento sostenido, sino también significativo si se considera que según cifras del mismo Mineduc en 2015 eran solo 30.625 los escolares extranjeros en Chile, es decir, un 0,9% de la matrícula total de ese año.

A finales de 2021 el Mineduc informó que las comunas de Independencia, Estación Central y Santiago son las que concentran la mayor cantidad de matrículas de extranjeros en la Región Metropolitana. Un ejemplo concreto del fenómeno multicultural es el Liceo Comercial A-24 Gabriel González Videla, de dependencia municipal, que tiene sobre el 70% de matrícula extranjera, siendo este el colegio con mayor presencia de alumnos migrantes en la comuna de Santiago.

De estos antecedentes podemos extraer que la presencia de migrantes ha sido sostenida en el tiempo y que en su mayoría será permanente. Por lo tanto, la multiculturalidad en el aula

es y será un desafío que demanda renovar la forma en que educamos. No obstante, es también una oportunidad de integración, de valorizar la diferencia como parte de nuestra identidad y de demostrar que desde un colegio se puede construir en conjunto una sociedad.

Con estas premisas se evidencia que la multiculturalidad en el aula es un tema vigente tanto para las investigaciones académicas como para la contingencia nacional. Lo que lo convierte en tema de estudio para este trabajo.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, se propone investigar cómo los docentes de una escuela municipal chilena se enfrentan a un aula multicultural. Se elige una escuela municipal debido a que durante la práctica intermedia se realizaron clases en este contexto y se evidenció en primera persona la alta matrícula de estudiantes migrantes que ahí existe. Además, se ha decidido enfocar esta investigación únicamente en los niveles de séptimo y octavo básico, principalmente para acotar el grupo de estudio en los dos niveles mayores que ofrece la escuela seleccionada para llevar a cabo esta labor. Asimismo, se ha considerado que ambos niveles se encuentran bajo las nuevas Bases Curriculares del año 2016, lo que resulta apropiado con la problemática que atiende esta investigación debido a que estas Bases demandan resguardar la inclusión del heterogéneo grupo de estudiantes “sin hacer discriminaciones por sus orígenes o características culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento” (Mineduc, 2015, p. 10).

1.3. Pregunta de investigación

Las investigaciones previas indican que hay una falta de herramientas pedagógicas que permitan realizar una clase ajustada a un contexto multicultural debido a la escasa o nula formación docente inicial. Por esto la pregunta de investigación es: **¿Tienen los profesores, de un colegio de Lo Prado, las competencias necesarias para crear un ambiente propicio para el aprendizaje en un contexto multicultural en Chile?**

Se plantea esta pregunta debido a la intención de corroborar esta falta de herramientas en el contexto educacional chileno actual. Con el fin de resolver dicha interrogante y ratificar la premisa de que hay una necesidad de herramientas, se realizarán entrevistas a dos profesionales de la educación del colegio de Lo Prado para conocer su visión sobre esta problemática.

1.4. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos que guiarán el proceso de investigación.

1.4.1. Objetivo general

Como objetivo general se estableció:

1.4.1.1. Comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educacional, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas.

1.4.2. Objetivos específicos

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1.4.2.1. Describir la realidad de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de la comuna de Lo Prado al enfrentarse a un aula multicultural, gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado.

1.4.2.2. Identificar los principales requerimientos de los profesores de 7° y 8° básico en un contexto multicultural gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado.

1.4.2.3. Describir las principales falencias y fortalezas en la formación inicial docente respecto al tema de la educación en un contexto multicultural.

1.5. Justificación y relevancia

Durante la realización de la práctica intermedia en una escuela de la comuna de Lo Prado, se detectó la alta matrícula de estudiantes migrantes en aquel establecimiento. Algo que destacó fue que al momento del recreo los estudiantes se agrupaban en el patio del colegio, separados por nacionalidad, habían grupos de chilenos y de migrantes, donde la interacción entre estos grupos solo se daba en la clase y si esta lo requería.

Este fenómeno motivó el deseo de cambiar la situación desde la labor docente para promover una mayor interacción entre ambos grupos en todos los espacios educativos. Al momento de querer generar ese cambio, se reflexionó sobre la formación inicial y el cómo no existió instrucción académica relativa a la multiculturalidad, pese a que ya existen colegios que en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) afirman ser multiculturales.

Tal es el caso del colegio de Lo Prado que afirma en su PEI:

La Misión y Visión del Colegio es inclusiva, abierta, laica y tolerante, cuyo foco es la multiculturalidad desde el relativismo cultural. De este modo, se convierte el espacio de la escuela en un lugar donde coexisten distintas visiones de mundo, expresiones artísticas, nacionalidades, etnias con predominio de la cultura turca. (Colegio de Lo Prado, 2022)¹

Toda esta situación propició la intención de investigar la realidad chilena respecto a la formación docente en cuanto a multiculturalidad. Esto resulta relevante considerando que la escuela es el lugar donde se forman los ciudadanos y se establecen las bases para la sociedad inclusiva y diversa que se quiere perseguir. Por lo tanto, los profesores tienen un espacio único para ser un factor de cambio, y ya que se evidenció que la formación inicial docente resulta insuficiente en relación a la multiculturalidad, se decidió comprender la realidad actual de un contexto chileno multicultural.

¹ Debido a la solicitud del director del colegio de Lo Prado seleccionado para esta investigación, se anonimiza el nombre del establecimiento, tanto en la cita como en las referencias. Asimismo, para resguardar el anonimato del colegio, se quitará el enlace de las referencias.

1.6. Viabilidad

Esta investigación se considera viable debido a que se posee vinculación con el centro educacional por la previa realización de la práctica intermedia mediante un convenio entre la escuela y la universidad, por lo que se facilitan los permisos necesarios para realizar los procesos investigativos correspondientes. La única condición puesta por el director del establecimiento fue mantener anónimo el nombre del colegio. Por esto, se evitará mencionar el nombre de la institución seleccionada, sin necesidad de asignarle un nombre ficticio.

Para el desarrollo de este estudio se requerirán principalmente recursos humanos, puesto que se realizarán entrevistas semiestructuradas a profesionales del establecimiento seleccionado, las que requerirán apoyo de logística por parte del equipo directivo y de gestión.

Por consiguiente, esta investigación no presenta dificultades para su realización.

2. Capítulo: Marco teórico

2.1. Marco conceptual

A partir de lo revisado en el subcapítulo Estado de la Cuestión y atendiendo a las conceptualizaciones del Marco Teórico, se han seleccionado conceptos fundamentales de la investigación y se han redactado sus definiciones para aclarar cómo deben ser entendidos, con el fin de evitar ambigüedades y/o contradicciones. Conocer la siguiente terminología será fundamental para comprender a cabalidad los subcapítulos a continuación.

Clima de aula: es el entorno psicológico que envuelve el momento de la clase y que puede favorecer o dificultar los aprendizajes.

Competencias docentes: son los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes.

Convivencia escolar: corresponde a las relaciones interpersonales e interacciones que se establecen en el contexto escolar, considerando a: estudiantes, profesores, padres, apoderados, equipo técnico-pedagógico, asistentes de la educación, entre otros.

Cultura: conjunto de conocimientos, tradiciones y cosmovisión que caracterizan a una persona y/o comunidad.

Emigrante: persona que se va de su lugar de residencia para radicarse en otro.

Inclusión: hacer parte de la comunidad educativa a todos los individuos que la componen sin invisibilizar sus características culturales, permitiendo así su desarrollo personal y social en el establecimiento.

Inmigrante: persona que llega a establecerse a un nuevo lugar.

Interculturalidad: será entendida como la efectiva interacción e intercambio entre las distintas culturas o nacionalidades en un territorio común, por tanto corresponde a una etapa más

avanzada de la multiculturalidad. Cabe destacar que este concepto comprende una interacción horizontal, evitando la jerarquización entre culturas.

Migrante: persona que migra, es decir, cambia su lugar de residencia por otro.

Multiculturalidad/Diversidad cultural: corresponde a la presencia de distintas culturas en un mismo lugar, conviviendo sanamente, pero sin promover un intercambio cultural. Se comprenderá en este caso como producto de la diversidad de nacionalidades.

Pluriculturalidad: corresponde únicamente a la presencia de distintas culturas en un mismo lugar geográfico, por tanto, se comprende como una etapa previa a la multiculturalidad.

2.2 Multiculturalidad en el aula

Es un hecho que la escuela se desarrolla actualmente en un nuevo contexto tras la llegada de alumnos migrantes, la que ha ido permanentemente en alza. Gálvez (2021) informa a través del diario La Tercera, que la matrícula de extranjeros, según el Mineduc, “es una cifra que ha crecido seis veces desde 2015 y que se concentra en comunas céntricas de la capital” (párr. 1).

Este fenómeno migratorio en las escuelas se ha dado en un contexto en particular, donde:

Por un lado, se mantienen prejuicios asociados a la raza, propios de la sociedad chilena y, por otro, en el ámbito educativo no existen suficientes lineamientos para apoyar a las comunidades en la inserción y reconocimiento de los estudiantes migrantes y sus familias (Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 12).

De lo anterior, se deduce la necesidad de orientar a los estudiantes en nociones como el respeto, la diversidad o la dignidad, lo que permitirá superar los prejuicios y facilitar la plena inclusión de los alumnos de origen extranjero y sus respectivas familias a la comunidad escolar.

En este proceso de incorporación de los alumnos migrantes, es posible que surja inconscientemente el hábito de jerarquizar culturas (donde la cultura chilena esté por sobre las demás) o el intento de homogeneizarlas entre sí. Al respecto, Dussel citado por la Agencia de Calidad de la Educación señala que:

La escuela puede ser vista como un aparato normalizador y creador de identidades homogéneas, lo cual constituye un terreno fértil para el surgimiento de experiencias

discriminatorias, al momento de aparecer otras prácticas y cosmovisiones diferentes a aquella definida como normal (P. 13)

Aquello implica que este encuentro entre culturas, sumado a la identidad prejuiciosa que anteriormente ya se la ha atribuido a la sociedad chilena, genera un ambiente propicio para la discriminación y la hostilidad por el otro. Por ello, uno de los desafíos que acarrea la multiculturalidad escolar, es el cómo orientar a los alumnos hacia una sana convivencia, lo que se analiza con mayor profundidad a continuación.

2.2.1 Problemáticas de convivencia asociadas a la multiculturalidad

La pandemia del Covid-19 ha afectado la forma en la que los seres humanos se relacionan debido a que con el fin de evitar la propagación del virus, se ha fomentado la distancia social, el uso de tapabocas, no frecuentar lugares con mucho público, implementar cuarentenas, entre otras medidas. Es por esta situación que se han generado distancias emocionales entre las personas que han debido adaptarse a esta nueva realidad. Si a esto agregamos la crisis económica que se incrementó con la pandemia, la guerra de Ucrania con Rusia, la violencia migratoria y el aumento de la delincuencia, se logra explicar la inestabilidad social y la sensación de inseguridad en las personas. Por lo tanto, “la población vive un momento de necesidad que se ve incrementado y apoyado en el miedo y, nuevamente, en el odio hacia el extranjero” (González, 2022, p. 46). Este odio del que habla la autora, se ve reflejado en cómo los medios de comunicación han abordado la violencia migratoria, ya mencionado con anterioridad en los antecedentes.

Del Campo (2003) en González (2022) explicaba que “la percepción de riesgo se incrementa hacia quienes son vistos como una amenaza, es por ello que, en la actualidad y tras el aumento de inmigración, se hace más latente la construcción de un camino conjunto en el desarrollo de las posibilidades de la convivencia.”(p. 46) Esta situación mencionada por la autora se traspasa directamente a la escuela y al aula, que es el lugar donde se refleja la sociedad, y se generan problemas de convivencia, ya que los estudiantes poseen este rechazo al otro, al que es extranjero; y es ahí mismo, en la escuela, donde se debe mejorar esa convivencia para así traspasarlo a la sociedad, considerando siempre a esta institución como agente de cambio.

Para comprender cómo afecta la noción que señala al extranjero como una amenaza, se debe entender cómo la cultura que posee una persona afecta su forma de ver el mundo y cómo se comporta en él, desde lo que hace en su cotidianidad, hasta en lo social, por tanto, “desde una visión global del término, recoge tantos y variados aspectos que la mayoría de nosotros y nosotras nunca llegaremos a entender la influencia real que tiene en nuestros propios actos y, por supuesto, en los de los demás” (González, 2022, p. 48) y cómo posee una influencia en el accionar de las personas. Se puede decir que esta realidad es percibida en la escuela, que es el espacio social donde los individuos interactúan desde sus diferentes culturas. La forma en que se comportan los individuos, en este caso los estudiantes, puede ser un problema en el aula, ya que si su cultura de forma inherente provoca cierto temor o rechazo a lo que es diferente, será difícil de abordar en el aula y traerá problemas de convivencia. Sin embargo, no se puede dejar de lado la idea de que la escuela es y será siempre el agente de cambio social y cultural, por lo que, en estos tiempos donde la multiculturalidad se ha instaurado en las aulas es cuando se deben realizar acciones mediadoras entre los distintos grupos culturales y generar una sana convivencia en miras de una interculturalidad para el futuro.

Otro punto importante en relación a la cultura es que cuando un extranjero llega a un nuevo lugar debe asimilar la cultura a la que se integra. “Esta noción asimilacionista asume que los individuos deben renunciar a sus culturas e idiomas locales para ser incluidos y participar de manera efectiva en su nuevo lugar de residencia, adoptando la cultura de acogida como propia.” (González, 2022, p. 49) Esto no permitiría la meta de la interculturalidad, ya que la cultura de los estudiantes extranjeros se suprime y se adopta la del país al que llega, debido a que la idea no es invisibilizar la cultura de origen de los estudiantes para que de esta manera puedan encajar en la escuela y evitar problemas de convivencia, sino ver las posibilidades que genera el encuentro intercultural. Esta vinculación entre las distintas culturas y la riqueza que puede generar en los estudiantes, siempre debiese ser la meta y trabajar desde ahí en pos de la construcción de una sana convivencia.

2.2.2 Posibilidades para la formación en convivencia escolar ante la multiculturalidad

La comunidad escolar puede ser el espacio donde la multiculturalidad dé el primer paso hacia la interculturalidad, ya que “la comunidad es, en este sentido, el elemento fundamental para ganar el combate, para lograr la interacción entre personas que comparten significados

y representaciones sociales” (Del Campo, 2003, p. 49) en González (2022), ya que la escuela permite esa interacción y puede promover una convivencia pacífica.

Una de las posibilidades que se puede establecer en la escuela, es que la cultura predominante, en este caso la chilena, incorpore expresiones culturales, experiencias e idiomas de las distintas naciones que se incorporan, ya que “de esta manera no solo ayudaría a la integración y reconocimiento de la igualdad cívica de las minorías y de los grupos marginados, sino que enriquecería la cultura de acogida.” (González, 2022, p. 50) Además, se establecería el primer paso hacia la interculturalidad.

Una segunda posibilidad, es que se dé el espacio a profesores migrantes con los que los estudiantes puedan identificarse y se sientan más integrados con el fin de evitar la lógica de vive y deja vivir, ya que la multiculturalidad no solo se daría entre los estudiantes, sino en los distintos miembros de la comunidad escolar. “Este planteamiento nos muestra que las personas que componen cada grupo cultural son capaces de relacionarse e integrarse con personas externas a este, lo que podría originar la búsqueda de lo común y el enriquecimiento de lo diverso.”(González, 2022, p. 51)

Una tercera posibilidad, es que la escuela tenga un enfoque multicultural. Ejemplo de ello lo es la escuela seleccionada de la comuna de Lo Prado, que tomó la multiculturalidad como parte de su visión y misión escolar buscando que todo el alumnado se enriquezca con la diversidad cultural y tenga acceso a la educación. “Este planteamiento educativo busca que todo el alumnado, con independencia de su género, clase social, etnia, raza o cultura, tenga las mismas oportunidades de aprender en la escuela”. (González, 2022, p. 52)

Una cuarta posibilidad es que en un aula que posee diversas culturas e identidades, se dé el espacio correspondiente para que cada una de ellas pueda ser compartida, ya que de esta manera se respeta la diversidad, se valora y se diversifica la educación de cada estudiante que tendrá una visión mucho más amplia del mundo. Por lo tanto, la educación se enriquece con la diversidad cultural y “se debe generar en el aula una atmósfera en la que la cultura de cada alumna y alumno se reconozca, se comparta y se respete” (Chalmers, 2003) en González (2022).

Una quinta posibilidad es que un sujeto se forma a partir de distintas culturas, ya que a pesar de que todos los alumnos en una escuela son chilenos en su identidad, poseen influencias

de distintos contextos culturales, ya sea la norteamericana a través del mercado o la asiática a través de la animación, la música, entre otras. “En un mismo sujeto interfieren diversas culturas. Un individuo tiene acceso a más de un conjunto de conocimientos y valores, lo que le generará diversos modos de pensamiento y acción” (González, 2022, p. 49). Esta diversidad cultural se ha visto incrementada debido a la tecnología y las redes sociales donde cada ser humano tiene la posibilidad de conocer distintas culturas, convivir con personas de otros países y adquirir características propias de otras culturas a través de expresiones culturales como la música, la vestimenta, el arte, la comida, entre otros.

Una sexta posibilidad, es la educación intercultural, que es la meta a la que debieran aspirar los distintos establecimientos que ya cuentan con la multiculturalidad:

La educación intercultural para todos y todas otorga una oportunidad de aprender a convivir en la diversidad y superar la “no comunicación” entre los distintos actores del proceso escolar e incorporar elementos para mejorar los aprendizajes de niños y niñas, tanto dentro del aula como fuera de ella. (Mineduc, s. f).

Todas estas posibilidades, anteriormente mencionadas, dan cuenta de la riqueza que otorga la diversidad cultural a la escuela y cómo esta se ve fortalecida al momento de que se incrementa la variedad de identidades. Se hace necesario que en un contexto educativo que ya cuenta con la multiculturalidad, se deba aspirar a la interculturalidad en pro de una mejora para los estudiantes que se formarán en un espacio que valora la diversidad, las distintas expresiones culturales y cómo estas enriquecen el aprendizaje. En el caso de las escuelas que aún no cuentan con una multiculturalidad latente, es necesario que se valore en igual medida, la incorporación de nuevas culturas y se conserven adecuadamente, para que dentro de la comunidad escolar, no sea solo un grupo minoritario, que deba asimilar la cultura dominante.

2.3 Políticas Educativas relacionadas con la multiculturalidad

Según el Centro de Investigación Avanzada en Educación las políticas educativas “favorecen la ocurrencia de procesos de mejoramiento educacional y de incrementos en equidad en el sistema educacional en general” (CIAE, s.f.).

La Ley General de Educación, promulgada el año 2009, constituye el principal cuerpo legal de todo el sistema educativo de Chile. Con esta ley se incorporó la noción de interculturalidad a la educación, señalando que “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley 20.370, 2009, artículo 3). Por consiguiente, para fortalecer la educación intercultural en Chile se tomaron una serie de medidas, entre ellas la entrega de fondos destinados a la inserción del educador tradicional (o nativo) de pueblo indígena o el desarrollo de talleres que fomenten la revitalización de la cultura de los pueblos indígenas. Sin embargo, el cambio más significativo que se produjo a partir de aquello fue la incorporación de la asignatura de Lengua Indígena desde quinto año básico a octavo básico. Este fue un paso correcto en el camino para revertir la homogeneización cultural que perseveraba hasta entonces y que había tenido “una influencia negativa en la identidad y autoestima de las personas pertenecientes a los pueblos originarios” (Mineduc, s.f.).

La normativa indica que dicha asignatura es obligatoria en establecimientos educacionales que cuenten con un 20% o más de matrícula indígena, pero opcional para aquellos centros educativos que quieran voluntariamente favorecer la interculturalidad. Si bien el currículum intercultural por ahora refiere mayoritariamente a un reconocimiento de las distintas culturas nacionales, se espera que al incorporar también las culturas internacionales que llegan junto con la migración, se siga la misma lógica de imponer obligatoriedad en caso de tener una alta presencia de matrícula extranjera, justamente para no volver a caer en la homogeneización cultural que se intentaba superar.

En 2016 el Ordinario 894 reguló la creación de un Identificador Provisorio Escolar (IPE) favoreciendo que niños migrantes que aún no tengan residencia definitiva, pudieran acceder al sistema educativo y sus beneficios al igual que cualquier alumno regular.

Tal como el acceso a la educación está regulado para alumnos chilenos y extranjeros en igualdad de condiciones, también se ha dado relevancia y legislación a la sana convivencia entre ellos a partir de dos ejes principales: la inclusión escolar y el respeto por la diversidad. Por una parte, respecto a la inclusión la normativa señala que “los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley 20.845, 2015, artículo 1). Por

lo tanto, se prohíbe cualquier forma de discriminación arbitraria. Por otra parte, la ley señala la necesidad de promover el respeto por “la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto” (Ley 20.370, 2009, artículo 3). Así como también “respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales” (Ley 20.370, 2009, artículo 3). Por tanto, la ley busca el respeto por la diversidad individual de las personas y por la diversidad institucional, la que está dada por su misión y valores propios.

Según Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2019), citados por la Agencia de Calidad de la Educación “muchas de las iniciativas públicas tienen un contenido meramente administrativo o jurídico, se trata de documentos de naturaleza informativa-instructiva que establecen qué es lo que corresponde hacer, pero no establecen cómo dar respuesta a estos propósitos” (p. 27). Por esto, surgen documentos desde distintos órganos del ministerio que orientan sobre cómo dar cumplimiento a las normativas, por ejemplo la de inclusión.

“Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros” es un documento del Ministerio de Educación chileno que permitió idear formas para progresar en la inclusión “porque en estos encuentros surgieron diversas alternativas para avanzar y resolver los nudos críticos, alternativas que fueron propuestas por los distintos estamentos de los propios establecimientos educacionales” (Mineduc, 2018, p. 53).

En suma, la política educativa otorga igualdad de condiciones, por ejemplo en relación al derecho a acceder a la educación. Así como también, indica qué elementos son necesarios para propiciar el aprendizaje en un ambiente intercultural, por ejemplo el respeto por la diversidad. Sin embargo, el diálogo entre los distintos actores de la educación es un instrumento indispensable para saber cómo lograr lo indicado por el ministerio.

En esta línea, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) pone a disposición en 2021 una versión actualizada del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que “parte de la premisa de que los y las docentes aprenden mayoritariamente en su lugar de trabajo, con su grupo de pares, a partir de la reflexión de su propia práctica” (CPEIP, 2021). Asimismo, se señala que un profesor que cumpla con los estándares de la profesión docente “Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la

participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (CPEIP, 2021).

Siguiendo aquella lógica es que esta investigación se basa en la colaboración entre profesionales de la educación, con el fin de generar información y aportar al diálogo que permita transitar progresivamente desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad, potenciando mejoras y actualizaciones en la práctica docente.

2.4 Orientación Educacional para el aula multicultural

La convivencia escolar ha sido definida por el Ministerio de Educación de Chile (2019) como:

el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta (p. 9).

Por lo tanto, la convivencia se da en la escuela, ya que esta constituye un espacio donde los niños pueden relacionarse con otros fuera del entorno familiar, pero igualmente trasciende la escuela y genera habilidades para convivir más allá del contexto educativo. Es por esto que se hace fundamental promover la sana convivencia inicialmente en los espacios escolares.

La Orientación Educacional “tiene como propósito favorecer el desarrollo de las potencialidades del estudiantado y su crecimiento como seres individuales y sociales” (Mineduc, 2021, p. 2). Por consiguiente, es una asignatura que debe entregar las herramientas para el desarrollo personal y la convivencia con otros, desafiando al colegio y a los profesores a entregar aprendizajes que vayan más allá de sus asignaturas. Estrechamente relacionado a esto se encuentran los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que:

Se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de las y los estudiantes [...] su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia

escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular. (Mineduc, 2015, p. 22)

En suma, tanto la Orientación Educacional como los OAT guían el trabajo a realizar con el estudiantado para lograr su desarrollo integral, trascendiendo lo puramente académico. Asimismo, se hace necesario que la Orientación se encuentre trabajando en sincronía con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que este último “expresa la voluntad formativa de la comunidad educativa, indicando el tipo de persona que se quiere formar en ese establecimiento educacional” (Mineduc, 2011, p. 2). Por consiguiente, tanto el PEI como el área de Orientación responden a la realidad de cada institución.

En el caso del colegio de Lo Prado, en el que se enmarca nuestra investigación, se propone en su PEI “Crear el ambiente apropiado para una sana convivencia escolar, a través de la reflexión y la promoción de los valores institucionales [respeto, responsabilidad, caridad, participación, tolerancia, integración y laicismo] (2022, p. 9). Esto demuestra la relevancia de la convivencia escolar y la necesidad de que esta se encuentre en la misma línea de trabajo que la Orientación Educacional, ya que en su conjunto permiten moldear al estudiante según los valores institucionales que se pretenden inculcar.

Asimismo, el reglamento interno del colegio de Lo Prado, establece al docente como un mediador entre las distintas partes que coexisten en la sala de clases, por tanto será un monitor de la alteración a la convivencia pacífica, la que “comprende cualquier situación que afecte las relaciones interpersonales o la seguridad de un miembro de la comunidad” (Colegio de Lo Prado, 2022, p. 18). Este rol del docente como mediador se condice con lo propuesto por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) donde se señala que el educador “Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia [e igualmente] Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes” (MBE, 2021, p. 17). Esto en relación a lograr un ambiente propicio para el aprendizaje.

Cabe destacar que, “La Misión y Visión del colegio de Lo Prado es inclusiva, abierta, laica y tolerante, cuyo foco es la multiculturalidad” (Colegio de Lo Prado, 2022, p. 2). Todos estos elementos permiten desarrollar la investigación en el establecimiento, ya que sus

lineamientos institucionales dan gran importancia a las relaciones interpersonales y en especial a la integración multicultural.

Al investigar los Programas de Estudios del Mineduc de 7° y 8° básico que actualmente se implementan en la asignatura de Orientación, se constató que la multiculturalidad no se menciona directamente, ya sea en los Objetivos de Aprendizaje específicos o transversales, tampoco en los indicadores, ni en las actividades sugeridas. A pesar de aquello, sí se presentan conceptos como: inclusividad, integración y respeto por la diversidad cultural, los que de todas formas permiten abordar la convivencia pacífica en un contexto multicultural desde la Orientación.

En relación a la diversidad de culturas se señala que “El Programa requiere que él o la docente guíe a sus estudiantes a conectar los aprendizajes del ámbito escolar con otros ámbitos de sus vidas y con su propia cultura o la de otros” (Mineduc, 2016, p. 15). Esta noción aporta la idea de que esa labor recae únicamente sobre el docente, sin embargo, como se trata de la vida y la cultura propia de cada estudiante, se hace necesario incorporar a su círculo más cercano. “Niños, niñas y jóvenes aprenden y crecen en el hogar, en la institución educativa y en la comunidad. Todas las personas que integran estos tres contextos inciden en el aprendizaje y la formación durante el ciclo vital” (Mineduc, 2017, p. 17). Aquí es cuando el área de Orientación tiene una posición privilegiada para incorporar a las familias y la comunidad en el proceso formativo integral de los estudiantes, ya que se requiere que trabajen desde lo teórico que la escuela puede aportar y desde lo vivencial que tanto familia como comunidad pueden sumar, para que sincronizadamente se logre el estudiante y ciudadano que se busca.

Por una parte, en los programas revisados se menciona que una de las funciones del educador es que “tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento” (Mineduc, 2016, p. 19). Vale mencionar que una parte de la diversidad escolar está dada actualmente por la multiculturalidad, por lo que se hace imperativo que los docentes tengan las competencias necesarias que permitan abordar dicha situación. Por otra parte, el objetivo que se le debe inculcar a los estudiantes es que “comprendan que forman parte de espacios y contextos sociales que los trascienden, pero que a la vez se ven configurados por la participación y contribución de cada uno de sus miembros” (Mineduc, 2016, p. 39). Ya que son individuos

pertenecientes a una sociedad que va más allá de sí mismos y es su deber como ciudadanos el contribuir respetando a quienes son parte de ella.

En suma, la asignatura de Orientación:

promueve que la o el estudiante se vincule consigo mismo, con otras personas y con su entorno social cotidiano, desde el principio del respeto por todo individuo y reconocimiento de su dignidad, con lo que se relevan principios básicos como la equidad de género, inclusión y no discriminación. (Mineduc, 2016, p. 37)

Todo ello permite trabajar la multiculturalidad a pesar de que no se encuentre mencionado explícitamente en los programas, sin embargo, se espera que en la futura revisión de ellos o en un cambio al currículum para la asignatura de Orientación, se incorpore la multiculturalidad. Si bien ese aspecto es perfectible hay elementos que se debieran conservar, entre ellos, la función de los docentes como aquellos que toman en cuenta la diversidad y/o multiculturalidad en favor de promover la sana convivencia y el clima propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

2.4.1 Instancias formativas asociadas al aula multicultural a partir de la convivencia escolar y la Orientación Educacional

Martínez (2009) afirmó lo siguiente:

La formación integral es el proceso mediante el cual se logra que los seres humanos, con ayuda de personas responsables, desarrollen todas sus dimensiones como personas y todo el potencial que tienen dentro de sí, con el fin de aprovechar las oportunidades que les ofrecen el mundo y la cultura, así como aportar al mejoramiento de la calidad de vida propio y la de los demás (p. 124).

Por esto es que se considera fundamental formar a los estudiantes no solo en relación a lo puramente académico, sino también en su desarrollo personal y social, para así formar a un estudiante integral.

Se revisó material pedagógico del Mineduc que promueve instancias formativas en relación con el contexto multicultural para los niveles de 7° y 8° básico, ya que son los cursos en los que se focalizará la investigación. En la revisión se consideraron dos documentos: “Ciudadanos para Chile” y “Programa de estudio 8° básico: Orientación”.

Una de las actividades propuestas que se puede asociar al aula multicultural corresponde a “Dignidad”, enfocada en el nivel de 7° básico, y que se presenta en el programa Ciudadanos para Chile que se desarrolló producto de la Ley 20.911 (2016) que pretende “Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos por la Constitución Política de la República, y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.” Este programa contiene material para estudiantes de 1° básico a 4° medio organizados por niveles.

La actividad “Dignidad” tiene por objetivo general: Comprender y practicar el valor de la dignidad, resaltando lo valioso de cada ser humano independiente de las diferencias individuales, y por objetivo específico: Reconocer distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las civilizaciones estudiadas, y debatir sobre la importancia que tienen el respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas” (OA 20 HyCS).

La actividad inicia con una presentación de Power Point sobre los derechos de los niños y el valor de la dignidad. El desarrollo comprende la realización de una presentación grupal de un personaje, donde los estudiantes deben crear una historia que incluya quién es, qué hace, cuáles son sus características, cómo es su vida en el pasado, presente y futuro. Luego, él o la docente deberá realizar unas preguntas al curso relacionadas a la ayuda que deben recibir o no los personajes y cuán digna es su vida. Posterior a las presentaciones se revela que los personajes corresponden solo a personas en distintos momentos de su vida y se promueve la reflexión en torno a las apariencias de las personas, además, se refuerza el valor de la dignidad humana.

Para cerrar la clase se propone crear un meme en una hoja de block que promueva la dignidad en la escuela y que será difundido al establecimiento.

Este material didáctico, si bien no menciona directamente la multiculturalidad, permite trabajar los juicios o creencias en torno a las apariencias y el respeto por la dignidad humana. Por lo que, en un contexto multicultural serviría para mejorar la convivencia y la valoración del otro.

En el caso de 8° básico, la unidad 3 del Programa de Orientación propone trabajar relaciones interpersonales, buscando que los y las estudiantes “desarrollen y profundicen de manera creciente su compromiso con los principios de igualdad, dignidad, inclusión y no discriminación” (Mineduc, 2016, p. 100). Por lo tanto, pese a no ser una unidad que busque trabajar directamente la multiculturalidad, sí incorpora el desarrollo de habilidades que en su conjunto favorecen el respeto por la diversidad de nacionalidades dentro del aula.

Del programa anteriormente mencionado se desprende la actividad “Mirar con otros lentes” que busca hacer énfasis en las diferencias que se pueden dar entre los alumnos, sin que esto sea una causa para que existan estudiantes más valiosos que otros.

La actividad consiste en que él o la docente a cargo, muestre ilusiones ópticas donde haya más de una posible interpretación de lo observado (para visualizar ejemplos se sugiere visualizar el anexo 2: “Actividad Mineduc Mirar con otros lentes de 8° básico”). Se espera que los alumnos indiquen de manera ordenada qué ven. Con esto, el profesor podrá ejemplificar la diversidad de perspectivas que surgen por las diferencias entre individuos. En esta misma línea, se puede añadir que hay conflictos que se pueden evitar solo tomando conciencia de la diversidad de perspectivas y de la validez de cada una. Por lo que esta actividad desarrolla la noción de la diversidad y fomenta la sana convivencia, elementos que van en favor de un ambiente propicio para la educación multicultural.

Se debe destacar que ambos documentos, “Ciudadanos para Chile” y el “Programa de Orientación”, son elaborados a partir de las inquietudes y necesidades que los alumnos generalmente demuestran al cursar 7° y 8° básico, por lo que sabemos que principios como los de igualdad, dignidad o inclusión ya han sido inculcados en ellos a partir de lo propuesto en estas actividades. Sin embargo, ninguno de los dos documentos revisados menciona directamente la multiculturalidad o interculturalidad, por lo que aún hay una necesidad de material pedagógico actualizado o ajustado al nuevo contexto altamente migratorio.

La primera conclusión que se debe extraer de este Marco Teórico, es que la educación se está manifestando en un marco multicultural, lo que supone tanto situaciones de riesgo como positivas. Dentro del primer grupo tenemos, por ejemplo, la jerarquización que puede surgir tras el encuentro de distintas costumbres y cosmovisiones, donde la cultura de acogida está por sobre las demás, siendo este un fenómeno que fomenta problemas de convivencia en las escuelas y que promueve el rechazo por “el otro”. Mientras que en el segundo grupo se consideran situaciones que brindan posibilidades de crecimiento desde la multiculturalidad, por ejemplo, a partir de cómo el individuo se puede enriquecer tras la interacción con una nueva cultura, lo que fomenta su preservación y difusión, además de la inclusión y la respetuosa convivencia entre chilenos y migrantes.

Asimismo, se concluye que las políticas educacionales han clarificado los objetivos a lograr con el heterogéneo grupo de estudiantes, pero aún son escasas las herramientas que se le han entregado a los docentes para lograr dar cumplimiento a estos objetivos, por lo que se hace esencial la colaboración entre colegas de la educación para adaptarse a los nuevos requerimientos del aula, siendo este uno de los pilares de esta investigación.

Se concluye también el importante rol que cumple el área de Orientación Educacional, ya que será principalmente esta la que permita a los profesores buscar el desarrollo individual y social de los alumnos, para lograr la efectiva inclusión y respeto por la diversidad que surge junto con la multiculturalidad en el aula.

La revisión realizada en este capítulo se utilizará como base teórica para elaborar la matriz de la entrevista semiestructurada que permitirá recabar información que ayude a dar respuesta a la pregunta de investigación. Igualmente, esta base teórica se utilizará para la construcción del marco de codificación cualitativo deductivo que se utilizará durante el análisis de los datos obtenidos.

3. Capítulo: Marco metodológico

3.1. Tipo de investigación

A continuación, se explicará por qué esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo. Para ello se considerarán las definiciones y características que entregan distintos autores respecto a esta metodología. De esta forma, se descartará que esta investigación sea de tipo cuantitativa. Además, se detallarán las razones del por qué constituye un estudio de caso.

Lo primero que Denzin y Lincoln (2012) generalizan sobre la investigación, es que “ya sea cualitativa o cuantitativa, es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del «Otro»” (p. 43). Hasta aquí, entre ambos métodos aún no se perciben diferencias, sin embargo, estas estarán dadas a partir de cómo se obtiene y decodifica la información respecto a ese “otro”.

En una investigación cuantitativa “tanto en la muestra como en el instrumento, se opera con números. Individuos abstraídos de sus relaciones sociales, y abstraídos de su complejidad subjetiva [en otras palabras] son numerables” (Canales, 2006, p. 13). Muy por el contrario, Flick en Gibbs (2012) señala que:

La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes. [Una de ellas es] analizando las experiencias de los individuos o de los grupos, [las que] se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas cotidianas o profesionales. (p. 9)

A partir de esta definición se puede afirmar que la investigación cualitativa busca dar nueva información sin apartar al fenómeno de estudio de su contexto. Por esto es que, en lugar de intentar abstraer a las personas de sus relaciones sociales, se busca integrar las experiencias de los individuos o grupos que conforman la muestra. Esto guarda estrecha relación con la presente investigación, ya que serán las experiencias profesionales de los entrevistados, las que nos brinden información significativa para dar respuesta a la pregunta de investigación.

En sincronía con lo anterior, Denzin y Lincoln (2012) explican que “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p. 49). Lo que nuevamente señala la necesidad de no apartar el asunto de estudio de su contexto. Pero además, otorga relevancia a la carga significativa que cada persona le otorga a un determinado fenómeno, lo que resulta sumamente subjetivo. Sin embargo, esto último no resulta perjudicial para la investigación, ya que en el ámbito cualitativo “las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso”. (Flick, 2007, p. 20). Por lo tanto, las reflexiones, impresiones o emociones se convierten en datos para la investigación y las interpretaciones que estén contenidas en ella.

Flick también añade que “A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros, como una parte explícita de la producción de conocimiento” (Flick, 2007, p. 20). En otras palabras, la labor cualitativa se da a partir de una interacción entre el investigador y el campo investigado, lo que permite que ambas partes aporten en la construcción de nuevos saberes. Esto es justamente lo que se persigue en esta investigación, buscar un diálogo entre las distintas partes involucradas para que desde la subjetividad de cada uno, se pueda generar conocimiento co-construido, lo que justifica el paradigma investigativo que se abordará posteriormente.

En razón de lo anterior es que se plantea que el instrumento para recabar información en esta investigación sea una entrevista semiestructurada, lo que resulta coherente, ya que “la forma más común de dato cualitativo utilizada en el análisis es el texto. Puede ser una transcripción de entrevistas o notas de campo” (Gibbs, 2012, p. 17).

Conviene destacar que “Otra diferencia clave entre los procedimientos de análisis cualitativo y cuantitativo es que el primero no trata de reducir o condensar los datos, por ejemplo, en resúmenes o estadísticas [...] De esta manera, el análisis cualitativo trata habitualmente de realzar los datos, de aumentar su volumen, densidad y complejidad” (Gibbs, 2012, p. 18). Esto se condice con lo propuesto en este trabajo, ya que no se buscará reducir el producto de la entrevista semiestructurada a números, sino que se intentará realizar un análisis lo más exhaustivo posible.

En síntesis, “si el investigador cuantitativo puede asignar números, el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación” (Canales, 2006, p. 19). Por lo tanto, el interés del investigador cualitativo será el posibilitar una reproducción de la comunidad para su análisis y comprensión.

En cuanto al diseño de investigación, este se considera un estudio de caso cualitativo según lo propuesto por el autor Robert Stake (1999) debido a que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes,” (p. 13) como la presente investigación, la cual se centra en un solo establecimiento educativo de la comuna de Lo Prado, que posee una alta matrícula de estudiantes migrantes.

Para Stake no todo actor, como él nombra al objeto de estudio, puede considerarse un caso, pues “El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16) Por tanto, para que un actor se considere un caso debe cumplir con ciertos requisitos como ser específico y acotado. En esta investigación solo se tomará como caso a un establecimiento de la comuna de Lo Prado, que podrá ser descrito mediante el análisis de dos entrevistas; por tanto, poseerá dos actores.

Este estudio no solo permitirá conocer la realidad del establecimiento en cuestión, sino que responderá a “una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular.” (Stake, 1999, p. 16). Esta investigación permitirá dar respuesta a uno de los objetivos específicos: “Describir las principales falencias y fortalezas en la formación inicial docente respecto al tema de la educación en un contexto multicultural.” No obstante, se debe considerar que al realizar el estudio de caso en el colegio de Lo Prado no se tiene por objetivo principal el conocimiento de la realidad general, sino la particular o específica de ese establecimiento. Algo que Stake (1999) establece claramente, debido a que “El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso.”

Para la selección del caso, Stake (1999) dice que, si es posible, se deben escoger casos que “sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas

estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio” (p. 17). La presente investigación tomó en consideración esta recomendación debido a que ya se tenía conocimiento del establecimiento y su condición de multiculturalidad. Además, se contó con la disposición de los actores para dar su opinión y contar sus experiencias.

Como característica general a la investigación cualitativa y, también, al estudio de caso que forma parte de esta, la interpretación juega un papel importante, porque “Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos.” (Stake, 1999, p. 21), o sea, tienen la facultad de realizar interpretaciones de la realidad.

Stake (1999), igualmente, menciona que “es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo, el investigador cualitativo de casos, intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” mediante un análisis paciente, reflexivo y abierto a considerar otras versiones del caso.

Esta revisión teórica de definiciones, caracterizaciones y oposiciones entre ambos tipos de metodología (cualitativa y cuantitativa), permite concluir que esta investigación es de tipo cualitativa, ya que se construye a partir de un fenómeno que se estudia en su contexto, por medio de un instrumento que permita incorporar, interpretar, co-construir la subjetividad de los involucrados. En ningún caso, esta investigación busca medir, calcular o cuantificar. Además, se considera un estudio de caso por su especificidad y su enfoque interpretativo.

3.2. Paradigma

Tras clarificar que esta investigación sigue un enfoque cualitativo, resulta pertinente analizar con fundamentos teóricos por qué se enmarca en el paradigma constructivista.

Al respecto, Denzin y Lincoln (2012) señalan que “los que presuponen este paradigma se orientan a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social” (p. 29). Por esto, es que resulta esencial que una investigación constructivista se enmarque igualmente en un enfoque cualitativo, ya que las interpretaciones surgen desde la subjetividad de cada persona, un elemento que no es incorporado en los análisis cuantitativos.

En esta investigación, la reconstrucción social y las interpretaciones se realizarán desde las experiencias profesionales que comente el equipo de Orientación de una escuela de Lo Prado. Para aquello, se aplicará una entrevista semiestructurada, lo que resulta pertinente como instrumento de recolección de datos, ya que “los constructivistas valoran el conocimiento transaccional” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 29). Es decir, bajo el paradigma del constructivismo, el conocimiento se debe producir gracias al intercambio recíproco entre las partes involucradas.

Denzin y Lincoln (2012) sintetizaron que la investigación constructivista busca el conocimiento mediante una “epistemología transaccional y subjetivista [junto con una] metodología hermenéutica y dialéctica” (p. 43). Lo que refuerza la idea de lo imprescindible que resulta la interacción con las personas y sus contextos particulares, para llegar a comprender, mediante el diálogo, los significados e interpretaciones que atribuyen a un fenómeno en específico.

En relación a la versión fenomenológica del paradigma constructivista, Álvarez-Gayou (2003) explica que “este descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida)” (p. 85). En otras palabras, se parte desde la idea de que las personas están vinculadas con su mundo, por lo que se deben realzar sus experiencias y sus relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. Álvarez-Gayou (2003) afirma que “el mundo vivido y la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología” (p. 86).

Se puede concluir que esta investigación en particular sigue la corriente fenomenológica, ya que se acudirá a quienes han experimentado el fenómeno que se desea estudiar. Álvarez-Gayou (2003) explica que “cuando el lector del estudio [fenomenológico] lo termina, debe tener la sensación de que ha entendido lo que para otra persona significa vivir en una situación determinada (p. 88). Lo que concuerda con lo propuesto en esta tesis, ya que se aplicará un instrumento que permita reconstruir de forma fidedigna la realidad vivida en una escuela de Lo Prado.

Asimismo, se puede concluir que esta investigación se enmarca en el paradigma constructivista con su versión fenomenológica, ya que se propone lograr nuevo conocimiento

gracias a la interacción con quienes viven la situación que se desea estudiar, valorando sus interpretaciones subjetivas y los significados que le atribuyen a la realidad.

3.3. Diseño de la investigación

A continuación, se estudian las características de la lógica abductiva según lo propuesto por distintos autores. Junto con esto, se analizará por qué esta investigación está guiada por esta racionalidad.

Según Rivas-Montoya (2015) la abducción tiene por objetivo “describir y comprender la vida social en términos de los motivos de los actores sociales y sus significados” (p.21). Dicho con otras palabras, la abducción busca comprender desde la intuición y la imaginación, los significados que las personas le dan a la realidad.

Siguiendo a Blaikie (2007) en Rivas-Montoya (2015) “la abducción, rescata lo que la inducción y la deducción olvidan, a saber, los motivos, las intenciones, los significados, las interpretaciones de la gente en sus rutinas diarias y que, de alguna manera, influyen en su comportamiento” (p.22). Como ya se ha dicho, esta investigación, y todas aquellas de índole cualitativa, otorgan especial relevancia a las subjetividades de quienes están inmersos en el fenómeno que se busca estudiar, ya que esas percepciones individuales constituyen información valiosa.

Orozco (2020) explica que la lógica abductiva “busca explicar las causas de un hecho a partir de una hipótesis” (p. 270). Asimismo, este autor precisa que:

El razonamiento abductivo sucede de la siguiente forma: el investigador se encuentra con un caso sorprendente. La sorpresa [...] provoca en el investigador una respuesta que explica dicha rareza. [Por lo tanto, la abducción] se trata de pensar en una hipótesis que puede servir de explicación y que nos ayude a salir del desequilibrio, o duda, que ha causado el hecho sorprendente (p. 271).

En esta tesis, el caso sorprendente surge a partir de la presencia multicultural en el aula y cómo esta ha conllevado una división entre los alumnos chilenos y extranjeros. A partir de la revisión de investigaciones previas, se ha podido suponer que los profesores no cuentan con las

herramientas o estrategias didácticas necesarias para superar esta división. Por aquello, se plantea la necesidad de entrevistar a los actores involucrados en este fenómeno (en este caso, al equipo de Orientación de una escuela que se define a sí misma como multicultural) para corroborar o rechazar la hipótesis o para el caso de esta investigación, el supuesto planteado.

Cabe destacar que la conclusión obtenida a partir del razonamiento abductivo “no es una conclusión definitiva o plenamente comprobada, sino más bien, la mejor explicación con los recursos con los que se cuenta” (Orozco, 2020, p. 271). Por lo tanto, se afirma que este razonamiento posee un carácter falible. Sin embargo, aquello no resta mérito a esta investigación, ya que no se pretende llegar a una conclusión irrefutable y universal, sino que el fin último que se tiene, es entregar un aporte a los docentes (tanto en formación como en ejercicio) mediante la discusión sobre qué competencias son necesarias para afrontar las salas de clases en esta actualidad multicultural.

Se concluye entonces que esta investigación sigue una lógica abductiva, ya que se busca explorar el mundo social desde quienes están inmersos en él, derivando en la corroboración o rechazo de un supuesto, lo que permitirá guiar nuevas exploraciones empíricas y seguir nutriendo la discusión acerca de cómo perfeccionar la labor docente.

3.4. Tipo de muestra

En este apartado se argumenta el tamaño de la muestra seleccionada, tomando como base teórica lo propuesto por Patton (1990). De igual modo, se analiza con qué propósito se ha seleccionado el tipo de muestra y el cómo esta se condice con la metodología cualitativa.

Patton (1990) aclara, por una parte, que la investigación cuantitativa busca “seleccionar una muestra verdaderamente aleatoria y estadísticamente representativa que permita una generalización” (sección de muestreo final, párr. 3). Es decir, se busca estudiar una muestra amplia y heterogénea, para luego poder asimilar los resultados como una representación general de la sociedad. En cambio, según este mismo autor, la metodología cualitativa “se enfoca en profundidad en muestras relativamente pequeñas, incluso en casos únicos, seleccionados a propósito” (sección de muestreo final, párr. 1).

En esta tesis en particular, la muestra a investigar es sumamente acotada, ya que está conformada por dos profesionales de un colegio de Lo Prado, los que no fueron seleccionados

al azar, sino que responden a ciertos propósitos. Al respecto, Patton (1990) señala que “El objetivo del muestreo por criterio es asegurarse de comprender los casos probablemente ricos en información, porque pueden revelar importantes debilidades del sistema. Por tanto, se convierten en oportunidad de mejora para el programa o sistema” (sección de muestreo de criterio, párr. 2). En otras palabras, el sentido de optar por este tipo de muestreo, es definir criterios que permitan identificar a quienes puedan brindarnos información en profundidad del objeto o tema a estudiar y que contribuyan a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Los siguientes criterios fueron acordados entre ambas investigadoras y son los que se aplicaron para seleccionar la muestra de este estudio:

- Desempeñar labores profesionales en el área de Orientación y Convivencia del colegio de Lo Prado seleccionado para la investigación, durante el año 2022.
- Tener experiencia laboral con los estudiantes de 7° y 8° del colegio de Lo Prado en el que se llevará a cabo la investigación.
- Tener experiencia laboral junto con los profesores que imparten clases a 7° y 8° del colegio de Lo Prado en el que se llevará a cabo la investigación.

A raíz de estos criterios, se definió que la muestra esté conformada por el encargado de convivencia escolar y el psicólogo del colegio de Lo Prado en el que se indaga. Dichos profesionales, a partir de su experiencia, podrán explicar qué cambios y desafíos ha traído la multiculturalidad a la escuela en que se desempeñan, así como también, permitirán entender la realidad de aquel contexto educativo y los retos que visualizan para los futuros docentes.

Esta revisión permite concluir que el tamaño de la muestra depende de lo que se desee saber, en este caso, conocer focalizadamente la realidad vivida dentro de una escuela de Lo Prado. Asimismo, se concluye que el tipo de muestra responde al propósito de quien investiga, lo que para esta tesis sería obtener información detallada de un pequeño número de personas inmersas en el fenómeno de estudio. En ningún caso, se busca estudiar una muestra aleatoria para establecer afirmaciones generalizadas.

3.5. Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos a utilizar será una entrevista semi estructurada, según lo indagado en relación con la investigación cualitativa del autor Flick (2007). Este formato permite tener una mayor probabilidad de que “los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (p. 89). Es por esto, que se escoge esta herramienta de recolección, con el fin de conseguir a cabalidad la perspectiva de los entrevistados, en este caso, el equipo de orientación.

Este instrumento posee distintos criterios para su formulación, que considera: especificidad, amplitud y profundidad. El criterio de especificidad corresponde a manifestar “los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado, para impedir que la entrevista se quede en el nivel de las declaraciones generales.”(Flick, 2007, p. 91) Por lo que, se deben generar preguntas que no entorpezcan las respuestas del entrevistado, que sean lo suficientemente explícitas para que este logre conectar su respuesta con la situación concreta, y a la vez, suficientemente generales para evitar la estructuración de la respuesta.

La amplitud se entiende como el marco general temático de la entrevista que considera todos los puntos necesarios para responder la pregunta de investigación, en este caso: ¿Tienen los profesores, de un colegio de Lo Prado, las competencias necesarias para crear un ambiente propicio para el aprendizaje en un contexto multicultural en Chile? Por lo que, se hace necesario crear preguntas relacionadas a la multiculturalidad, las competencias, el desempeño de los profesores, la convivencia y los desafíos. Flick (2007) explica que es tarea del entrevistador cumplir con todos los temas propuestos en la entrevista “esto significa también que el entrevistador debe conducir de nuevo a asuntos ya mencionados pero que no se han detallado con bastante profundidad, especialmente si tiene la impresión de que el entrevistado alejó la conversación del tema para evitarlo” (p. 91).

El grado de profundidad que alcanza la entrevista está dado por el entrevistado y el nivel de complejidad que le da a sus respuestas. Sin embargo, el entrevistador puede generar una mayor elaboración de dichas respuestas intencionándolas mediante el énfasis en los sentimientos o emociones. Además, posee la labor de “diagnosticar continuamente el nivel real de

profundidad, para ‘cambiar ese nivel hacia cualquiera de los extremos del continuo de profundidad’ ” (Flick, 2007, p. 91) O sea, si las respuestas dadas durante la entrevista se mantienen en la superficialidad del asunto, se debe profundizar mediante la formulación de nuevas preguntas como: ¿Qué te lleva a decir eso?, ¿Qué situación observaste para que digas eso?, ¿Cómo se relaciona con lo que mencionaste?, entre otras.

Al momento de formular la entrevista es posible establecer claramente el nivel de amplitud que se desea lograr, o sea, el eje temático. No obstante, el nivel de profundidad y especificidad se dan al momento de la realización de la entrevista, por lo que, no se pueden preestablecer, “estos criterios hacen resaltar las decisiones que el entrevistador tiene que tomar y las prioridades necesarias que ha de establecer ad hoc en la situación de entrevista.” (Flick, 2007, p. 92) y se relacionan directamente con las competencias comunicacionales de quien realiza la entrevista.

El tipo de entrevista semiestructurada escogida según las propuestas de Flick será la entrevista centrada en el problema, en este caso el que está relacionado a la pregunta de investigación: la falta de competencias pedagógicas de base para abordar las problemáticas de convivencia en el aula multicultural. Para poder centrar el instrumento en el problema se deben realizar estrategias comunicativas, estas son propuestas por Witzel (1985) en Flick (2007) “la entrada en conversación, la incitación general y específica y las preguntas ad hoc” (p.101).

Según Flick (2007), la entrada en conversación se debe realizar mediante la formulación de una pregunta que evidencie explícitamente el problema, en este caso, una pregunta tipo de entrada sería: Respecto a las competencias pedagógicas de los docentes de 7° y 8° básico ¿Qué carencias o necesidades ha podido observar usted? La incitación general permite ahondar en la problemática que se desea analizar, por lo que, la pregunta que naturalmente le seguiría sería: ¿Qué situaciones has observado para que digas eso? o ¿Cómo sabes que es así? La incitación específica se debe dar mediante las respuestas del entrevistado, por lo que, corresponden a preguntas que se realizan en la entrevista misma, o sea, preguntas ad hoc. Para ello, el entrevistador debe ser lo suficientemente estratégico para lograr profundizar aún más en el asunto sin pasar a llevar sensibilidades ni comprometer la atmósfera de la entrevista (p. 101 - 102).

Para la creación de la entrevista semiestructurada se considerará el protocolo propuesto por Castillo-Montoya (2016). También, se tendrán en consideración las recomendaciones de Flick (2007), aunque no su matriz.

A continuación se expone el instrumento, pauta de entrevista semiestructurada la cual corresponde a la versión final, luego de haber acogido los comentarios de los jueces expertos: Dra. Paula Villalobos Vergara y Dr. Alfonso Fernández Urrutia, ambos pertenecientes al Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE.

Los juicios de experto pueden ser visualizados en los anexos 7.6 y 7.7.

Módulo	Objetivo	Dimensión teórica	Preguntas
Preguntas de introducción	No Aplica	No aplica	¿Cuál es su profesión? ¿Posee algún posgrado y/o especialidad?
			¿Qué cargo ocupa actualmente dentro del colegio?
			¿Cuántos años lleva usted formando parte de un equipo de Orientación Educativa?
			¿Se desempeñó como profesor de alguna asignatura previo a dedicarse a la Orientación Educativa?
			¿Actualmente realiza trabajo en aula con los alumnos o se vincula exclusivamente con los profesores?

Preguntas de transición	de	- Comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educativa, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas. - Describir la realidad de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de la comuna de Lo Prado al enfrentarse a un aula multicultural.	- González Álvarez, M. (2022). <i>El silencio detrás de la diversidad cultural: Una aproximación desde la educación artística</i>. - Mineduc. (2018). <i>Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros</i>. - Mineduc. (2019). División Educación General <i>Cartilla 7: ¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?</i> - Bernabé Villodre, M. (2012). <i>Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente</i>.	Con sus palabras y considerando su experiencia ¿Podría definir el término multiculturalidad?
				Desde su experiencia ¿Cómo describiría en términos generales al estudiantado del 7° y 8° básico?
				¿Qué características comunes poseen los y las estudiantes de 7° y 8° básico?
				¿Puede explicar a través de qué elementos o expresiones se hace patente la multiculturalidad en esas aulas?
				¿Qué acciones pedagógicas usted reconoce cómo prácticas enfocadas en la multiculturalidad en el profesorado de 7° y 8° básico?
				¿Qué desafíos pedagógicos representa el trabajar con un estudiantado diverso desde el punto de vista cultural?
				¿Qué oportunidades presentan esas aulas? En relación a la diversidad de

			culturas que coexisten en ellas.
Preguntas claves	- Comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educativa, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas. - Identificar los principales requerimientos de los profesores de 7° y 8° básico en un contexto multicultural gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado.	- Buendía Einsman, L., Expósito López, J., Aguadez Ramírez, E., & Sánchez Núñez, C. A. (2015). <i>Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria</i>. - González Álvarez, M. (2022). <i>El silencio detrás de la diversidad cultural: Una aproximación desde la educación artística</i>. - Mineduc. (2019). <i>Política nacional de convivencia escolar</i>. - Mineduc. (2021). <i>Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educativa en el sistema escolar</i>.	¿Los profesores que se desempeñan en estos cursos han solicitado algún apoyo especial en relación a la multiculturalidad? De ser así, ¿Podría detallar alguno?
			¿Qué temas deberían ser abordados en la clase de Orientación con esos cursos para fortalecer la convivencia escolar? Considerando a los y las estudiantes provenientes de culturas diversas.
			¿Han surgido problemáticas o conflictos en esos cursos a raíz de la presencia multicultural? De ser así, ¿Cómo han resuelto aquellos conflictos?
			¿Qué desafíos educativos ha habido a nivel colegio debido a la alta matrícula de estudiantes migrantes?
			¿Qué falencias y fortalezas ha podido observar en los docentes que

			trabajan en aulas con alta matrícula de migrantes?
			¿Cree que los profesores recién ingresados al sistema educativo se encuentran preparados para abordar un aula multicultural?
Preguntas de profundización	-Describir las principales falencias y fortalezas en la formación inicial docente respecto al tema de la educación en un contexto multicultural.	- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). <i>Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes</i>. - Bernabé Villodre, M. (2012). <i>Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente</i>.	Si pudiera sugerir a la educación superior alguna modificación respecto a la preparación de los futuros docentes ¿Qué sugeriría? ¿Qué lo hace decir eso?
			Desde su rol como equipo de Orientación Educacional ¿Qué orientaciones consideran necesarias difundir a los docentes para afrontar el contexto multicultural?
			¿Qué cambios propondría implementar para transitar desde la multiculturalidad a la interculturalidad? Desde el área de la Orientación.
Preguntas de cierre	No aplica	No aplica	¿Hay algo que no se haya mencionado en esta entrevista que le

			gustaría añadir?
--	--	--	------------------

Tras someter la matriz de la entrevista al juicio de expertos, se tomaron en consideración algunas correcciones respecto al vocabulario para referirse a los estudiantes, donde se integró el término estudiantado para especificar más las preguntas de transición. Sin embargo, no se tomaron en consideración las correcciones referentes a los términos multiculturalidad e interculturalidad debido a que dichos conceptos ya fueron definidos y argumentados en el estado de la cuestión según los planteamientos de la autora Bernabé Villodre (2012). Aun así, se aceptó la sugerencia de cambiar multiculturalidad, en algunos casos, por diversidad cultural cuando no interfería con la definición de la autora anteriormente mencionada.

La matriz original de la entrevista semiestructurada planteada para ser sometida a juicio puede ser revisada en el anexo 7.5.

3.6. Criterios de rigor

En cuanto a los criterios de rigor que debe poseer una investigación cualitativa para que logre responder de forma oportuna la pregunta de investigación, primeramente hay que establecer si el instrumento de investigación posee la suficiente calidad. Para Graham Gibbs (2012), la calidad puede verse afectada debido a la subjetividad del investigador, que a pesar de no poder abstraerse totalmente de su perspectiva puede intentar seguir ciertos criterios que le darán a su investigación la calidad necesaria. “Lo que usted describe y lo que afirma puede estar deformado o sesgado y tener una relación cuestionable con lo que sucede en realidad” (p. 108).

Para conseguir dicha calidad Graham Gibbs establece los criterios: reflexividad, validez, confiabilidad, triangulación y datos o muestreo que serán descritos a continuación según el mismo autor y con el aporte de Álvarez-Gayou.

La reflexibilidad para Gibbs (2012) indica que “el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador” (p. 109), debido a que este se encuentra dentro del mismo mundo que pretende investigar, por lo

tanto, refleja una parte de sus mismos valores, lo que no quita su legitimidad como investigador cualitativo.

La validez, según Álvarez-Gayou (2003) “involucra que el proceso de observación, medición y apreciación de los datos obtenidos estén enfocados en la realidad inmediata que se está investigando, y en consecuencia, no se investigue otra” (p. 31). En la investigación cualitativa, la validez aumenta debido a que los métodos utilizados por esta permiten mantener los datos vinculados a la persona que los emite, su contexto y su realidad, por lo tanto, “el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales, ni escalas clasificatorias.” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 26) a diferencia de la investigación cuantitativa.

La confiabilidad involucra la obtención de “resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 31) que permiten llegar a distintos investigadores a los mismos resultados si se encuentran en contextos que posean las mismas condiciones o investigan la misma realidad.

La triangulación corresponde a las distintas visiones que se pueden obtener a partir de la investigación cualitativa y para poder obtenerlas se debe aplicar el instrumento en distintos grupos de muestra o en tiempos dispares (Gibbs, 2012). Sin embargo, este criterio no resulta pertinente a la investigación a realizarse en el colegio de Lo Prado seleccionado, debido a que no integra ningún valor extra a la pregunta de investigación que está focalizada en solo ese establecimiento y en el área de orientación. Por lo que, resulta suficientemente adecuado investigar a los miembros que conforman el equipo de Orientación Educativa.

El muestreo, como se indica en el subcapítulo 3.4, corresponde a la totalidad de personas en las que se realizará la investigación, “sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 31). Por lo tanto, es sumamente relevante para el investigador cualitativo determinar la muestra ya que para lograr cumplir con los factores anteriormente mencionados, se debe escoger adecuadamente la muestra para lograr responder a la pregunta de investigación. A diferencia de la investigación cuantitativa no es necesario cumplir con el criterio de representatividad al momento de determinar la muestra, ya que “buscamos conocer la subjetividad, resulta

imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 33). Por lo tanto, para una investigación cualitativa es posible que la muestra sea solo un individuo sin que se pierda la validez y confiabilidad.

Para que la investigación cumpla con todos los criterios de rigor se hace necesario que: las entrevistas sean aplicadas por los mismos investigadores para ser válido, aplicada a sujetos que se encuentran trabajando directamente en el área de la orientación educativa para cumplir con la confiabilidad y poseer una muestra de dos miembros pertenecientes a la misma área para responder a la pregunta de investigación.

3.7. Consideraciones éticas

La investigación cualitativa posee una naturaleza individual y personal debido a que el proceso involucra directamente la subjetividad de los involucrados en el proceso investigativo, por lo tanto, conlleva una gran responsabilidad en las consideraciones éticas a las que se deben someter los investigadores.

En una primera instancia, los entrevistados deberán ser informados sobre el proceso al cual se verán sometidos por el principio de consentimiento informado que propone Gibbs (2012) donde se establece que los sujetos que serán parte de la muestra de la investigación deben conocer “exactamente para qué es aquello en lo que se están metiendo, qué les sucederá durante la investigación y qué le sucederá a los datos que proporcionen después de que la investigación haya terminado” (p. 22). Por lo tanto, previo al proceso mismo de la entrevista se hace sumamente necesario realizar una conversación con los involucrados para dar a conocer la investigación, sus implicancias y la relevancia de la información que ellos proporcionarán. Además, de dar a conocer la pauta de la entrevista, la posibilidad de detener el proceso de aplicación en cualquier momento si ellos lo solicitan, devolver y/o destruir la información proporcionada si se considera necesario.

Los entrevistados deberán firmar el documento de consentimiento informado que se adjunta en los anexos 7.3 y 7.4 con el fin de respetar las consideraciones éticas correspondientes.

A diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa no logra que el entrevistado sea completamente anónimo debido a que las respuestas no están ajenas a la subjetividad e

individualidad de quien las emite “La naturaleza personal de gran parte de la investigación cualitativa implica que los investigadores tienen que ser muy sensibles al posible daño y trastorno que su trabajo podría causar a los participantes” (Gibbs, 2012, p. 22). Por lo tanto, durante la transcripción del instrumento se hace sumamente necesario que los involucrados durante el proceso no tengan distinciones nominales y que sean parafraseadas con el fin de proteger su identidad, sus respectivos cargos y posibles efectos perjudiciales debido a la exposición.

En síntesis, los entrevistados deben tener la seguridad de que los datos proporcionados por ellos mismos serán analizados con la mayor seriedad y discreción posible, además, de qué ocurrirá con el material grabado durante la entrevista misma.

El análisis realizado en este capítulo ha permitido concluir a qué tipo de investigación corresponde esta tesis, a partir de sus características particulares, junto con lo propuesto por diversos autores. Asimismo, se ha podido clarificar qué consideraciones se tomaron en cuenta para el diseño de la matriz de la entrevista, los criterios que se aplicaron para seleccionar la muestra y las consideraciones éticas que regirán tanto a los investigados como a las investigadoras.

4. Capítulo: Análisis

4.1. Plan de análisis

Para realizar el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas se utilizará el método cualitativo deductivo. Dicho método sirve para “describir sistemáticamente el significado de los datos cualitativos” (Mayring, 2000; Schreier, 2012). Se caracteriza por reducir los datos cualitativos, ser sistemático y flexible.

Reduce la cantidad de material debido a que el investigador solo selecciona aquellos fragmentos que se vinculan con la pregunta de investigación, (Schreier, 2012). Para ello, establece categorías y subcategorías relacionadas con todos los aspectos que la investigación

pretende abarcar y que se desprenden del Marco Teórico, lo que otorga su carácter deductivo, es decir, inicia su proceso analítico con la teoría existente.

Según Schreier (2012) este método es sistemático, ya que tiene pasos delimitados con anterioridad que evitan que el investigador utilice la suposición y las expectativas al momento del análisis. Para ello se crea un marco de codificación que debe ser completado mediante la extracción de fragmentos que son colocados en categorías y subcategorías.

Durante el proceso de codificación es posible modificar la regla de codificación sin alterar la sistematicidad, ya que los pasos a seguir siguen siendo los mismos. Además, el método requiere que se revise cada fragmento que guarde relación relevante con la pregunta de investigación y para no perder sistematicidad debe ser codificado al menos dos veces.

La autora también explica que el método es flexible al ser de índole cualitativa, ya que para codificar los fragmentos extraídos de forma íntegra, las categorías deberán guardar relación directa con la pregunta de investigación y a la vez con el material recopilado en -para el caso de esta investigación- las entrevistas. Por lo tanto, el marco de codificación debe coincidir siempre con el material para considerarse una descripción válida (Schreier, 2012).

Para esta investigación se creará un marco de codificación según la propuesta de los autores (Mayring, 2000; Schreier, 2012) que se realizará en conjunto por ambas investigadoras del presente estudio de caso. Luego, para codificar y seleccionar fragmentos de las entrevistas cada una de las investigadoras realizará el proceso de forma individual y en una instancia posterior, mediante una reunión, las investigadoras compartirán sus codificaciones para compararlas y establecer qué fragmentos cumplen o no con la regla de codificación, previamente descrita. Además, se redactarán conclusiones para cada categoría propuesta tras la lectura analítica de todos los fragmentos seleccionados, para dicha categoría.

4.2. Marco de Codificación cualitativo deductivo.

El Marco de Codificación o *Coding Frame* es un instrumento de análisis cualitativo deductivo, que ayuda a seleccionar el material, de esta forma, el investigador puede enfocarse en los aspectos que se relacionan con la pregunta de investigación general (Schreier, 2014).

El primer paso para poder organizar la información y desarrollar una interpretación, es desprender categorías lo más cercanas al material (Mayring, 2000). En este caso, las categorías del *Coding Frame* se han definido en coherencia al Marco Teórico desarrollado en el capítulo 2 de esta investigación, ya que este contiene el material tomado seleccionado para dar respuesta a la pregunta de investigación. Asimismo, es posible asignar subcategorías, las que especifican los aspectos teóricos generados con respecto a estas categorías principales (Schreier, 2014).

El *Coding Frame* también debe contener una definición de la categoría (o subcategoría en caso de que la haya) en base al material, lo que en este caso corresponde a los autores citados previamente en el Marco Teórico. Posteriormente, corresponde empezar a separar el material obtenido en las entrevistas. Según Schreier (2014), conviene dividir el material transcrito, para este caso, de las entrevistas, en fragmentos más pequeños en los que se diferencie la fuente consultada, es decir, se debe diferenciar el entrevistado 1 y 2. A estos fragmentos se les denomina unidades de análisis y corresponden a citas textuales de los entrevistados.

Para facilitar la segmentación de la entrevista se deben establecer reglas de codificación, que permitan determinar en qué circunstancias un fragmento puede ser analizado (Mayring, 2000). En otras palabras, se determinan límites, definiendo como reglas positivas aquello que se debe codificar y como reglas negativas lo que se debe excluir.

A lo anterior, se ha decidido añadir una conclusión por cada categoría, la que permita establecer brevemente la relación entre los distintos fragmentos analizados, con respecto a las categorías teóricas.

En síntesis, el marco de codificación se construye a partir de 4 columnas esenciales: Categoría (y subcategoría en caso de que corresponda), definición de la categoría (o subcategoría) a partir del Marco Teórico, unidad de análisis citada textualmente de la entrevista y reglas o límites de codificación.

4.3. Análisis

A continuación, se presenta el Marco de Codificación con el análisis deductivo realizado a partir del material transcrito de las entrevistas semiestructuradas a los profesionales del equipo de Orientación Educacional y del contenido del Marco Teórico de la presente investigación.

Categoría	Subcategoría	Definición de la categoría o subcategoría	Unidad de análisis	Regla de codificación
1. Multiculturalidad	No aplica	Corresponde a la presencia de distintas culturas en un mismo lugar, conviviendo sanamente, pero sin promover un intercambio cultural. (Villodre, 2012)	“la multiculturalidad es... un poco de la integración, pero no adaptándolos a nuestra cultura, sino celebrando un poco esta diferencia, pudiendo armar un poco la comunidad, desde todos estos enfoques, desde todas estas raíces culturales que tienen.” (E.1) “la entendemos como el proceso en el que todas los actores de la comunidad educativa se enriquecían en este conocer las culturas paralelas, culturas de otras personas. Y no solo extranjeras, sino también las culturas internas.” (E.2) “la multiculturalidad viene a ser un aumento del capital cultural de cada una de las personas que tiene la posibilidad de estar coexistiendo con personas que son absolutamente distintas , ya sea desde el punto de vista religioso, económico, social o del origen.” (E.2)	(+) Codificar la definición del concepto multiculturalidad. (-) No codificar el uso del término multiculturalidad
Conclusión categoría 1	Ambos entrevistados coinciden en que la multiculturalidad corresponde a la diversidad de culturas que coexisten en un espacio determinado. Asimismo, ambos le otorgan una connotación positiva a la diversidad de origen, que permite enriquecer la comunidad educativa.			
2. Multiculturalidad en el aula	2.1 Problemáticas de convivencia asociadas a la multiculturalidad	Se refiere a todos las problemáticas que se dan en el contexto escolar producto de la	“en el séptimo tenían muchos problemas con el tema de la xenofobia.” (E.1) “De repente, uno escuchaba a los chiquillos... que estaban los chilenos,	(+) Se codificarán aquellas problemáticas dentro del establecimiento

		multiculturalidad. (Del Campo, 2003, en González, 2022) y (González, 2022)	por decirlo así, y ellos decían: <i>Pucha, es que estos son muy, muy agujones y andan todo el día metiéndose en todo. Creen que pueden hablar de lo que quieren.</i>” (E.1) “ Se nos dio algunos casos en que se movía, se manejaba mucha terminología xenofóbica e incluso se hacían alusiones al nazismo sin entender lo que era el nazismo propiamente.” (E.1) “tuvimos que llamar a los apoderados de unos niños porque se habían portado súper mal [...] y uno de los niños me dice: <i>me van a pegar en la casa [...] nosotros somos venezolanos y allá es normal, allá se puede hacer.</i> Para ellos, hay ciertas conductas que para nosotros pueden ser extrañas.” (E.1) “Yo creo que mi mayor problema en realidad fue que de repente habían cosas a nivel del lenguaje que yo no entendía. Porque ocupan de repente términos que yo no entendía, pero es fácil de solucionar en la medida que lo preguntas.” (E.1) “lo que más nos complicaba a nivel de la interculturalidad o la multiculturalidad en realidad, era el trabajo con los apoderados con estas costumbres muy distintas a las nuestras y con estas formas de actuar muy distintas a lo que nosotros podemos aceptar en un colegio.” (E.1) “Mi color de piel no define mi cultura, pero sí define cómo me van a recibir los otros y muchas veces va a generar un quiebre inicial.” (E.2) “los colombianos tratan a todo el	escolar o fuera de este que afecten al estudiante y que tengan relación con la multiculturalidad. (-) No se codificarán problemáticas que no guarden relación con el contexto multicultural.
--	--	---	---	--

			mundo de “usted”, entonces para muchos estudiantes es complejo que un par los trate de “usted”. Y ya con eso discrepan y es algo que les molesta. (E.2) “las personas haitianas en general no tienen una cultura de conversación o son muy pocos los que la tienen, siendo muy difícil conversar con ellos.” (E.2) “Es muy difícil llegar a un entendimiento con algunas personas haitianas. [...] Terminan generalmente discutiendo entre ellos en creole.” (E.2) “para los haitianos y para los venezolanos en general, es natural golpear al niño, es parte de lo que se hace, o sea ni siquiera es tema de conversación para ellos” (E.2) “en este caso sí tenía un cuerpo, estaban realizando rayados, estaban escribiendo pequeños manifiestos, estaban creciendo en la ideología, estaban interiorizándose en la ideología [nazi]” (E.2) “en los más chiquititos, de tercero o cuarto hacia abajo todavía tenemos insultos y se dicen cosas relativas al color [de piel]” (E.2) “tenemos las barreras de idioma o incluso no tan idiomáticas, sino que de los términos que usa cada país y a los que tenemos que ir ajustándonos día a día.” (E.2) “en el 7°, con la cantidad de colombianos, era insufrible el ruido que había dentro de la sala. Ellos hablan muy muy fuerte y no es una	
--	--	--	---	--

			queja, es una realidad, los colombianos hablan muy fuerte y a nuestro entender, gritan.”(E.2)	
	2.2 Posibilidades para la formación en convivencia escolar ante la multiculturalidad	Son aquellas oportunidades que ofrece la diversidad cultural en las escuelas. (Del Campo, 2003, en González, 2022) y (González, 2022)	“Si logramos entender o comprender de dónde vienen los chicos y las necesidades que tienen, podemos enriquecer también nuestro abanico de acciones. Como colegio, como profesionales de una institución educativa.” (E.1) “tenemos que ver la posibilidad que desde los niños no necesariamente homologarlos, hacerlos chilenos a la mala, no volverlos algo que no son; sino aprender de ellos también, sus formas de relacionarse y cómo desde ahí podemos sacar cosas mejores.” (E.1) “los alumnos chilenos, tienden a ser menos participativos. [...] En cambio, generalmente, los chicos, que en su mayoría eran venezolanos en séptimo, entraban... uno les quería hacer una dinámica de actuaciones y ellos entraban al tiro. Siempre querían participar, siempre estaban atentos. [...] Podemos tomar un poco de estas actitudes que ellos tienen y empezar como a fomentarlas dentro del resto del curso.” (E.1) “De partida tenemos que si se habla de algo que es de otro país tenemos ahí a los protagonistas. Cuando se habla de cosas tan diversas como la alimentación saludable, ya dispones de una batería enorme de alimentos que se pueden mencionar. Cuando se habla de sexualidad también dispones de formas de ver la sexualidad que son muy distintas en cada país, desde países que son más abiertos como Colombia hasta países que son lo	(+) Se considerarán los beneficios que los entrevistados mencionen producto del aula multicultural. (-) No se considerarán los beneficios de otra índole.

			contrario, como Haití, donde las personas son muy tradicionalistas o chapados a la antigua.” (E.2) “la posibilidad de que ellos formen parte del aprendizaje de sus compañeros, porque si van a hablar de Venezuela y tienes a un niño de Venezuela, puede aportarte desde una visión más cercana.” (E.2) “Darle la palabra y permitirle que hable, le permite validarse, reconocerse y le permite también entregar a sus compañeros lo que él trae, lo que él tiene. Y para los otros es aprender a recibir, aprender a escuchar. [...] Y desde ese punto yo creo que la multiculturalidad aporta no solo en lo académico, sino también en ese ámbito, en las habilidades para la vida que puede lograr una persona que se desenvuelve en ese contexto.” (E.2)	
Conclusión categoría 2	En relación a las problemáticas que se presentan en relación a la multiculturalidad en el contexto escolar, ambos entrevistados coinciden en el desafío que representa la barrera idiomática, puesto que la forma de comunicarse de los estudiantes extranjeros hace evidente la diferencia cultural, ellos mencionan el uso del “usted” por parte de algunos estudiantes migrantes sin discriminación de edad, lo que a la percepción de los estudiantes chilenos se consideraba molesto. Además, el E.1 señala que los términos propios de cada país dificultan la comunicación, pero que es un desafío fácil de superar en la medida de que el docente pregunta el significado de dichos términos. Asimismo, se destaca que ambos profesionales advierten la normalidad con la que los migrantes ejercen la violencia física como un método para corregir a sus hijos debido a que en sus respectivos países se ve con naturalidad. Se destaca, además, que ambos mencionan una situación problemática ocurrida en el establecimiento vinculada al nazismo y la xenofobia. Respecto a las posibilidades que ofrece la multiculturalidad en la escuela, los entrevistados concuerdan en qué es posible aprender del estudiante extranjero como un factor de enriquecimiento. Se destaca que uno de los entrevistados considera que la presencia de estudiantes migrantes ofrece la posibilidad de ampliar su abanico de acciones y estrategias.			
3. Políticas Educativas	No aplica	Medidas entregadas por el Ministerio de	“la Dirección Provincial de Educación cuando hacen el ingreso y solicitan el rut provisorio, los tiran	(+) Se codificarán menciones a

relacionadas con la multiculturalidad		Educación para definir los estándares de enseñanza a nivel país que influyen en el aula multicultural. (CIAE, s.f)	uno o dos años para atrás, pero permiten a los colegios hacerles una evaluación de ingreso (solo en ese caso y es algo que no está escrito en ninguna parte) para devolverlos un curso por lo menos.” (E.2) “Yo creo que las orientaciones que da hoy día el Marco para la Buena Enseñanza y lo que da la Política Nacional de Convivencia Escolar están en lo correcto. Lo que falta es que las personas, los funcionarios, lo pongamos en práctica.” (E.2) “la Dirección General de Educación nos obligó a pasar a todos los niños, cosa que no todos cumplieron y que de haber sabido que se podía no cumplir lo habríamos hecho. Todos pasaron. Todos pasaron.” (E.2) “creo que el DUA tiene que adaptarse por el tema de la multiculturalidad, que los proyectos de integración son muy pobres en cuanto a recursos y que debieran abordar a los cursos de otra forma, no de manera tan individual con los estudiantes intervenidos.” (E.2)	leyes, directrices o lineamientos del Mineduc que influyan en el aula multicultural. (-) No se codificarán menciones a infracciones a la ley de extranjería y residencia, ni otras leyes que no provengan del Mineduc.
Conclusión categoría 3	Solo el E.2 menciona medidas y directrices entregadas por el Mineduc en relación a la multiculturalidad. Cabe destacar que gran parte de las orientaciones ya están dadas y es necesario aplicarlas en los establecimientos para así determinar si hacen falta o no nuevas modificaciones. Además, reflexiona en torno a cómo las políticas educativas pueden tener una repercusión negativa cuando no consideran casos particulares y multiculturales. Se infiere que el E.1 no se refirió a políticas educacionales debido a su poca experiencia en el rubro educativo.			
4. Orientación Y Convivencia Educacional para el aula multicultural	4.1 Convivencia Escolar en el aula multicultural	Corresponde a las relaciones interpersonales e interacciones que se establecen en el contexto	“No todos los emigrantes se juntan todos, sino que se van repartiendo, muchas veces por nacionalidades y eso va generando un poco de repente tensiones, dinámicas distintas.” (E.1) “Los problemas generalmente eran,	(+) Se considerarán sólo las características de la convivencia escolar en un

		escolar, considerando a: estudiantes, profesores, padres, apoderados, equipo técnico-pedagógico, asistentes de la educación, entre otros. (Mineduc, 2019)	podríamos decirle, cahuín. Más un tema de conversaciones, de molestar, de insultos, pero no eran particularmente violentos, incluso, en algunas ocasiones los alumnos se llevan bastante bien. Y eso se da en ambos cursos, tanto octavo como en séptimo básico.” (E.1) “no había tantos problemas de xenofobia en el octavo. Pero, en el séptimo si lo había, mucho.” (E.1) “en el octavo [...] los líderes no oficiales, no formales, eran super claros, eran uno o dos los que llevaban al curso. En séptimo eran muchas cabezas que iban moviéndose, moviendo compañeros. Entonces, eso también, cambia mucho las dinámicas en cada curso” (E.1) “ellos van replicando esa forma de trabajar sus conflictos en la escuela, lo que hace que también haya un formato de sometimiento físico respecto de algunas relaciones [...] el más grande es el que la lleva en el curso, el que más pega va a ser al que más respeto le tiene y ese tipo de situaciones que son súper anómalas.” (E.2) “era muy complejo una vez que el profesor daba la palabra y recibía alguna intervención, hablan todos al mismo tiempo, hablan muy fuerte, se dicen cosas entre ellos, son muy talleres y muy divertidos en el trato entre ellos teniendo el chiste a flor de piel.” (E.2)	contexto multicultural. (-) No se considerarán las estrategias aplicadas para fomentar la sana convivencia.
	4.2 Estrategias para fomentar	Son aquellas metodologías	“tratamos de hacer trabajos en que pudieran compartir su costumbres,	(+) Se codificarán

	una sana convivencia escolar desde el área de Orientación	aplicadas por los profesionales de la educación del establecimiento para fomentar una sana convivencia. (Mineduc, 2021)	sus formas de hacer las cosas, para que pudiéramos relacionarnos más.” (E.1) “actividades, podríamos decir, extracurriculares que estaban, como no sé, stands, ferias; donde ellos iban presentando sus propias, las cosas podríamos decir, típicas de su país.” (E.1) “tenemos que hacer un juego o un trabajo de encuadre con ello, de conversación con ellos, de un poco explicar cómo funciona también la legalidad aquí en Chile.” (E.1) “cuando nosotros hablamos de este tipo de comentarios xenófobos, este tipo de trato. Nosotros tratamos de hablar con ellos para formar en la casa una línea de acción con los padres.” (E.1) “los guiamos desde dos miradas. Desde mi parte es una mirada más de mediación con el conocimiento y de acercarlos la necesidad de comprender a dónde estaban caminando. Mientras que los psicólogos hacían una especie de terapia grupal que apuntara también a la formación de ciertos elementos valóricos que fueran contrapuestos a esta ideología, la que es absolutamente contraria a los valores del colegio, absolutamente contraria a la multiculturalidad.” [Respecto al nazismo] (E.2) “Se hicieron trabajos, se hicieron exposiciones, se hizo un trabajo personal con los apoderados, se conversó la situación y se hizo un seguimiento.” (E.2)	aquellas implementaciones realizadas en el colegio para promover la sana convivencia escolar. (-)No se codificarán las reflexiones en torno a la importancia de su aplicación.
--	--	--	--	--

			“Lamentablemente el insulto relativo al color es una constante en nuestro país desde antes que llegaran las personas afroamericanas o con características de piel negra de verdad [...] es uno el que tiene que enseñarle a los niños y a los colegas también a resignificar el insulto.” (E.2) “Lo que hacía yo era ir y sentarme entre medio del grupo, sentarme con ellos y sentarme al lado del más bullicioso para ayudarlo y para guiarlo un poquito como en: <i>oye, habla más bajito...</i>[...] moderando y moviéndome un poco. Ir de puesto en puesto. Hasta que se logró hartó con eso.” (E.2) “decírselos coloquialmente, muy mediado y muy cercano era como decirles: <i>a mí me decían negro hasta que llegaron los negros de verdad y yo dejé de ser el negro.</i>” (E.2) “Hacer mejor uso de los espacios con finalidades pedagógicas, porque generalmente cuando se habla de patio, el profesor y el niño entienden que se está hablando de actividades recreativas, por lo que se pierde muchas veces el foco de que tenemos que seguir atendiendo a cumplir objetivos pedagógicos y a obtener resultados.” (E.2)	
	4.3 Relación de la comunidad escolar con el contexto multicultural en el que se inserta.	Son las características del establecimiento, sus alrededores y la vinculación del estudiante con su entorno	“El colegio está inserto en la población Santa Anita, que es una población históricamente estigmatizada por ser, podríamos decir, compleja.” (E.1) “Séptimo tenía mucho, mucho estudiante venezolano y colombiano y	(+) Se analizarán menciones al contexto educativo que tengan relación con la dimensión

		social, físico y psicológico. (Mineduc, 2019)	la población de estudiantes chilenos, incluso era menor que la de extranjero. En cambio, octavo en su mayoría eran chilenos, había pocos, menos extranjeros que chilenos” (E.1) “el contexto en que está inserto el colegio, el trabajo de la mayor parte de los apoderados son trabajos informales o trabajos formales, pero en [el rubro de la] construcción, que, generalmente, son el área donde más se compite con el extranjero.” (E.1) “Acá el colegio es bastante vulnerable. La población Santa Anita tiene una escolaridad media muy baja, muy pocos apoderados tenían el cuarto medio. Teníamos situaciones de apoderados y familias analfabetas. Trabajos precarios, muchas veces. Problemas de carácter delictual, familias con compromiso delictual.” (E.1) “¿Qué tanto le importa a un niño aprender a hacer ecuaciones si en su cabeza está dando vuelta que tiene un tío que está preso en un paso fronterizo? O que su mamá se vino hace dos semanas y todavía no llega, porque son esas las realidades que viven.” (E.2) “está el hecho de que los estudiantes extranjeros en esta situación vienen de largos tiempos desescolarizados.” (E.2) “no tienen ninguna rutina educacional, no tienen idea de cómo plantarse dentro de una sala de clases.” (E.2) “son familias que están en virtud de la supervivencia más que en virtud de	multicultural. (-) No se considerarán aquellas menciones al contexto educativo que no guarden relación con la diversidad cultural.
--	--	--	--	--

			lograr otros objetivos más elevados como la educación. Son familias que todavía están sobreviviendo, incluso que viven en hacinamientos fuera de toda expectativa.” (E.2) “hoy día los niños y también los jóvenes no tienen aspiraciones intelectuales, por lo menos en los grupos donde nosotros nos movemos.” (E.2)	
	4.4 Instancias formativas asociadas al aula multicultural a partir de la convivencia escolar y la Orientación Educacional	Corresponde a las instancias formativas realizadas durante la clase de orientación relacionadas al contexto multicultural. (Martínez, 2009)	“Empezamos a trabajar también esa área de la empatía, del área del respeto, el área de conocer las culturas diversas. A través de exposiciones. Nosotros también a través de charlas formativas, talleres desde lo que es convivencia escolar y desde lo que es los profesores jefes que hacían los talleres” (E.2) “tenemos un taller que se llama Taller del buen trato y la empatía, creemos que parte de ahí el buen trato, desde esta necesidad de reformar nuestro lenguaje para la coexistencia pacífica y desde la empatía para entender que el otro tiene emociones y que esas emociones deben ser respetadas y tomadas en cuenta la momento en que me comunico con ellos. No solo para los estudiantes, esto también es para los funcionarios.” (E.2)	(+) Se considerarán aquellas instancias formativas que se implementaron debido a una problemática surgida por el contexto multicultural en la clase de orientación diseñadas por el Equipo de Orientación. (-) No se considerarán otras actividades de la clase de orientación que no guarden relación con la multiculturalidad.
	4.5 Incorporación de las familias extranjeras a la comunidad	Corresponde a las acciones propuestas desde el establecimiento	“traíamos a los apoderados venezolanos, tratamos de que ellos vinieran también a enseñar nosotros lo que era su forma de ver el mundo, sus costumbres, su forma de	(+) Se codificarán aquellas acciones que tengan como

	educativa, desde la Orientación educacional.	para la integración del círculo familiar extranjero al contexto educativo. (Mineduc, 2019)	relacionarse.” (E.1) “abrir las puertas para que los mismos apoderados puedan entrar y puedan ellos mismos generar un proceso educativo. Porque recordemos que la educación no solo se da dentro de la sala y no solo se da dentro del colegio, aprendemos en todos lados y en todo momento, entonces si nos abrimos a la posibilidad de traer a la comunidad vamos a enriquecer mucho más el contenido que podamos dar.” (E.1) “ yo para el próximo año uno de los desafíos que tengo es que los padres haitianos que estén dispuestos nos hagan clases de creol, organizar talleres de creol para que nos asistan ellos en poder entender a los niños y en poder entenderlos a ellos mismos.” (E.2) “tener cuestiones tan simples y simpáticas como el baile, que está tan presente en culturas como la colombiana y venezolana, no tanto en la nuestra, pudiéramos en lugar de tener las típicas clases de zumba chilena, darles el espacio a ellos para que nos hagan clases de baile y que puedan mostrar y vivir su cultura” (E.2)	finalidad integrar a las familias extranjeras. (-) No se codificarán acciones que pretendan integrar a otros actores de la comunidad educativa, como directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, profesionales y familias chilenas.
	4.6 Competencias docentes y de orientación que sean necesarias para abordar un aula multicultural.	Las competencias son los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones	“Los profesores lo podían abordar bastante bien, a pesar de que había muchos niños de otros lados, ellos sabían trabajar bastante bien con estas diferencias.” (E.1) “no se enfrentaban a los jóvenes desde el prejuicio o desde una preconcepción de lo que es trabajar con un niño extranjero [...] el fijarte en	(+) Se considerarán las competencias ya presentes y las que debieran desarrollar los docentes relacionadas al contexto multicultural.

		con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes. (CPEIP, 2021)	cada niño como un niño y no como un niño extranjero, permite que tu forma de relacionarte con él sea más fluida y, tal vez, incluso, la entrega de conocimientos sea mucho más efectiva.” (E.1) “creo que lo primero es tener un poco más de manejo fuera de lo que es meramente entrega de información. Fuera de lo académico [...] yo pondría un poquito más de habilidades blandas.” (E.1) “no todos los docentes tienen la misma tolerancia y disposición a cambiar su metodología o las actividades que desarrollan para evitar que se les desordene la clase y para ser más empáticos con la forma en la que los niños se expresan, porque ese es otro elemento de la multiculturalidad.” (E.2) “Sí agradezco que haya muchos funcionarios que también se han apegado a esta idea de trabajar en el diálogo, de formar a los niños en el diálogo. Porque no podemos pretender que, desde el punto de vista de la convivencia escolar, la resolución o la gestión de los conflictos sea de forma dialógica y colaborativa si en el día a día no les enseñamos a conversar, o si en lugar de mediar los aprendizajes, los imponemos.” (E.2) “creo que las capacitaciones docentes [...] debiesen apuntar más que a cuestiones netamente procedimentales, apuntar a nuevas estrategias para el uso de los espacios abiertos de la escuela con finalidades pedagógicas.” (E.2)	(-) No se considerarán aquellas competencias no orientadas al desarrollo del aula multicultural.
--	--	--	---	---

			“falta de empatía en algunos. Falta de contextualización, lo que tiene que ver con la empatía también, pero no necesariamente es lo mismo. O sea, es saber con quiénes estoy trabajando, cómo debo tratarlos, cómo debo esperar que me traten, pero sin hablar de faltas de respeto, no estamos llevándolo al extremo.” (E.2) “hay una falta de flexibilidad respecto de los objetivos, porque si bien tuvimos una priorización, la priorización no es suficiente, como decía recién, cuando tenemos niños que han estado desescolarizados 3 o 4 años.” (E.2) “Yo creo que en lo personal y social, sí. Porque les ha tocado vivir un Chile multicultural. Pero en lo formal, no, de ninguna manera. De hecho yo todavía siento que si bien asumimos el constructivismo como nuestra bandera educativa, siento que todavía nos queda mucho de prusiano cuando llegamos a las aulas.” (E.2) “creo que la formación de los profesores debería apuntar hoy día, además de los conocimientos específicos que deben entregar y conocer, debieran tener mayor formación en el área de la psicología y en el área de la sociología.” (E.2) “mientras no entendamos el cómo pensamos, el cómo generar el conocimiento, el cómo hacer que el conocimiento se produzca, crezca, que sea una realidad y un objetivo, creo que es muy difícil que logremos un cambio.” (E.2) “debiera existir un ramo que nos permitiera conocer la historia sudamericana actual para poder tener	
--	--	--	---	--

			un contexto sobre de dónde vienen los chiquillos, qué es lo que les pasa, por qué salieron.” (E.2) “se debería apuntar a una educación más integral, donde se nos diera de alguna forma herramientas para el trabajo colaborativo que vinieran desde nuestra formación. Que el trabajo colaborativo intersectorial sea una realidad desde que nos estamos formando” (E.2)	
Conclusión categoría 4	Respecto a la convivencia escolar en el aula multicultural el E.1 señala que los problemas de convivencia se presentaban mayoritariamente en séptimo básico relacionados con la xenofobia. También, destaca que en el octavo los líderes eran súper claros, pero no así en séptimo. Al respecto, el E.2 señala que los estudiantes con características físicas o etarias que los hagan verse como superiores a sus pares son los que se establecen como líderes. En cuanto a las estrategias para la sana convivencia implementadas en el establecimiento el E.1 señala que se realizaron trabajos para que los estudiantes pudieran relacionarse más, así como actividades curriculares. Esto se complementó con una línea de trabajo colaborativa con los padres. Por su parte, el E.2 señala las mismas estrategias y específica que pretendían enfrentar la problemática del nazismo. Asimismo, el E.2 menciona como otra estrategia el acompañar a los docentes en sus clases, sentándose junto a los estudiantes y moderando su forma de comunicarse. Relativo al contexto educativo, ambos entrevistados señalan que los estudiantes del establecimiento poseen nacionalidades muy diversas y que en el caso de séptimo había más extranjeros que chilenos. El E.1 repara constantemente en la vulnerabilidad que envuelve al colegio, mientras que el E.2 enfatiza en la doble vulneración de derechos de los estudiantes por su condición de migrantes. En relación a las actividades realizadas durante la clase de orientación a raíz del contexto multicultural, el E.2 señala un taller implementado para la coexistencia pacífica entre los actores de la comunidad escolar llamado “Taller del buen trato y la empatía”. Ambos entrevistados concuerdan respecto a la importancia de la incorporación de las familias a la comunidad educativa señalando actividades que implementaron en el colegio, así como sus expectativas a futuro. Por último, respecto a las competencias docentes el E.1 señala que los profesores del colegio podían abordar bastante bien el aula multicultural porque no se predisponían a la diversidad cultural, sino que abordaban a los estudiantes como niños. Señala, además, la necesidad de poner énfasis en el desarrollo de las habilidades blandas de los docentes para poder diversificar la enseñanza y el aspecto socioemocional. Por su parte, el E.2 señala su preocupación respecto a la falta de empatía, contextualización y flexibilidad en los objetivos. Sin embargo, plantea la necesidad de que a futuro se incorpore en la formación inicial docente un ramo sobre la historia contemporánea de sudamérica para que los profesores puedan comprender el contexto de los estudiantes migrantes y sus familias. De igual forma, apunta a la necesidad de que los futuros docentes se formen en el trabajo colaborativo intersectorial			

	como una obligatoriedad en la formación inicial. Además, fortalecer el área de la psicología y sociología, lo que es posible conectar con lo mencionado respecto a las habilidades blandas dichas por el E.1.
--	---

4.4. Hallazgos

Durante la realización de las entrevistas se encontró información que se mencionó por ambos entrevistados y que no está considerada en las categorías teóricas, no obstante, se puede tener en cuenta como un hallazgo lo que más se reiteró durante la conversación, utilizando citas textuales de la transcripción de las entrevistas realizadas al equipo de Orientación Educacional.

Un primer elemento identificado es que los estudiantes del colegio de Lo Prado son, según los relatos de los entrevistados, “tranquilos y bastante infantiles” al ser un establecimiento que solo llega a 8° básico, tal como mencionan el E.1 “tenían algo muy común que no eran particularmente, podríamos decir, agresivos. [...] La dinámica dentro del colegio era bastante tranquila” y el E.2 “Pero, en nuestro colegio por lo menos, tiene la característica de mantenerse muy niños, infantiles, cosa que nos diferencia también de otros colegios del sector donde las problemáticas son más de jóvenes y no tan de niños”.

Un segundo elemento identificado en relación a la función de los padres y apoderados, pero que no guarda relación directa con la condición de migrantes, es que no se hacen presentes en el proceso educativo de sus estudiantes y que incluso llegan a desaparecer en los niveles más altos del establecimiento.

Según lo mencionado por el E.2:

“todos son alumnos que tienen una notable falta de atención parental, eso es una tónica también en nuestro colegio y en muchos del sector. A medida que los alumnos van creciendo, los padres van desapareciendo de la vida escolar, al punto de llegar a desaparecer absolutamente. O aparecen con suerte a la ceremonia de 8° para la entrega del diploma y a principios de año a hacer la matrícula (aunque muchas matrículas las hicieron los mismos niños).”

Un tercer elemento que se menciona en una de las entrevistas, se vincula a la condición económica de los migrantes debido a que hay notables diferencias entre los estudiantes venezolanos que llegaron a Chile hace algunos años y los que están llegando últimamente, según la percepción del E.1 “Los primeros venezolanos que llegaron eran, generalmente, profesionales que podrían llegar con cierta facilidad a Chile. En cambio, mucha de la población ahora, que tenemos en el colegio, venezolana, llegaron viajando a pie, viajaron país tras país.” Para él dicha diferencia trajo consigo consecuencias para los estudiantes “muchos jóvenes que están desescolarizados o están desfasados en su escolaridad porque no alcanzaban a terminar un año en Ecuador y se tenían que ir a Perú, y en Perú se tenían que venir a Chile”.

El segundo entrevistado, además, menciona que una cantidad importante de los estudiantes del establecimiento trabajan de manera informal “Y otro factor es que hay muchos niños que trabajan y no lo hacen de manera formal, así que muchas veces no tenemos cómo reflejar eso en los documentos que emitimos”, por lo que, el establecimiento a veces no tiene cómo justificar las ausencias reiteradas de los estudiantes.

Un cuarto elemento identificado por el E.2 fue la influencia de los medios de comunicación en la percepción que tienen los chilenos sobre los migrantes, según él; “están haciendo que la gente tenga miedo, están haciendo que la gente odie sin tener razón y que los niños se encuentren algunas veces en el colegio con el sesgo que han plantado sus papás por lo que han visto o escuchado en la tele” y establezcan discursos, tales como “todos los venezolanos son esto, todos los colombianos son ladrones, traficantes”.

Un último elemento identificado por el E.1 se dio en el contexto de la última pregunta de la entrevista sobre qué agregaría él que no se haya mencionado con anterioridad. Su respuesta se enfocó en recomendaciones que él tenía para todos los profesionales que se desempeñan en la educación desde su visión personal y profesional. Para el entrevistado había tres puntos a considerar al momento de educar: cambiar la lógica de la autoridad jerárquica, aprovechar al máximo la curiosidad de los niños y que fuesen capaces de realizar una autoevaluación a su labor y metodología.

El entrevistado enfatiza en que los profesionales “no lo sabemos todo. Y muchas veces los niños saben mucho más que uno de muchas cosas. Tenemos que estar dispuestos también a

aceptar eso. Si aceptamos eso, independiente de cual sea el niño, vamos a aprender mucho.” Por lo cual, establece necesario quitar la lógica de enseñanza basada en el autoritarismo docente que sabe todo y enseña a quienes no saben nada.

Explica desde su visión profesional que los estudiantes “están en la mejor etapa para poder trabajar con ellos. Son moldeables, son mucho más racionales de lo que uno cree y son mucho, mucho más despiertos de lo que uno piensa” lo que debe ser aprovechado por los docentes para crear instancias que aprovechen esa curiosidad y generen en ellos aprendizajes significativos.

Por último, destaca en más de una ocasión, no solo en la última pregunta, la influencia negativa que tiene el celo profesional en la atención adecuada a ciertas problemáticas que se dan en el aula. Él menciona que algunos docentes y profesionales de la educación prefieren no solicitar ayuda a colegas o al encargado correspondiente debido a este celo profesional y que para cambiar eso se debe tener siempre en cuenta la autocrítica que corresponde a “La capacidad de darse cuenta de que uno lo está embarrando” según sus palabras. Agrega, también, que “ocurre, en todos los niveles y en todas las áreas de un colegio que de repente uno empieza a actuar de forma equivocada y uno cree que es la forma [...] sin darse cuenta de que está generando un problema mayor.” refiriéndose a todos aquellos profesionales que no son capaces de comunicar sus problemas a sus colegas o solicitar la ayuda correspondiente.

En síntesis, los entrevistados proporcionaron información que no fue considerada para el planteamiento del Marco Teórico, pero que debido a su reiteración a lo largo de la conversación se consideró valiosa y se estimó pertinente dejarlo consignado como un hallazgo. Se destaca que uno de los entrevistados mencionó la influencia de los medios de comunicación en la percepción que tienen los estudiantes de los inmigrantes, ya que dicho elemento se consideró en los antecedentes de la investigación, pero no así en el Marco Teórico.

Para finalizar el capítulo que detalla el análisis del material de investigación, que en este caso corresponde a las entrevistas realizadas, se puede concluir que el plan de análisis de carácter deductivo fue llevado a cabo según lo estipulado, cumpliéndose así lo propuesto por los autores (Mayring, 2000; Schreier, 2012). El Marco de Codificación permitió realizar dicho análisis cualitativo deductivo de una forma sencilla y fácil de entender para aquellos que se interesen

por esta investigación. Durante el análisis se constató que ambos entrevistados dieron información suficiente y relevante que permitió conocer la realidad de un colegio multicultural. Por último, los entrevistados compartieron apreciaciones personales y profesionales respecto a su contexto educativo que constituyeron hallazgos y que agregan un valor extra al proceso.

5. Capítulo: Conclusiones

A partir del análisis de las transcripciones de las entrevistas expuesto en el capítulo anterior, se establecerán conclusiones para cada uno de los objetivos que guiaron el proceso de investigación.

En relación al primer objetivo específico que es: Describir la realidad de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de la comuna de Lo Prado al enfrentarse a un aula multicultural, gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado; se ha podido caracterizar y co-construir la realidad vivenciada por los profesores del colegio. Ya que los entrevistados dieron a conocer características de los cursos, actividades ejecutadas en relación a la multiculturalidad, requerimientos realizados por los profesores, los conflictos y oportunidades surgidos a partir de la multiculturalidad, así como también, conocer el contexto social que envolvía al establecimiento.

En estrecha relación con esto, según el segundo objetivo específico que corresponde a: Identificar los principales requerimientos de los profesores de 7° y 8° básico en un contexto multicultural gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado; los entrevistados sumaron a lo anterior las fortalezas y debilidades que percibían en los profesores a partir de las instancias en las que podían interactuar y retroalimentar la labor docente. Más específicamente, los entrevistados mencionaron estrategias e instancias formativas propuestas y realizadas por ellos mismos a partir de los requerimientos planteados por los profesores según las necesidades de los estudiantes. Asimismo, los entrevistados destacaron las fortalezas de los profesores para abordar el aula multicultural, mencionando por ejemplo el trato empático, cercano y libre de prejuicios.

En tanto al tercer objetivo específico: Describir las principales falencias y fortalezas en la formación inicial docente respecto al tema de la educación en un contexto multicultural; ambos entrevistados concuerdan en la fortaleza de los nuevos docentes radica en que se han formado en un entorno multicultural lo que los prepara para enseñar en ese contexto. Sin embargo, hay discrepancias en relación a lo que consideran necesario reforzar en el plan de

estudios de la carrera de pedagogía. El primer entrevistado menciona que la principal falencia de los profesores se encontraba relacionada a las habilidades blandas, por lo que, veía necesario entregar herramientas en relación al trabajo empático de la docencia. El segundo entrevistado, si bien concordada con aquello durante la conversación, dio énfasis a la necesidad de formar a los nuevos docentes en relación a lo teórico, como por ejemplo, historia sudamericana contemporánea para conocer el contexto del que vienen los jóvenes migrantes y sus familias.

La suma de los objetivos específicos ha conseguido el logro del objetivo general de la investigación, que es: Comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educacional, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas; puesto que los entrevistados desde su experiencia, sus opiniones, valoraciones e inferencias plantearon los recursos y carencias de los profesores de 7° y 8° del colegio. Además, las descripciones del contexto educativo, del estudiantado de los niveles seleccionados y las anécdotas, permitieron recrear la realidad de un contexto multicultural, haciéndolo cercano y por tanto, facilitando la comprensión de lo se requiere para abordar el aula multicultural en ese contexto específico.

Ya que esta investigación se enfoca en un caso particular, lo que interesa es la comprensión de ese contexto, sin embargo, mediante la interpretación de dicha realidad se puede suponer lo que implicaría la multiculturalidad en otros contextos educativos y sus requerimientos pedagógicos. Esto significa un acercamiento valioso a la realidad general de la escuela en relación a la multiculturalidad, pese a ello no se pueden establecer verdades absolutas generalizadas sobre qué se requiere como docente para abordarla.

6. Capítulo: Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. Chile.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Editorial Paidós.

AL, T. D. T. P. O. (2018). *Multiculturalidad en el aula ¿Cómo se caracteriza el nosotros y los otros?*. Trabajo de titulación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Bernabé Villodre, M. (2012). *Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente*. Revista Educativa Hekademos. Universidad de Valencia. España.

Buendía Einsman, L., Expósito López, J., Aguadez Ramírez, E., & Sánchez Núñez, C. A. (2015). *Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria*. Revista de Investigación Educativa. Universidad de Granada. España.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM ediciones.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Marco para la Buena Enseñanza: estándares de la profesión docente*. Chile.

Centro de investigación avanzada en educación. (s.f). *Políticas educativas*. En https://www.ciae.uchile.cl/?page=view_area_politica

Colegio de Lo Prado (2022) “*Proyecto Educativo Institucional*”.

Colegio de Lo Prado. (2022). “*Reglamento interno escolar*” .

Denzin, N y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Denzin, N y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa*. Editorial Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa volumen IV: Métodos de recolección y análisis de datos*. Editorial Gedisa.

D'Ors, I. (2002). *Consideraciones en torno a las nociones de emigración/inmigración y emigrante/inmigrante*. Estudis romànics, 92-102.

Escalante Rivera, C, Fernández Obando, D, y Gaete Astica, M. (2014). *Práctica docente en contextos multiculturales:: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Revista Electrónica Educare, 18(2), 71-93. Recuperada el 17 de abril de 2022, en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200004&lng=en&tlng=es.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2012). *Introducción editorial*. En Gibbs, Graham. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Gálvez, R. (2021). *Iquique: marcha contra migrantes terminó en la quema de pertenencias de extranjeros*. La Tercera. Recuperado desde: <https://www.latercera.com/la-tercera-domingo/noticia/iquique-marcha-contra-migrantes-termino-en-la-quema-de-pertenencias-de-extranjeros/CH7A5N7DTRBJ5BGSVGBB7OYMTQ/>

Gálvez, R. (2021). *Matrícula de niños migrantes llega hasta el 30% en comunas de la RM*. La Tercera. Recuperado desde: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/matricula-de-ninos-migrantes-llega-hasta-el-30-en-comunas-de-la-rm/VI4K46DZ6BDGHDKGFFH42D7X5AA/>

González Álvarez, M. (2022). *El silencio detrás de la diversidad cultural: Una aproximación desde la educación artística*. Communiars. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica Y Social, (7), 45–59. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/18551>

Hernán J. Morales. (2013) *La multiculturalidad en el aula*. En Actas de las Segundas Jornadas Internas “Experiencias Docentes en Contexto” Departamento de Letras. Facultad de Humanidades. UNMdP 27 y 28 de Septiembre de 2013. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Martínez, F. (diciembre de 2009) *Formación integral: compromiso de todo proceso educativo*. *Docencia Universitaria*, (10), 123-135.

Mayring, P. (2000). *Análisis Cualitativo de Contenido*. Volumen 1, No. 2, Art. 20.

Mineduc. (2015). *Bases curriculares 7°básico a 2°medio*. Chile.

Mineduc. (2011). *Cartilla para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional*. Chile.

Mineduc. (2015). *Cartillas de Orientaciones Técnicas. Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7° y 8° año de Educación Básica / 1° y 2° año de Educación Media*. Chile.

Mineduc. (2018). *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros*. Chile.

Mineduc. (2019). División Educación General *Cartilla 7: ¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* en Política Nacional de Convivencia Escolar. Chile.

Mineduc. *Educación Intercultural Bilingüe*. Consultado el 05 de septiembre de 2022 desde: <https://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural-bilingue/>

Mineduc. (2021). *Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar*. Chile.

Mineduc. (2019). *Política nacional de convivencia escolar*. Chile.

Mineduc. (2017). *Política de participación de las familias y comunidad en instancias educativas*. Chile.

Mineduc (s. f) *Educación Intercultural*. Chile. Recuperada desde : <https://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural/>

Ley 20.370. *Ley general de educación*. (17 de agosto de 2009). Recuperada desde: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley 20. 845. *Ley de inclusión escolar*. (29 de mayo de 2015). Recuperada desde: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley 20.911. *Crea el plan de Formación Ciudadana para establecimientos educacionales reconocidos por el estado*. (28 de marzo de 2016). Recuperada desde: <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>

Orozco, R. (2020). *El Razonamiento Abductivo y la Comprensión de la Ciencia*. Revista digital Phainomenon, Recuperada desde: <https://doi.org/10.33539/phai.v19i2.2271>

Patton, M. (1990). *Métodos de investigación y evaluación cualitativa*.

Pérez, G. (2022). *Delgado afirma que nueva zanja en Colchane es “para poder tener mayor capacidad de control de bandas criminales”*. La Tercera. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/delgado-afirma-que-nueva-zanja-en-colchane-es->

[para-poder-tener-mayor-capacidad-de-control-de-bandas-criminales/WADZLBCNFBHR5CIWW3YHLUDL3Q/](#)

Rivas Montoya, L. (2015). *Un acercamiento a la investigación cualitativa*. Revista Forum Doctoral.

Schreier, M. (2014). *Qualitative Content Analysis*. En: The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis. 170-184.

Tapia, A. Rodríguez, A. (2022). *Migrantes en Chile: Quieren nacionalizarse y un tercio ha sentido discriminación*. La Tercera. <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/migrantes-en-chile-quieren-nacionalizarse-y-un-tercio-ha-sentido-discriminacion/BUHGDF5PRJDJZCTKLUEPFJQCR4/>

7. Capítulo: Anexos

7.1 Anexo 1:

Actividad Mineduc Ciudadanos para Chile “Dignidad” 7° básico.

Ministerio de Educación



**5° a 8°
Básico**
Planificación
de la clase

Dignidad, el valor de ser persona



Objetivo de Formación Ciudadana (Ley 20.911)	Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos por la Constitución Política de la República, y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
Objetivo de la clase	Comprender y practicar el valor de la dignidad, resaltando lo valioso de cada ser humano independiente de las diferencias individuales.
5° Básico	Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras. (OA13HyCS)
6° Básico	Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (OA17HyCs)
7° Básico	Reconocer distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las civilizaciones estudiadas, y debatir sobre la importancia que tienen el respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas. (OA20HyCS)
8° Básico	Explicar el concepto de derechos del hombre y del ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos. (OA18HyCS)



Material complementario ➤ Guía para el docente y anexos

Palabras claves ➤ Valor, dignidad, personas, diferencias, humanidad, valioso

Tiempo ➤ 45 minutos



[**Descargar Aquí**](#)

Estructura de la clase	Materiales	Tiempo
Inicio: La clase comienza con el PowerPoint "Dignidad y una historia de su valor". Se presenta a los personajes de Ciudadanos para Chile, relativos a este ciclo escolar. Luego se presentan los derechos de los niños, niñas y adolescentes, mientras el docente los explica a modo general. Los vincula con el valor de la dignidad, introduciendo este valor. Posteriormente, se escucha en la misma presentación una historia sobre el valor de la dignidad, a partir de la cual conversarán durante el desarrollo de la clase.	PowerPoint "Dignidad, y una historia de su valor"	10 min
Desarrollo: Para ejercitar el valor de la dignidad se divide al curso en 4 grupos. A cada uno se le entrega una imagen de una persona (Anexo 1, "Un grupo, una imagen") y deben escribir una presentación de esta. Los estudiantes no deben saber que los personajes A y B son la misma persona en distintos momentos de su vida, al igual que C y D. Deben crear una historia donde incluyan quién es, qué hace, cuáles son sus características, cómo es su vida en el pasado, presente y futuro. Luego deben presentar la imagen y su historia al resto del curso, en 3 minutos. Presenta el grupo A y B, y luego el docente hace las siguientes preguntas al grupo que presenta y al resto del curso: ¿Quién creen que necesita más ayuda? ¿Por qué? ¿Quién les parece que tiene una vida más digna? ¿Por qué? Luego presentan los grupos C y D, y se realizan las mismas preguntas al finalizar sus presentaciones de la historia. Posteriormente, el docente les dice que los personajes A y B son la misma persona, al igual que C y D, que participaron en un proyecto donde a gente en situación de calle, se le dio la oportunidad de cambiar su apariencia. Se facilita la reflexión, primero individualmente y luego para compartir en plenario, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué piensan acerca de la frase "Las personas son más que su apariencia"? ¿Qué pensaron al escuchar que la persona A y B, C y D eran la misma? ¿Cómo podemos conectar lo que hemos conversado hasta ahora con el valor de la dignidad? Luego de la reflexión, el docente complementa las ideas del curso con elementos de la siguiente idea fuerza: Como vimos en el PowerPoint, la dignidad es el valor que todos tenemos por ser personas. Muchas veces, nos cuesta llevar a la práctica este valor porque caemos en juzgar a otros según lo que ven nuestros ojos, y nos cuesta visualizar el valor de las personas más allá de las apariencias, ver al ser humano que hay detrás de su imagen, y así poder tratarlo dignamente. Si bien somos todos diferentes, todos tenemos en común el ser personas, y por esto somos merecedores de un trato digno.	Anexo 1: "Un grupo, una imagen"	20 min
Cierre: Para finalizar, se divide el curso en grupos de 4-6 estudiantes. Cada grupo recibe una hoja, y deben crear en esta un meme que fomente el valor de la dignidad en la escuela. Estas hojas se pegan en una cartulina que puede quedar colgada en la sala o en otro lugar del establecimiento.	Cartulina grande Hojas Pegamento Lápices	15 min

7.2 Anexo 2:

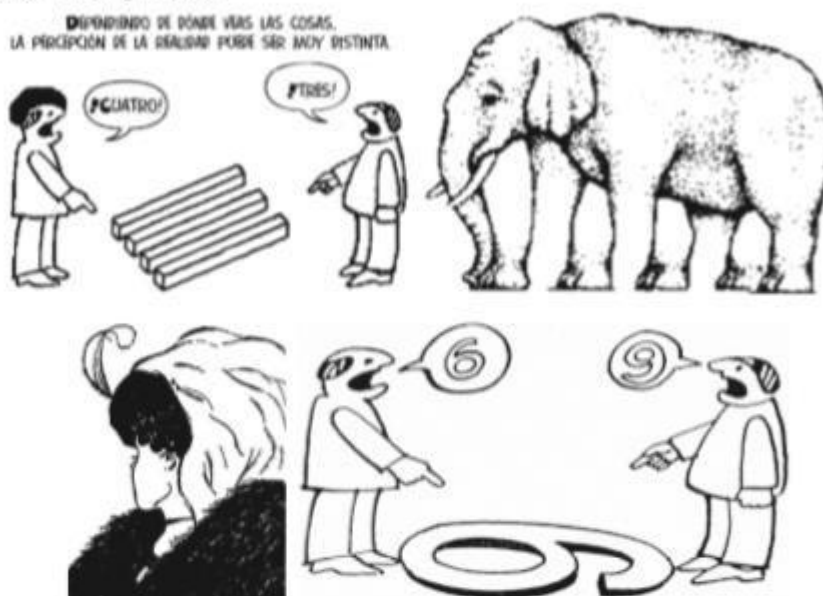
Actividad Mineduc Mirar con otros lentes: 8° básico.

Mirar con otros lentes

Observaciones a la o el docente

Se sugiere llevar a la clase láminas o figuras en las que las y los estudiantes puedan identificar. Por ejemplo:

DEPENDIENDO DE DÓNDE VÉAS LAS COSAS,
LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD PUEDE SER MUY DISTINTA.



El o la docente explica que mostrará algunas imágenes y que espera que ellos y ellas, de manera ordenada, puedan indicar qué ven. Muestra una a una las láminas y da un tiempo para que las y los estudiantes puedan ir dando su opinión.

Terminada esta primera parte, el o la docente destaca con ejemplos concretos que, frente a una misma situación, hecho o lámina, no siempre vemos lo mismo. Enfatiza la idea de que somos diferentes, todos igual de valiosos, y que nuestras percepciones no son las mismas. Además, destaca que podríamos evitar o resolver fácilmente muchos conflictos si tuviéramos la claridad de que las percepciones son subjetivas y que a veces eso genera confusión o interpretaciones equivocadas.

7.3 Anexo 3:

Consentimiento informado para el encargado de Convivencia Escolar del equipo de Orientación Educacional.



UMCE
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
Dirección de Investigación y Postgrado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:

Encargado de Convivencia Escolar en el equipo de Orientación Educacional

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Orientación educacional y Multiculturalidad: Competencias docentes necesarias para el desarrollo del aula multicultural, a cargo de las investigadoras memoristas Camila Cornejo Huentemilla y Almendra Contreras Leiva

Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educacional, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo:

1. Describir la realidad de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de la comuna de Lo Prado al enfrentarse a un aula multicultural.
2. Identificar los principales requerimientos de los profesores de 7° y 8° básico en un contexto multicultural gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado.
3. Describir las principales falencias y fortalezas en la formación inicial docente respecto al tema de la educación en un contexto multicultural.

Esta actividad se efectuará de manera presencial u online según acuerdo con el entrevistado y el tiempo estipulado para su aplicación es de sesenta minutos aproximadamente. Se prevé realizar la entrevista entre noviembre o diciembre del presente año.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista y su transcripción.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las memoristas investigadoras bajo la custodia de las memoristas investigadoras, de manera que solo ellas puedan acceder a dicha información. Los datos serán custodiados por Camila Cornejo, quien guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirán.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la multiculturalidad en el contexto educativo.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el Profesor Guía de la Memoria, Cristian Hernández Vergara, al teléfono 990873844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre:	<u>Esteban P. Masadid Arreola</u>			
Firma:	<u>[Firma]</u>			
Fecha:	<u>Ego.</u>	<u>121</u>	<u>Dic.</u>	<u>12022</u>
	Ciudad	Día	Mes	Año
Nombre y Firma Investigador (a) Principal				
Almendra Contreras Leiva				
<u>[Firma]</u>				

7.4 Anexo 4:

Consentimiento informado para el psicólogo del equipo de Orientación Educacional.



UMCE

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Dirección de Investigación y Postgrado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:

Psicólogo del equipo de Orientación Educacional

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Orientación educacional y Multiculturalidad: Competencias docentes necesarias para el desarrollo del aula multicultural, a cargo de las investigadoras memoristas Camila Cornejo Huentemilla y Almendra Contreras Leiva

Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educacional, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo:

4. Describir la realidad de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de la comuna de Lo Prado al enfrentarse a un aula multicultural.
5. Identificar los principales requerimientos de los profesores de 7° y 8° básico en un contexto multicultural gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado.
6. Describir las principales falencias y fortalezas en la formación inicial docente respecto al tema de la educación en un contexto multicultural.

Esta actividad se efectuará de manera presencial u online según acuerdo con el entrevistado y el tiempo estipulado para su aplicación es de sesenta minutos aproximadamente. Se prevé realizar la entrevista entre noviembre o diciembre del presente año.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista y su transcripción.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las memoristas investigadoras bajo la custodia de las memoristas investigadoras, de manera que solo ellas puedan acceder a dicha información. Los datos serán custodiados por Camila Cornejo, quien guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirán.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la multiculturalidad en el contexto educativo.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el Profesor Guía de la Memoria, Cristian Hernández Vergara, al teléfono 990873844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Felipe Andrés Bozo Allendes

Firma: _____



Fecha: Santiago / 17 / Diciembre / 2022
Ciudad Día Mes Año

Almendra Contreras Leiva



Nombre y Firma Investigador (a) Principal

7.5 Anexo 5:

Matriz de entrevista semiestructurada de Castillo Montoya para someter a juicio de experto.

Módulo	Objetivo	Dimensión teórica	Preguntas
Preguntas de introducción	No Aplica	No aplica	¿Cuál es su profesión? ¿Posee algún posgrado y/o especialidad?
			¿Qué cargo ocupa actualmente dentro del colegio?
			¿Cuántos años lleva usted formando parte de un equipo de Orientación Educativa?
			¿Se desempeñó como profesor de alguna asignatura previo a dedicarse a la Orientación Educativa?
			¿Actualmente realiza trabajo en aula con los alumnos o se vincula exclusivamente con los profesores?
Preguntas de transición	- Comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educativa, los	- González Álvarez, M. (2022). <i>El silencio detrás de la diversidad cultural: Una aproximación desde la educación artística.</i>	Con sus palabras y considerando su experiencia ¿Podría definir el término multiculturalidad?
			Desde su experiencia ¿Cómo describiría el aula de

	recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas. - Describir la realidad de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de la comuna de Lo Prado al enfrentarse a un aula multicultural.	- Mineduc. (2018). <i>Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros</i>. - Mineduc. (2019). División Educación General <i>Cartilla 7: ¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?</i> - Bernabé Villodre, M. (2012). <i>Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente</i>.	los cursos 7° y 8° básico?
			¿Qué características comunes poseen las aulas de 7° y 8° básico?
			¿Puede explicar a través de qué elementos o expresiones se hace patente la multiculturalidad en esas aulas?
			¿Qué desafíos presentan esas aulas? En relación a la diversidad de culturas que coexisten en ellas.
			¿Qué oportunidades presentan esas aulas? En relación a la diversidad de culturas que coexisten en ellas.
Preguntas claves	- Comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educacional, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado	- Buendía Einsman, L., Expósito López, J., Aguadez Ramírez, E., & Sánchez Núñez, C. A. (2015). <i>Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria</i>. - González Álvarez, M. (2022). <i>El silencio detrás de la</i>	¿Los profesores que se desempeñan en estos cursos han solicitado algún apoyo especial en relación a la multiculturalidad? De ser así, ¿Podría detallar alguno?
			¿Qué temas deberían ser abordados en la clase de Orientación con esos cursos para fortalecer la convivencia escolar?

	ante la diversidad de culturas en sus aulas. - Identificar los principales requerimientos de los profesores de 7° y 8° básico en un contexto multicultural gracias al testimonio del equipo de Orientación del establecimiento seleccionado.	<i>diversidad cultural: Una aproximación desde la educación artística.</i> - Mineduc. (2019). <i>Política nacional de convivencia escolar.</i> - Mineduc. (2021). <i>Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar.</i>	¿Han surgido problemáticas o conflictos en esos cursos a raíz de la presencia multicultural? De ser así, ¿Cómo han resuelto aquellos conflictos?
			¿Qué desafíos han habido a nivel colegio debido a la alta matrícula de estudiantes migrantes?
			¿Qué falencias y fortalezas ha podido observar en los docentes que trabajan en aulas con alta matrícula de migrantes?
			¿Cree que los profesores recién ingresados al sistema educativo se encuentran preparados para abordar un aula multicultural?
Preguntas de profundización	- Describir las principales falencias y fortalezas en la formación inicial docente respecto al tema de la educación en un contexto multicultural.	- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). <i>Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes.</i> - Bernabé Villodre, M. (2012).	Si pudiera sugerir a la educación superior alguna modificación respecto a la preparación de los futuros docentes ¿Qué sugeriría? ¿Qué lo hace decir eso?
			Desde su rol como equipo de

		<i>Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente.</i>	Orientación Educacional ¿Qué orientaciones consideran necesarias difundir a los docentes para afrontar el contexto multicultural?
			¿Qué cambios propondría implementar para transitar desde la multiculturalidad a la interculturalidad? Desde el área de la Orientación.
Preguntas de cierre	No aplica	No aplica	¿Hay algo que no se haya mencionado en esta entrevista que le gustaría añadir?

7.6 Anexo 6:

Solicitud para juicio de experto.

Juicio de Experto Entrevista

Estimada/o Profesora/or me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración como experto para validar una pauta de **Entrevista semi estructurada**, la cual se enmarca en la investigación con enfoque cualitativo: **Orientación Educacional y multiculturalidad: Competencias docentes necesarias para el desarrollo del aula multicultural** a cargo de las estudiantes de Pedagogía en Castellano Almendra Contreras L. y Camila Cornejo H. bajo la guía del Prof. Cristian Hernández Vergara del Depto. de Formación Pedagógica.

El objetivo general de la investigación es el siguiente:

Comprender, desde la visión de un equipo de Orientación Educacional, los recursos y carencias pedagógicas de los profesores de 7° y 8° básico de una escuela de Lo Prado ante la diversidad de culturas en sus aulas.

Las entrevistas serán aplicadas a un encargado de convivencia escolar y a un psicólogo, quienes conforman el equipo de Orientación Educacional de una escuela de Lo Prado. Dichas entrevistas se enmarcan en el paradigma Constructivista, en su versión fenomenológica.

Cada entrevista tendrá una duración de 60 minutos como máximo y será realizada ya sea de forma presencial o a distancia a través de las aplicaciones Zoom.us o Meet de Google.

Ambos profesionales participarán en la entrevista semiestructurada una vez que acepten las condiciones que señala el Consentimiento Informado respectivo, el cual deberán remitir firmado a las investigadoras. Se tomarán las medidas necesarias para resguardar el anonimato de las/os participantes, tanto en el registro de información, como en las transcripciones y marcos de codificación analítica.

Sus apreciaciones serán un aporte al proceso de investigación, por lo tanto, dejamos a su total libertad el planteamiento de cualquier sugerencia referente a la redacción, contenido, pertinencia u otro aspecto que considere ser modificado en el instrumento.

¡Muchas gracias!

Saludos cordiales; Almendra Contreras L. y Camila
Cornejo H.

7.7 Anexo 7:

Juicio de experto N° 1.

Pauta experto académico

Nombre y apellidos.	PAULA VILLALOBOS VERGARA	Grado Académico.	DOCTORA EN PSICOLOGÍA
RUN.	12.793.449-5	Universidad donde se desempeña.	UMCE-USACH
Título Profesional.	PSICÓLOGA EDUCACIONAL	Unidad donde se desempeña.	DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA-DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

Instrucciones: Marque con una X la celda que corresponda según su juicio, en la celda Sí o No, atendiendo al cumplimiento del indicador de la columna “Detalle”. Agregue comentarios si lo considera necesario. De igual forma, al final de la tabla, puede agregar observaciones sobre el instrumento, ya sea en lo general o específico. El propósito es mantener en la pauta, aquellas preguntas que usted considere bien planteadas y cambiar o corregir aquellas que lo requieran. Si lo considera necesario, puede señalar en la columna comentarios, su observación con respecto a la relación pregunta y objetivos.

La pauta de juicio se encuentra extraída de forma íntegra y traducida de:

Castillo-Montoya, Milagros (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol

Refinement Framework. The Qualitative Report, 21(5), 811-831

<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2/>

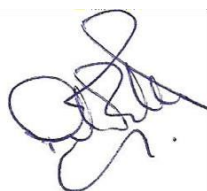
Aspectos de la pauta de entrevista	Detalle	Sí	No	Comentarios
Estructura	Existe un módulo inicial para la generación de rapport	X		

Estructura	La pauta se estructura en temas/módulos y preguntas clave, de profundización, asociadas a objetivos de la investigación	X		
Estructura	La organización de la pauta es fluida.	X		
Redacción	La redacción es correcta y clara.			He sugerido cambios (texto en mayúscula)
Redacción	Las preguntas se enfocan en experiencias y sentimientos			He sugerido cambios (texto en mayúscula)
Redacción	Las preguntas clave son abiertas e invitan a la conversación			He sugerido cambios (texto en mayúscula)

Redacción	Las preguntas están escritas con ausencia de juicio			He sugerido cambios (texto en mayúscula)
Largo	Todas las preguntas clave son necesarias	X		
Largo	Las preguntas son precisas	x		
Comprensión	Las preguntas se formulan en lenguaje simple adecuado a la persona entrevistada	x		

Observaciones generales sobre el instrumento:

Sugiero revisar la diferencia conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad para precisar el foco del estudio.



Firma evaluador

7.8 Anexo 8:

Juicio de experto N° 2.

Pauta experto académico

Nombre y apellidos.	Alfonso Fernández Urrutia.	Grado Académico.	Doctor
RUN.	11478162-2	Universidad donde se desempeña.	UMCE
Título Profesional.	Profesor de Educación Física.	Unidad donde se desempeña.	Formación Pedagógica.

Instrucciones: Marque con una X la celda que corresponda según su juicio, en la celda Sí o No, atendiendo al cumplimiento del indicador de la columna “Detalle”. Agregue comentarios si lo considera necesario. De igual forma, al final de la tabla, puede agregar observaciones sobre el instrumento, ya sea en lo general o específico. El propósito es mantener en la pauta, aquellas preguntas que usted considere bien planteadas y cambiar o corregir aquellas que lo requieran. Si lo considera necesario, puede señalar en la columna comentarios, su observación con respecto a la relación pregunta y objetivos.

La pauta de juicio se encuentra extraída de forma íntegra y traducida de:

Castillo-Montoya, Milagros (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol

Refinement Framework. The Qualitative Report, 21(5), 811-831

<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2/>

Aspectos de la pauta de entrevista	Detalle	Sí	No	Comentarios
Estructura	Existe un módulo inicial para la generación de rapport	X		

Estructura	La pauta se estructura en temas/módulos y preguntas clave, de profundización, asociadas a objetivos de la investigación	X		
Estructura	La organización de la pauta es fluida.	X		
Redacción	La redacción es correcta y clara.			
Redacción	Las preguntas se enfocan en experiencias y sentimientos	X		
Redacción	Las preguntas clave son abiertas e invitan a la conversación	X		

Redacción	Las preguntas están escritas con ausencia de juicio	X		
Largo	Todas las preguntas clave son necesarias	X		
Largo	Las preguntas son precisas	X		
Comprensión	Las preguntas se formulan en lenguaje simple adecuado a la persona entrevistada	X		

Observaciones generales sobre el instrumento:

Las preguntas son pertinentes y claras, creo que se consideran una serie de elementos que pueden ser de gran aporte al objetivo de la investigación. Pienso que es importante que en el minuto del análisis mantener esa rigurosidad con el fin de obtener la mayor información del instrumento aplicado.

Mucho éxito en la etapa final.



Firma evaluador

7.9 Anexo 9:

Transcripciones de las entrevistas.

7.9.1 Entrevistado 1

¿Cuál es específicamente tu profesión y si posees algún postgrado o alguna especialidad?

Ya, mira, yo soy psicólogo. Bien. Particularmente, me dedico al área de la educación, como psicólogo educacional en el área de... eh, em. ¡Ay! Discúlpame. Equipo de Convivencia, se me estaba confundiendo con PIE jaja. Lo siento. En el equipo de Convivencia Escolar. Ya. Y posgrados, tengo, ahora estoy terminando un diplomado, que es en Política Pública y Educación. Eso sería más o menos, mi currículum académico.

¿Qué cargos ocupabas actualmente dentro del colegio? ¿O hasta hace poco?

Claro, mira. Estaba trabajando en el colegio hasta hace poco, estaba de reemplazo. ¿Bien? Entré en marzo de este año y terminé hace poco, en diciembre, la segunda semana de diciembre terminé. ¿Bien? Ahí estuve como psicólogo de Convivencia Escolar ¿Bien? Viendo todo lo que es ambiente escolar... eh, talleres socioemocionales... trabajar con los niños como siempre es un poco más complicado, lo que es contención emocional con los niños más chicos. ¿Bien? Yo veía como todo lo que es el área, podríamos decir ... psicosocial del colegio. En ese sentido.

¿Cuántos años llevas, en general, no solo en el colegio formando parte de un equipo de orientación?

Este fue mi primer año, realmente. Este fue mi primer año. Anteriormente a esto yo había trabajado, estuve trabajando dos años en clínica. Hice clínica durante dos años. Luego de eso, por temas personales, me salí de la clínica y busqué un trabajo ya en colegio para poder conocer un poco el área. Siempre me llamó mucho la atención, pero después del 2019, todo lo que fue El Estallido, la pandemia complicó mucho la... la... encontrar trabajo, en realidad.

¿El diplomado? ¿En qué consiste?

Es en el área de filosofía política, particularmente. Ya. Relacionado con la educación En cuanto al pensamiento político y la educación democrática. Viendo últimamente. Ah.

¿Se desempeñó como profesor de alguna asignatura previo a dedicarse a la orientación educativa?

Nunca. No tengo el grado de profesor. Estaba más enfocado al área clínica al principio, los primeros dos años sí, ahora ya como te digo, entré ya en el área de educacional, que puedo decir que me encantó. Y, me he estado un poco desarrollando ya más esa área, estudiando más ahí. Todo lo que es el área socioemocional.

¿Y tu trabajo ahí en el colegio fue enfocado en trabajar en aula con los alumnos o te vinculaste exclusivamente con profesores?

Mira el trabajo de un... bien, lo que es el psicólogo escolar en cuanto a equipo de convivencia porque trabajamos con toda la comunidad, tanto como los profesores, con los alumnos, funcionarios. (Tose) Disculpa. Los funcionarios. todos los demás funcionarios que podríamos tener, asistentes de la educación, los tíos del aseo, todo. Incluyendo también a todo lo que son los padres y los apoderados.

En cuanto a aula, tuve que hacer talleres, talleres socioemocionales. Ahí trabajé en aula, particularmente. Y, bueno, por un asunto de... personal que a final del año tuvimos algunos problemas de personal, que algunos profesores estuvieron tomando licencia; tuve que hacer algunos parches, podríamos decir, de algunas clases. Pero, particularmente comunicarme derechamente a lo que es estar en aula. No, tampoco es un... tampoco estuve ahí. Podríamos decir, no sé tener horas asignadas en aula. No tuve. Tuve un pequeño paso. (risa)

Con sus palabras y considerando su experiencia ¿podría definir el término multiculturalidad?

¿Multiculturalidad? Buena pregunta, me tenía poco preparado, en realidad. Pero, mira, por lo que entiendo la multiculturalidad es... un poco de la integración, pero no adaptándolos a nuestra cultura, sino celebrando un poco esta diferencia, pudiendo armar un poco la comunidad, desde todos estos enfoques, desde todas estas raíces culturales que tienen. Que... Hay que entender que son propias de ellos, po'. O sea, es imposible que en una sala no se vean pequeños roces, no se vean, pequeños problemas a nivel de la convivencia. Porque las culturas son distintas, las formas de relacionarse son distintas, las formas de conversar son distintas. Y, algunas veces, eso po' en la población nativa genera conflicto. Genera conflicto.

También, se ve un poco lo áspero de las relaciones, incluso de repente cuando traen como unos conflictos propios de sus países, por ejemplo. No sé. Ocurre de repente que tienen, no sé. Los venezolanos se odian un poco más con los colombianos. Y eso un poco se trae también acá, que se ven que de repente un poco los grupos se separan. No todos los emigrantes se juntan todos, sino que se van repartiendo, muchas veces por nacionalidades y eso va generando un poco de repente tensiones, dinámicas distintas.

Ahora no enfocándonos únicamente en la multiculturalidad, sino en general, desde lo que fue tu experiencia. ¿Cómo describirías, en términos generales, al estudiantado de séptimo y de octavo básico?

Uf, mira el... um... los alumnos del séptimo básico son súper distintos a los del octavo, por lo menos los que me tocó conocer. El octavo básico ya eran chicos que están mucho más tranquilos, bien, tenían sus problemas, obviamente la misma... podríamos decir, lo propio de un niño de 15, 14 años, 13 años, que están aprendiendo límites, que están aprendiendo, eh, formas de socializar, pero eran mucho más tranquilo' y, en general, no eran tan agresivos entre ellos, no eran tan complicados, por decirlo así. Y eran mucho más dados también la conversación, yo creo, y esta es mi percepción, que tal vez al hecho de estar ya en el último año sabiendo que se iban a ir de un colegio, que los tuvo desde pre kínder; estaban un poco con la nostalgia de querer, no querer irse. Entonces, tendían a ser más dóciles. El séptimo, por otro lado, chicos que están tomando mucha personalidad, ya. Eran niños muy entradores, muy cuestionadores también. Em... Y como te digo, ellos tenían más, podríamos decir una onda más reticente, con, con los adultos del colegio. Bien. Pero fuera de esa diferencia, los chicos todos tenían algo muy común que no eran particularmente, podríamos decir, agresivos. Viéndolo como lo, lo he podido ver en la experiencia de otros compañeros y amigos míos que trabajan en otros colegios. La dinámica dentro del colegio era bastante tranquila, en general. Bien. Los problemas generalmente eran, podríamos decirle, cahuín. Más un tema de conversaciones, de molestarse, de insultos, pero no eran particularmente violentos, incluso, en algunas ocasiones los alumnos se llevan bastante bien. Y eso se da en ambos cursos, tanto octavo como en séptimo básico.

¿Alguna otra característica común de séptimo y octavo? aparte de lo ya mencionado.

Mira igual es difícil, porque el séptimo y octavo, particularmente este año, fueron bastante, se veían bastante distintos. Por un lado, porque el octavo no estaba con toda la planilla de alumnos.

No tenía por qué. Por el tema del COVID no estaba todo el alumnado del octavo, generalmente se iban repartiendo. Iban, no sé, 10, 12 niños un día. Luego, no sé, a mitad de semana iban los otros 12 por el tema de las vacunaciones, de los que esquemas de vacunación que no estaban completos. Por lo cual el octavo era muy, muy tranquilo. Se puede decir, que a pesar de que habían algunos pequeños focos de problemas, que en realidad eran más identificados por los profesores que a un nivel que generar un conflicto a nivel colegio general. Eran bastante tranquilos. En cambio, el séptimo siempre tenía sus cositas; siempre estaban en convivencia. Porque generalmente en convivencia llegan todos los niños que se toman como disruptivos, son los complicados del curso. Y séptimo se especializaba en estar en convivencia. Entonces, ahí se puede ver como harta diferencia entre ellos. Los niños de octavo eran bastante más maduros también que los del séptimo.

¿Podríamos decir entonces que características comunes entre el séptimo y octavo realmente no hay?

Sí, claramente hay, po'. Si son procesos, po'. Simplemente un proceso evolutivo. Obviamente siguen igual de cuestionadores. Lo que hay que entender igual, en algún punto, es que es algo que es transversal, yo creo que a todos los niveles es el contexto. El colegio está inserto en la población Santa Anita, que es una población históricamente estigmatizada por ser, podríamos decir, compleja. Ya. Y eso se ve también. Se puede ver esa línea. Podríamos decir de vulnerabilidad en todos los cursos. Hay ciertas formas, ciertas maneras de arreglar los conflictos, de abordar las problemáticas que se van repitiendo; de nivel en nivel. Entonces, claro, siempre hay un aspecto común que tiene mucho que ver con el contexto. Lo específico de cada curso, se ve ahí, por ejemplo, el octavo era un poquito más maduro, era un poquito más tranquilo; el séptimo era mucho más desordenado. No sé si se me entiende un poco la idea. También, las temáticas que ellos abordaban eran muy distintas. Por ejemplo, en el séptimo tenían muchos problemas con el tema de la xenofobia. Octavo no tenía tanto problema con eso, pero sí teníamos muchos problemas con... que teníamos algunos. Teníamos un joven en particular que no era, podríamos decir, explícitamente homosexual, pero si notaba conductas homosexuales y era muy, muy, muy marcado por los otros niños. Y lo buscaban, lo molestaban. Que se fue, eso se fue solucionando con el tiempo haciendo talleres, trabajando con ellos. Pero, si te fijas, las

problemáticas en sí eran súper distintas. Por ejemplo, no había tantos problemas de xenofobia en el octavo. Pero, en el séptimo si lo había, mucho.

¿A qué crees que se deben esas diferencias tan marcadas entre ambos niveles?

Yo creo que básicamente era por la... uno por la cantidad, pasa por la cantidad de migrantes de cada curso. Séptimo tenía mucho, mucho estudiante venezolano y colombiano y la población de estudiantes chilenos, incluso era menor que la de extranjero. En cambio, octavo en su mayoría eran chilenos, había pocos, menos extranjeros que chilenos. Y, al mismo tiempo, era un curso pequeño. Entonces, las relaciones no llegaban a ser tan conflictivas entre ellos.

Otra cosa, también, que era muy interesante es que en el octavo los líderes eran muy... podríamos decir los líderes no oficiales, no formales, eran super claros, eran uno o dos los que llevaban al curso. En séptimo eran muchas cabezas que iban moviéndose, moviendo compañeros. Entonces, eso también, cambia harto las dinámicas en cada curso.

¿A través de qué elementos o expresiones se hace patente la multiculturalidad en esas aulas?

En todo, yo creo, en todo. En la medida de que las formas de relacionarse son súper distintas. Son súper distintas. Por dar un ejemplo, si veíamos, por ejemplo, los estudiantes chilenos en comparación con los estudiantes venezolanos del séptimo básico, las formas que tenían de abordar las relaciones con otros eran muy distintas. Generalmente, los grupos de chilenos, a pesar de que eran desordenados, puntudos, buenos para molestar y todo, eran mucho más retraídos de lo que eran los venezolanos. Los venezolanos eran mucho más expansivos. Su forma de contactarse era más expansivo. Y eso se notaba. Se notaba en como ellos hablaban. De repente, uno escuchaba a los chiquillos... que estaban los chilenos, por decirlo así, y ellos decían: *Pucha, es que estos son muy, muy agujones y andan todo el día metiéndose en todo. Creen que pueden hablar de lo que quieren.* Muy, muy en esa línea. Todas las presiones que se daban ahí eran sumamente distintas. Y nosotros a nivel de lo institucional del colegio tratamos de rescatar esto, obviamente desde el lado positivo. Desde el aprender de las culturas de los otros. En esa línea nosotros siempre tratamos de hacer trabajos en que pudieran compartir su costumbres, sus formas de hacer las cosas, para que pudiéramos relacionarnos más. No sé si se entiende.

Y está muy relacionado a la pregunta anterior. ¿Qué acciones pedagógicas pudiste reconocer como prácticas enfocadas en la multiculturalidad para esos cursos? Como esas cosas que tú dijiste que hicieron para poder rescatar esas expresiones.

Perfecto mira, nosotros particularmente tratamos de hacer muchos talleres de dos líneas: una, empatía y buen trato; bien, y desde conocer a nuestros compañeros en la línea de la, por ejemplo, saber quiénes son, de dónde vienen. ¿Qué costumbres tienen? Y, obviamente, un poco sopesarlo con las nuestras para conocernos en general. También teníamos muchos, podríamos decir, actividades, podríamos decir, extracurriculares que estaban, como no sé, stands, ferias; donde ellos iban presentando sus propias, las cosas podríamos decir, típicas de su país. Algo muy propio de colegio, en todo caso, pero algo muy propio de los colegios, pero tratamos de orientarlos mucho desde esa línea. ¿Bien? Desde la línea de conocer al otro, desde la línea de la empatía y de la línea del también... yo creo que esto fue un trabajo que hicimos, sobre todo con el psicólogo del área de PIE. Que buscamos también un poco reconocer las diferencias, pero desde el respeto. Se nos dio algunos casos, vuelvo a repetir, séptimo, séptimo particularmente. Se nos dio algunos casos en que se movía, se manejaba mucha terminología xenofóbica e incluso se hacían alusiones al nazismo sin entender lo que era el nazismo propiamente. Tenían ideas muy vagas de lo que era, pero sí se empezaron a dibujar esvásticas en algún momento dentro del colegio. Empezaron a tener comentarios de ese tipo, entonces estábamos a trabajar los detalles desde el respeto y la empatía y el conocerlo. Básicamente. Igual también tenemos que pensar de que... pensemos que el colegio en su... la población total de alumnos del colegio era más o menos 640, digo 345 alumnos, 340 alumnos. De los cuales por lo menos, si no la mitad, casi el 40% eran extranjeros. Era una población importante de extranjeros. No tomarlo en cuenta hubiera sido, sería básicamente una negligencia nuestra y sería hacerle la vida mucho más pesada a los chicos que se están integrando recién. Entonces, tratamos de adaptar un poco lo que ya se venía haciendo en el colegio, tratando de adaptarlo a esta nueva realidad.

Y en relación a atender a esa diversidad cultural, ¿Qué desafíos pedagógicos concretos representa el trabajar con un estudiantado diverso? Culturalmente hablando.

Yo creo que lo primero es comprender un poco de dónde vienen las formas en que las cosas funcionan ¿A qué me refiero?, por ejemplo, dato anecdótico, me acuerdo un momento en que tuvimos que llamar a los apoderados de unos niños porque se habían portado súper mal, hubo

una pelea ahí, y uno de los niños me dice: *me van a pegar en la casa*. De una manera así como muy nada. Y nosotros le explicábamos cómo... *oye eso no puede ser, si es necesario vamos a hablar con tu apoderado, porque eso es ilegal aquí*; pero él decía algo muy... que a mi me dejó muy marcado, que era: *Ah, pero ellos son venezolanos, nosotros somos venezolanos y allá es normal, allá se puede hacer*. Para ellos, hay ciertas conductas que para nosotros pueden ser extrañas. Bueno, a nivel profesional porque tenemos que entender que los chilenos también ejercen violencia intrafamiliar. La diferencia que... o la diferencia que pude notar es que las familias chilenas intentaban esconder esa violencia. Intentaban esa violencia como formativa, mantenerla debajo de la alfombra. En cambio, generalmente los estudiantes o las familias que venían de afuera era para ellas, era normal decirlo. Y también yo creo que viene por una lógica de los colegios debido yo creo al progreso de las leyes en cuanto a la defensa de los derechos de los niños, por decirlo así. Tienen más herramientas para hacer cosas. Por ejemplo, cuando uno hablaba con apoderados que eran peruanos, que eran colombianos, que venían de otros países. Allá la institucionalidad general, podríamos decir la ley y el estado, no tenía tan regulada estas situaciones. Me acuerdo de un apoderado en particular que nosotros ya le habíamos avisado dos veces porque había ocurrido situaciones que golpeó a la niña, a la hija de él. Y nosotros hablamos con él y en un momento nos dijo que: *esto en Perú no es así, si todo esto pasara en Perú, a mí el profesor me diría dele con el palo*. Entonces, aquí también, uno es la idiosincracia del chileno de “esconder todo bajo la alfombra”, pero también porque hay una noción de que saben de que algo puede pasar después. Para ellos todavía no tienen esta costumbre de saber que puede llegar a ser penalizado. Entonces es para ellos como: *le pegué, porque no sé qué otra forma hacerlo. Me hartó, le pegué*.

Y eso es algo que se tiende a conversar mucho y sobre todo con los apoderados extranjeros, las formas de crianza que tienen. Porque de repente nos llegaban relatos que para uno suenan como violencia terrible. O sea, no violencia terrible, poniéndolo en un marco porque no se trata de que los golpeen con un martillo. Pero, por ejemplo, vienen y dicen: *no, mi papá me dio un correazo*. Y uno se dice como profesional, obviamente, y estando en esa circunstancia, ya po’ esto es claramente un maltrato. Luego, lo empiezas a conversar y te das cuenta de que no es un maltrato sistémico. Ni es un asunto de que le den siempre y sin ninguna razón. Es un asunto de que para ellos esa es una alternativa formativa, una forma de criar a su hijo a través de eso. Entonces ahí ya como en esta línea lo que trata de hacer, no es ir directamente: *vamos a hacerle caer todo el*

peso de la ley. Sino, uno los trae al colegio y trata de conversar con ellos, explicando que estas situaciones no pueden ser, que se tienen que regularizar de alguna forma y en caso de que se vuelvan a repetir, si van a ser denunciados. Uno hace primero un encuadre porque también uno tiene que entender que sus culturas no son las nuestras. Sus formas de hacer las cosas no son las nuestras. Y lo que para ellos es normal, para nosotros no. Y en eso nosotros también tenemos que hacer un juego o un trabajo de encuadre con ello, de conversación con ellos, de un poco explicar cómo funciona también la legalidad aquí en Chile. Eso yo creo que es un primer desafío. No solo trabajar con el niño, porque los niños cuando son chicos tienden a ser mucho más adaptables al medio. Y, generalmente, cuesta más trabajar con el apoderado.

¿Qué oportunidades presentan esas aulas diversas? En relación a la diversidad de culturas.

Si es bien trabajado y digo si es bien trabajado digo, porque si desatendemos al hecho de la diferencia en el aula se van a formar, generalmente yo creo, actitudes reticentes o de resistencia al cambio. Porque es normal, o sea, todos los cambios traen resistencia, de la edad que tengamos, siempre lo exógeno, lo distinto nos va a traer un nivel de incomodidad porque nos obliga a adaptarnos. Entonces, si no lo tomamos en cuenta eso se agrava. ¿Me podrías repetir la pregunta?

¿Qué oportunidad representa el aula diversa? Porque como mencionamos los desafíos, queremos referirnos a qué ventaja nos daría tener un aula multicultural. Entendiéndolo como algo positivo.

Claro yo creo que en varios niveles, bueno sería. Si logramos entender o comprender de dónde vienen los chicos y las necesidades que tienen, podemos enriquecer también nuestro abanico de acciones. Como colegio, como profesionales de una institución educativa. Porque también tenemos que entender que, claro, tienen costumbres que son distintas, pero también tienen soluciones distintas. Nosotros también tenemos que ver la posibilidad que desde los niños no necesariamente homologarlos, hacerlos chilenos a la mala, no volverlos algo que no son; sino aprender de ellos también, sus formas de relacionarse y cómo desde ahí podemos sacar cosas mejores. Por ejemplo, la participación, vuelvo a lo mismo. Los chilenos, los alumnos chilenos, tienden a ser menos participativos. Tendían a tener miedo, a la vergüenza, a quedar en ridículo frente al curso. En cambio, generalmente, los chicos, que en su mayoría eran venezolanos en

séptimo, entraban... uno les quería hacer una dinámica de actuaciones y ellos entraban al tiro. Siempre querían participar, siempre estaban atentos. Entonces, también podemos tomar un poquito de cada lado, ¿no? Podemos tomar un poco de estas actitudes que ellos tienen y empezar como fomentarlas dentro del resto del curso. Versus aspectos culturales, como también los puntos positivos, no solo verlos como la traba, sino que podemos rescatar de eso. Para encontrar nuevas soluciones, creo yo.

Y en relación a los profesores que se desempeñan o que trabajan específicamente con estos cursos ¿Han solicitado algún apoyo especial? En relación a la multiculturalidad.

Mira siendo súper sincero en cuanto a la multiculturalidad particularmente, no. Generalmente, lo que se pedía desde el profesorado. Y, particularmente del profesorado de séptimo, ya que el profesor jefe de octavo por asuntos personales tuvo una licencia bastante larga. Entonces básicamente ahí es como que todos estaban un poco tomando el curso. Eran más temas disciplinares, más que nada. No eran asuntos cómo, generalmente me acuerdo que la mayor parte de las peticiones de ayuda no venían en la línea del ¿cómo puedo entender la diferencia cultural de este niño?, sino eran más como: *el niño es súper disruptivo, no deja trabajar ¿Cómo podemos trabajar con él?*

Con respecto a lo que tu dijiste de la xenofobia de ese séptimo, ¿Se solicitó ayuda?

Es que eso fue una pesquisa que se hizo desde PIE, porque teníamos algunos alumnos del séptimo que estaban en PIE, que empezaron a demostrar estos rasgos. Al mismo tiempo, algunos profesores de aula también se empezaron a dar cuenta de esto. No fue una, cómo podríamos decir, una solicitud desde el profesor jefe o una solicitud así como general, sino que fueron como pequeñas cosas, pequeñas gotitas que fueron cayendo. Llegaban desde el PIE: oye, sabes que empezaron a tener este tipo de comentarios, dijeron este tipo de cosas. Y, de repente, se aunaba con lo que otros compañeros decían, entonces, ahí nosotros fuimos armando y dándonos cuenta, en realidad, de cuál era la problemática que había de base. Entonces, en ese momento particular y en esa área particular, fue en realidad una pequeña pesquisa que se fue dando de a poco. No fue que, podríamos decir, que un profesor se dio cuenta, un inspector se dio cuenta de que había estos problemas, sino que fueron como comentarios, cosas que se fueron sumando.

**Y en el momento de que todas esas situaciones fueron sumándose ¿cómo lo abordaron?
¿Cómo lo abordaste tú? ¿Qué hicieron los profesores?**

Lo trabajamos con profesores en cuanto al área de orientación. Ellos trabajaron el tema del respeto, sobre todo, de la empatía, del buen trato. Y, de hecho, los talleres de Buen Trato fue algo que... le llamo buen trato al hecho de tratarse bien entre todos, esto en general, no sólo con la diversidad, podríamos decir nacional. También lo enfocamos desde el área del PIE, ya que en la primera pesquisa se dio desde ahí. Empezamos a trabajar también esa área de la empatía, del área del respeto, el área de conocer las culturas diversas. A través de exposiciones. Nosotros también a través de charlas formativas, talleres desde lo que es convivencia escolar y desde lo que es los profesores jefes que hacían los talleres también. Esa fue la forma de abordar, a grandes rasgos.

¿Qué temas deberían ser abordados en la clase de orientación para fortalecer esa sana convivencia escolar de la que tú hablabas?

Creo que lo primero es abrir espacio a la discusión. Abrir espacio a ciertos temas, como por ejemplo, ¿Qué significa o en qué repercute la migración en nuestro país? Porque no tan solo es un problema del contexto educacional. Yo creo que de repente cuando uno hablaba con los chicos que presentaban estos, podríamos decir, rasgos más xenofóbicos, venían acompañados de narrativas que no son de ellos, que son de los adultos muchas veces. Porque, por ejemplo, decían: *llegan muchos extranjeros y nos estamos quedando sin trabajo*. Un niño de 13 años. Mucho de eso venía de afuera, entonces nosotros, también teníamos que despejar cierta, podríamos decir, ciertos mitos alrededor de la migración.

Sobre todo porque en este contexto, el contexto en que está inserto el colegio, el trabajo de la mayor parte de los apoderados son trabajos informales o trabajos formales, pero en construcción, que, generalmente, son el área donde más se compite con el extranjero. Porque son las áreas donde más llegan a trabajar. Entonces, todos estos comentarios generalmente venían desde los padres, venían desde las casas.

Nos pudimos dar cuenta en conversaciones con otro apoderado. Igual esto no es del todo confiable en el sentido de que siempre el apoderado trata de endosar la culpa al otro apoderado. Nunca el problema está en mi casa, siempre está en la casa de otro. Entonces, cuando nosotros

hablamos de este tipo de comentarios xenófobos, este tipo de trato. Nosotros tratamos de hablar con ellos para formar en la casa una línea de acción con los padres. Un poco venía esta lógica de: *no, nosotros no hablamos de eso en la casa, eso lo traen de allá, de la familia Pepito, la familia racista, nosotros no*. Entonces cuesta bastante trabajar con el contexto fuera del colegio. Esto es algo que me da mucha risa, cuando teníamos las capacitaciones con las otras duplas, de otros colegios, siempre llegábamos a la misma conclusión: trabajar con los niños es fácil, trabajar con el padre es difícil. ¿Por qué? Porque el niño se adapta, uno puede explicarle ciertas cosas y si se le explica bien y se da el tiempo para que para ellos sea un aprendizaje significativo, es decir, ellos puedan experimentar hablando con sus compañeros, conociendo sus dificultades. Ellos rápidamente empiezan a darse cuenta de cómo son algunas cosas y empiezan a adaptar su conducta. El problema es todo lo que viene de afuera, muchas veces. Que ese discurso no cambia fuera.

Entonces, nosotros, los psicólogos y Convivencia Escolar, tenemos un poco el estigma de que somos los verdugos del colegio. Si llamamos al apoderado es porque el niño se portó mal. Si llamamos al niño a la sala de convivencia una entrevista es porque algo hizo. Nosotros, de repente, nos presentamos como, un poco, los enemigos del resto de la comunidad. Y ahí cuesta mucho trabajar con los apoderados. Y eso yo creo que es una gran problemática.

¿Crees que hay alguna manera de que Orientación se pueda encargar de estos temas con los apoderados?

Sí, yo creo que se trabajó bastante ese tema, sobre todo en esta última instancia de Fiestas Patrias y todos estos eventos que se van haciendo ya a finales de año. Cuando abrimos, tratamos de abrir el colegio a la comunidad, tratando de traer a los apoderados, diciendo cómo: *Vamos a hacer una muestra de lo que es la cultura venezolana*. Y traíamos a los apoderados venezolanos, tratamos de que ellos vinieran también a enseñar nosotros lo que era su forma de ver el mundo, sus costumbres, su forma de relacionarse. Entonces, es un primer paso si tenemos que buscar formas de profundizar eso, también. Pero como una primera instancia, abrir las puertas para que los mismos apoderados puedan entrar y puedan ellos mismos generar un proceso educativo. Porque recordemos que la educación no solo se da dentro de la sala y no solo se da dentro del colegio, aprendemos en todos lados y en todo momento, entonces si nos abrimos a la posibilidad de traer a la comunidad vamos a enriquecer mucho más el contenido que podamos dar.

¿Qué desafíos ha habido a nivel colegio debido a la multiculturalidad?

Mira desde lo puede conversar y lo que bueno, básicamente, lo que trabajamos con los profesores, no sé si desde el profesorado particularmente de ese colegio tenían mayores problemas con el tema de la multiculturalidad. La mayor parte de los problemas que ellos siempre, como nos desvelaba y nos entregaban, eran problemas de carácter comportamental, por decirlo así, de cómo los alumnos actuaban dentro de salas, si eran disruptivos o no. Pero no era un problema particularmente cómo: no puedo enseñarle a este niño, me cuesta mucho enseñarle a este niño lenguaje porque es colombiano y tiene otras formas de hablar. No, no ocurría tanto eso en realidad. Los profesores lo podían abordar bastante bien, a pesar de que había muchos niños de otros lados, ellos sabían trabajar bastante bien con estas diferencias.

¿A qué crees que se debe que no tenían dificultades?

Yo creo que en realidad los profesores tenían bastantes herramientas en general. Y muchos profesores de ahí también llevan algún tiempo ya haciendo clases ahí y el fenómeno de la multiculturalidad en el colegio no es de este año, ya viene de bastantes años atrás. Por lo tanto, yo creo que el tema de la multiculturalidad es algo que ya se venía hablando en líneas oficiales. Por lo que yo recuerdo y por lo que yo podía hablar con muchos profesores, no eran tantos los problemas a nivel cultural o a nivel de cómo choques en cuanto a la idiosincracia, sino eran como problema a nivel del niño que no toma atención. Lo común de cualquier colegio.

Respecto a profesores nuevos o tu caso de llegar durante este año ¿Tuvieron o tuviste problemas en ese sentido?

Yo creo que mi mayor problema en realidad fue que de repente habían cosas a nivel del lenguaje que yo no entendía. Porque ocupan de repente términos que yo no entendía, pero es fácil de solucionar en la medida que lo preguntas. De hecho, la forma en que ellos se refieren a muchas cosas son muy distintas a las nuestras. Particularmente yo creo que como respondí anteriormente, desde la línea de convivencia escolar lo que más nos complicaba a nivel de la interculturalidad o la multicultural en realidad, era el trabajo con los apoderados con estas costumbres muy distintas a las nuestras y con estas formas de actuar muy distintas a lo que nosotros podemos aceptar en un colegio. ¿Por qué lo digo? A nivel de los alumnos era fácil, en el sentido, nunca es fácil trabajar con un niño, pero son más moldeables y también son mucho

más dados al contacto con el otro. ¿A qué me refiero con esto? Da lo mismo de donde sea el niño, da lo mismo si venía de Haití, si venía de Venezuela, de Colombia, de Perú. Cuando uno tenía un trato igual con ellos, ellos reaccionan igual que el resto de los niños no más. Ahora bien, si uno se predispone a trabajar con ellos. Si uno se poné a pensar que ellos vienen de afuera, tal vez voy a decir algo que está mal, también me voy a equivocar. Claro, vas a andar como pisando huevos y probablemente te vas a mandar más embarradas. Si uno los trata como a todos los niños en general se va dando más libertad también en la forma de trabajar con ellos, porque todo lo que uno se equivoca, también lo puede reparar.

Por ejemplo, si uno dice algo que para ellos en sus casas o por la forma en que le enseñaron puede ser molesta una pregunta, uno le dice: *¿te molestó lo que te dije? o ¿te molestó esto que hice? ¿Sí?, disculpa. No era mi intención.* Y ellos lo aceptan, se puede. De hecho es tan simpático pedirle disculpas a un niño porque te van a decir: *ya, tío. Está bien. No fue su culpa, está bien.* Y se olvidan y después están felices, entonces trabajar en esa línea con ellos no es tan complejo, yo creo.

Yo creo que lo más complejo es trabajar con las casas, que tienen formas muy distintas de actuar. Por ejemplo, me daba cuenta de que las familias haitianas, generalmente, los dos padres trabajan y es muy difícil tenerlos en el colegio. Es muy difícil que puedan participar de las actividades que tratamos de programar con ellos. En ese sentido es mucho más difícil llegar a ellos, porque también tienen una percepción de que... bueno, por su situación de migrantes tienen que trabajar mucho; pero, también, por ejemplo, los padres son poco participativos. Los hombres dentro de la familia haitiana poco iban al colegio. Y era como: *Ya, aquí está el niño, nos vemos en la tarde.* Y no participaban más allá de eso. Porque para ellos tampoco era una obligación dentro de su forma de ver el mundo, el estar en contacto con el niño, porque eso es asunto de la mamá o de quien lo cuida.

Retomando el tema de las herramientas del profesorado que mencionaste ¿Cuáles son esas?

Yo creo que de partida, no sé si se podrá tomar con una fortaleza, pero yo creo que es muy importante que no se enfrentaban a los jóvenes desde el prejuicio o desde una preconcepción de lo que es trabajar con un niño extranjero. Ellos lo tomaban con mucha naturalidad. Lo que podía ver en su trabajo en aula, cuando podía verlo, porque claramente no estaba dentro de la sala con

ellos, solo participo muy tangencialmente; podía ver que su trato era en general muy equitativo. Y, también, estaban muy interesados en la realidad de cada niño, se preocupaban de cada niño. Lo podía ver en quinto, lo podía ver en cuarto básico, lo podía ver también en el momento que estuvo el profesor de octavo. Con octavo siempre estaban preocupados con lo que estaba ocurriendo con el niño. Cosas tan simples, que yo agradezco mucho, pero que luego llegaban a la oficina como: *mira, sabes que tal niño no está hablando mucho y es raro en él*. Entonces yo creo que desde ahí, el fijarte en cada niño como un niño y no como un niño extranjero, permite que tu forma de relacionarte con él sea más fluida y, tal vez, incluso, la entrega de conocimientos sea mucho más efectiva. Porque no te preseteas, yo creo.

Y el respeto también. Los profesores eran muy respetuosos con los niños. Cuando veían que algo les incomodaba o se daban cuenta de que algo no encajaba muy bien en lo que el niño entendía o creía, ellos se daban el tiempo de hablar con ellos, de conocerlos un poco más. Y, también, son informaciones que se van pasando. Por ejemplo, ellos mismos decían: *No hablen, no hagan eso o no vayan con esa parte en el taller porque a ellos les puede incomodar porque ese grupo en particular tiene ese problema*.

La comunicación docente es súper importante, aunque puede ser un caso particular que sí se da en este colegio. Aunque no lo sé en realidad porque no tengo mayor experiencia en otros colegios. Pero sí he podido ver de segunda mano con mis amigos que trabajan en otros colegios y que hacen un trabajo en la misma línea en otras instituciones. Es que no siempre se da el diálogo entre profesionales en general. Muchas veces son como que recibo algo y me lo quedo, trato de solucionarlo yo y después cuando queda la embarrada, lo entrego. Y no solo con los profesores, ocurre con los psicólogos y con los educadores en general. O sea, hay un pequeño recelo profesional y hay que también sacarlo.

¿Crees que los profesores que están recién ingresados al sistema educativo se encuentran preparados para abordar un aula multicultural?

En líneas generales y bien poco específicamente hablando, yo creo que sí, porque son generaciones nuevas que ya vienen con la experiencia de multiculturalidad de antes. Hoy en día en la universidad es mucho más fácil ver alumnos de otros lados, alumnos que sean de intercambio. En la sociedad constantemente estamos interactuando con gente de otros países.

Entonces, ya tienen por lo menos a un nivel cotidiano informal un *back up* importante de cómo trabajar con gente de otros lados.

No sé si en la universidad se enseñará, como digo, no estudié pedagogía, no soy profesor, entonces no sé bien cómo se da ese tema en las universidades. Por lo menos, en la carrera de psicología si teníamos bastantes ramos que iban en la línea de la multiculturalidad por un tema de que en nuestro trabajo generalmente trabajamos en un servicio público. Entonces, tenemos bastantes ramos o talleres que van en esa línea.

No sé cómo será con los profesores en realidad, pero sí creo que van a venir mucho mejor preparados. Y también hay que tener en cuenta otra cosa que yo creo que es muy importante, la multiculturalidad es un fenómeno claramente cada vez más importante y creciente, pero también tenemos que pensarlo en los contextos en que esta multiculturalidad se va dando. Porque, tal vez, no es lo mismo ir a un colegio privado que tenga niños de Colombia o de Ecuador o Venezuela, que ir un colegio público en una población compleja. Donde tenemos niños de otras partes de, también, Colombia, Ecuador. Los contextos cambian, entonces hay que ir preparados sí, para poder trabajar con niños de otras culturas, pero también para trabajar con la vulnerabilidad si es que trabajamos en este tipo de contexto.

Acá el colegio es bastante vulnerable. La población Santa Anita tiene una escolaridad media muy baja, muy pocos apoderados tenían el cuarto medio. Teníamos situaciones de apoderados y familias analfabetas. Trabajos precarios, muchas veces. Problemas de carácter delictual, familias con compromiso delictual. Entonces, todo esto también se mezcla. No es lo mismo ser extranjero en una población donde hay un alto nivel de narcotráfico y violencia, que ser extranjero en Las Condes o en Ñuñoa. En el caso de los estudiantes que acceden a un colegio particular subvencionado, viene con una mochila cultural distinta. No es lo mismo, aunque suene muy peyorativo, pero, en la realidad no es lo mismo ser hijo de profesional por el nivel de cultura que se maneja dentro de la casa, a nivel de libros, a nivel de conversaciones, a nivel de relacionarse. Que venir de una familia que no tiene estudios profesionales, que se rodean finalmente de trabajos precarios o trabajos de construcción, donde las dinámicas son súper distintas. La carga cultural que traen es distinta.

Y, también, creo que hay que tener en cuenta, en relación a la multiculturalidad, las historias que hay detrás de estos niños. Como te digo, los chicos que vienen con mejor posición

económica, por ejemplo, desde Venezuela, que es el caso más fuerte que tenemos ahora de migración. Los primeros venezolanos que llegaron eran, generalmente, profesionales que podrían llegar con cierta facilidad a Chile. En cambio, mucha de la población ahora, que tenemos en el colegio, venezolana llegaron viajando a pie, viajaron país tras país. Y eso para los niños trae muchas consecuencias. O sea, muchos jóvenes que están desescolarizados o están desfasados en su escolaridad porque no alcanzaban a terminar un año en Ecuador y se tenían que ir a Perú, y en Perú si tenían que venir a Chile. Las experiencias en el camino... yo creo que esas son cosas también importantes de notar. Y, ahí viene el segundo estrés que es la adaptación a un nuevo contexto.

Hay que tenerlo en cuenta, porque, como digo, todas estas situaciones no son únicas ni son independientes. Todas se interrelacionan. Podríamos decir, el migrar con el hecho de la pobreza material, suena horrible, pero me refiero como el hecho de la escasez de recursos. El tener que convivir de repente en espacios que están muy cargados de violencia. Todas estas cosas se entrecruzan. Entonces, no es que venga, por ejemplo, un niño de Colombia y sea puramente colombiano, solo con problemas colombianos. Es un niño que viene con muchos problemas, que tiene más encima más problemas en el lugar donde está. Y todo se va cruzando, todo se va mezclando. Yo creo que en los contextos vulnerables también hay que tener en cuenta eso. La historia, su contexto.

Retomando el tema de la formación docente y estableciendo que no se presenta en la formación inicial asignaturas específicas relacionadas a la multiculturalidad ¿Qué cambios o sugerencias darías tú a la malla curricular de pedagogía? ¿Por qué?

No sabría decirte porque no conozco el currículum de los profesores, de la carrera de pedagogía. No sé qué ramos tienen o a qué va enfocado en realidad. Porque también tenemos que entender que cada carrera tiene como un *target*, un objetivo a alcanzar. ¿No? Y la primera pregunta es ¿Qué tipo de profesor o qué tipo de docente están buscando en la carrera? Y eso depende mucho también de la universidad, depende mucho a nivel estatal de las directrices del Ministerio. Particularmente la universidad de la que vengo yo, que es la Cardenal Silva Henríquez, la orientación con los psicólogos es muy social. Entonces, tenemos que tener todos esos ramos.

Desde esa línea y sin conocer lo que sería la carrera de pedagogía. Y, por lo que pude ver, yo creo que lo primero es tener un poco más de manejo fuera de lo que es meramente entrega de

información. Fuera de lo académico. Está bien que seas un gran profesor que puede enseñar a sumar y multiplicar el de cien formas distintas. Pero, también tenemos que saber escuchar al niño porque muchas veces nos ocurría que los problemas que se daban dentro de la sala, que hubo en el nivel de conducta, a nivel conductual no eran tantos problemas. Sino que era un problema que el profesor no sabía trabajar con eso. Era como: *¿yo qué hago? Tengo 30 alumnos más y él me está dando un problema. ¿Lo sacó de la sala? ¿lo dejó dentro de la sala? ¿cómo trabajo con esto?*. Yo creo que esos son mecanismos que podrían funcionar, aunque uno como psicólogo está para eso. Pero, también uno podría hacer que ese proceso sea un poquito más amable y más liviano también para los profes si tuvieran más herramientas en esa línea.

A nivel de la malla curricular de los profesores, yo pondría un poquito más de habilidades blandas. Podría ser. Pues yo creo que la mayor parte de las complicaciones que tuvo el colegio van en esa línea. En realidad, porque como te digo, los profesores lo tenían muy claro a nivel multicultural. Los profes no tenían distinciones, funciona bastante bien con niños de otros lugares. Es simpático, funcionan igualmente bien o igualmente mal con niños extranjeros o chilenos, era como indistinto eso. No sabría qué otra cosa agregar, me gustaría ser profesor para poder tener algo que sumar.

Desde tu rol como parte del Equipo de Convivencia Escolar ¿Qué orientaciones considerarías necesarias difundir a los profesores para afrontar este contexto multicultural?

Primero, sensibilización. Ocurre mucho y siento que se veía mucho en algunos casos en los profesores más antiguos tal vez. No voy a decir que estén desfasados, pero si sentía que estaban realmente muy quemados por la por la carrera, por los años de servicio. Hay que entender que los colegios son agobiantes, son agotadores. Trabajar en un aula, yo respeto mucho a los profes por lo mismo. Porque tener 30 alumnos en una sala, generalmente, te vuelve loco. Por la poca posibilidad que yo estuve en aula era que terminaba la hora y decía: *ahora, gracias a Dios que vuelvo a mi oficina*. Pero se daba mucho eso de que los profesores más antiguos tenían ciertas como conductas, no sabría cómo decirlo. Están quemados. Les cuesta empatizar, les cuesta de repente... aceptar que hay conductas que son de niños y que son de niños. Que no podemos, no podemos patologizarlas, cachai. De repente se daba mucho que era como: *Es que yo ya no sé qué hacer con él*. Te voy a dar un diagnóstico así como muy al azar, como: *probablemente tiene*

problemas de hiperactividad porque no puedo hacer nada con él, está todo el día parado. Y realmente no era eso, el niño no había dormido bien en la noche. Nos ocurría de repente que el niño, claro, pasó una pelea horrible en la casa, no durmió en toda la noche, llegó enojado y lo único que quería era molestar para desquitarse con alguien. Un niño, entonces, claro, ahí de repente se tomaba desde la línea muy estricta de que nos está haciendo un problema.

Entonces, ¿cuál sería la orientación que tú le darías a ese docente?

Primero, tratemos de averiguar un poquito más. Yo sé que es muy difícil cuando se está en clase porque cuando se está haciendo la clase tomar a un niño y tratar de preguntarle por su vida es una cuestión... Si no imposible, es muy compleja. Pero darnos el tiempo de tratar de poder saber qué le está pasando a él y si sabemos que es un niño que tiene cierto historial, porque eso es algo que igual uno sabe en la sala. Por ejemplo, tu veí que el niño siempre llega mal vestido. Que el niño siempre llega con sueño. Lo veí dormir todos los días en la sala. Entonces, tú te empezai a preguntar ¿Qué está pasando con él? Si nos fijamos en esos pequeños puntos y tal vez nos damos unos 5, 6, 7 minutos fuera de la sala para preguntarle: *Oye, ¿Cómo estás? ¿Cómo dormiste? ¿Cómo estuvo?* Tal vez nos podamos hacer un poquito más partícipes de eso ¿no? y tener un poquito más abierto el corazón a la posibilidad de que no es un problema conductual, sino es un problema de su contexto. Y tal vez si lo aceptamos mejor la, incluso, la... el nivel de presión o el nivel de complejidad en la sala baje. Según mi perspectiva porque de repente ocurre que, claro, que un niño que no está cómodo, no está contento y en vez de preguntarle o preocuparnos de por qué no está contento, simplemente le decimos: *ya, a convivencia te vai*. Es como más se enoja. Más descontento está y más ganas de problema quiere hacer, ¿Cachai? Quiere estar molestando, quiere ir a hacer algo, porque lo que quiere es desquitarse. Entonces, si nos damos el tiempo en vez de simplemente de llegar y sancionar o pedir la sanción. Nos damos el tiempo, un poquito de conocer más... incluso a los niños bajan también. A veces no ocurría que algunos profes tomaban a los niños y decían: *ya, espérame afuera*. Dejaban más o menos claro lo que iba a ser el principio de la clase. Salían, pero hablaban con él y después el niño bajaba. Y entraba tranquilo y, de repente, toda la presión que había en la sala con ese puro niño que quería molestarlos a todos, bajaba mucho. Y se podía hacer algo. En esa línea yo creo y que va muy relacionado con las habilidades blandas que habíamos conversado anteriormente.

Lo que intentábamos hacer mucho con ellos (Profesores) era el taller de sensibilización, le llamábamos. Era un taller para entender el contexto ¿Con qué tipo de sujetos estábamos trabajando? Las historias más recurrentes que tenían. Y como vuelvo a repetirte, de repente se daba mucho más en los profesores que llevaban tiempo trabajando. Porque, por ejemplo, los profes que eran más nuevos... teníamos dos profes que venían recién saliendo de la universidad, que recién venían llegando. Y, nada, o sea buscaban mil y un formas de hacerlo todo. No les funcionaba una forma y buscaban otra. Siempre estaban estudiando, siempre estaban haciendo cosas, preguntando. Pero, me tocaba que la mayor parte de las quejas, la mayor parte de los problemas venían de los profes que ya llevaban mucho tiempo y era como: *ya no sé qué hacer, ya no sé cómo buscarlo, ya no sé qué vuelta darle*. Y, igual lo entiendo. Lo entiendo. Los colegios queman, los colegios te desgastan. Y llega un punto en que yo creo que ya no tenía tanta iniciativa de querer seguir buscando formas po'. Porque cuando llega a cualquier trabajo, yo creo, quería hacerlo todo. Y quería hacerlo todo bien. Y va a buscar todas las mejores formas posibles. Después uno se va un poco desilusionando. Sigo insistiendo que hay cosas que nunca tienen solución. Entonces es cómo un poco tratando de darle la vuelta a la rueda. Yo creo que un poco desde ahí, desde, por lo menos, por lo público, ser un colegio público, más instancias de autocuidado pa' los profes. Más instancias de que los profes, también, puedan descargar todo esto. Porque un año escolar es bien... bien sufrido en algún punto. El fin de semestre, terrible.

Para ir apuntando al cierre de la entrevista, ¿Cómo sugieres tú que podemos transitar de la multiculturalidad a la interculturalidad?

Yo creo que poniendo énfasis en todo lo que podríamos llamar la educación al margen de lo académico. Todo lo que es no formal dentro de la educación. El conversar, el ser curiosos. Yo creo que tenemos que aprovechar que los niños son curiosos, de por sí. Y enseñarles que pueden aprender de otras culturas sin necesariamente tener que entrar en conflicto ¿no? Si empezamos a, como digo, no explotar, pero enfatizar esos puntos, de darle más apoyo a esos puntos, que son extra académicos; que tienen mucho que ver con lo que ocurre en el patio, lo que ocurre a la salida del colegio, lo que ocurre en la plaza de al frente del colegio... todas esas pequeñas cosas van a ir haciendo que ellos interactúen desde el respeto y puedan hacer estas transferencias culturales. Porque, técnicamente hablando, aún cuando no se promueva, la interacción está. Aún cuando nos hagamos un poco los locos y no hagamos nada para propiciar la interculturalidad,

los niños sí ya se traspasan cosas. Desde cosas tan simples y tan cotidianas y tal vez un poco vulgares como los garabatos. Es muy simpático que entre ellos se toman garabatos de otras partes, cachai. Y podrá sonar tonto, podrá sonar así como superficial pero ya hay allí un intercambio de formas. Y se ve tan reprochable, además, porque uno como educador, tiene que estar como una figura educativa y tiene que decir: *oye el lenguaje, habla mejor. Córtala con esa palabrita.*

Como te digo, fuera de estos pequeños puntos, como te digo del séptimo que tenía esta reticencia que generalmente venía desde afuera, los niños tienden a tener este intercambio. A nivel del lenguaje, a nivel de los juegos, a nivel, incluso, de la comida. De repente como que te decían: *oh, el tanto el otro día trajo arepas y estaban super buenas.* Y ahí empezábamos a hablar de comidas y empezaban a transformarse cosas.

A pesar de eso, es súper necesario hacer algo, porque a pesar de que se da, uno tiene que potenciarlo.

Y ¿Cómo lo potenciarías tú?

Yo creo... mira yo estoy un poco pegao con el trabajo empático porque yo creo que mucho de la emocionalidad es necesaria en cuanto a la educación y necesaria en cuanto a la interacción entre personas. Si no podemos entender lo que te enoja, lo que te entristece jamás voy a poder hacer un contacto contigo. O un contacto realmente humano. Va a ser solo utilitario. Desde la empatía como seres humanos y, en segundo, desde el respeto a la diferencia. De que lo diferente no es algo peligroso pa' mi, sino que es algo distinto, una otredad a la que tengo que acceder con respeto sin querer cambiarla para aprender de eso. Desde ahí tenemos que partir enfatizando la empatía y el respeto sobre todo. Y estas ganas de conocer al otro. Enfatizar la curiosidad de los niños. Por naturalidad se van a intercambiar cosas, siempre ocurre: donde hay fronteras, hay intercambio. Las fronteras son porosas y siempre donde se encuentran dos mundos va a haber intercambio. El punto es guiarlo para que sea un buen intercambio.

Para cerrar ya la última pregunta dice ¿Hay algo que no se haya mencionado en esta entrevista qué te gustaría agregar?

Desde las cosas que son complejas en los colegios, dividiéndolo en dos áreas, lo de las complejidades que puede tener un colegio, en general, yo creo que es sacarnos un poco de

encima la lógica de la autoridad, del autoritarismo. Los profesionales en los colegios no lo sabemos todo. Y muchas veces los niños saben mucho más que uno de muchas cosas. Tenemos que estar dispuestos también a aceptar eso. Si aceptamos eso, independiente de cual sea el niño, vamos a aprender mucho. Y vamos también a ellos, a enseñarles a respetarse entre ellos. Si podemos mejorar eso, si podemos mejorar un poco la jerarquía de decir: *yo mando y usted obedece o yo enseño y usted aprende o yo te digo lo que es bueno y usted lo acepta*. Si cambiamos un poco esas modalidades, vamos a enriquecer mucho los colegios. Del área buena de los colegios, los niños están en la mejor etapa para poder trabajar con ellos. Son moldeables, son mucho más racionales de lo que uno cree y son mucho, mucho más despiertos de lo que uno piensa. De repente uno dice: *No, si no va a cachar*. Cachó todo. Entendió todo lo que pasaba alrededor suyo. Tenemos que potenciar eso, tenemos que trabajar mucho desde la emoción. No olvidar que el aprendizaje tiene que ver con la emoción. Si yo me siento bien, me siento aceptado, me siento querido va a ser mucho más fácil entender algo a que me lo quieran meter con la regla. Si me lo quieren enseñar a reglazos voy a ver la educación, voy a ver la escuela como un problema. Yo creo que trabajar desde el amor, trabajar desde la emoción, desde el te entiendo. Desde el comprender al otro. Y eso más que nada, el resto es aguante. Los colegios son bien cansadores. Y se comprende, se comprende mucho a los profes cuando se ven superados.

Y también, en la línea de lo personal, la autocrítica. La capacidad de darse cuenta de que uno lo está embarrando igual. Porque de repente ocurre, en todos los niveles y en todas las áreas de un colegio que de repente uno empieza a actuar de forma equivocada y uno cree que es la forma y empieza uno a darle, a darle a esa idea sin darse cuenta de que está generando un problema mayor. Tenemos que ser capaces de decir: *me equivoqué, tal vez lo que dije no fue lo mejor, la forma en que hice esto, no fue*. Aceptar el consejo. Siento que un poco, vuelvo a lo mismo del celo profesional y la comunicación, de repente todos tenemos un poquito de miedo de que otro nos venga a enseñar de cómo se hacen las cosas. Y por lo mismo, no comentamos. Nos quedamos con los problemas que nos llegan y no los pasamos al área correspondiente porque... porque nos van a decir cómo tenemos que hacer la pega. (Voz baja) Si nos sacamos un poquito ese miedo a cómo tenemos que hacer las cosas, todo yo creo que va a funcionar un poquito más rápido.

7.9.2 Entrevistado 2

¿Cuál es su profesión? ¿Posee algún posgrado y/o especialidad?

Soy profesor de educación técnico profesional con mención en informática y computación. Y tengo un posgrado en convivencia y mediación escolar.

¿Qué cargo ocupa actualmente dentro del colegio?

Encargado de convivencia escolar.

¿Cuántos años lleva usted formando parte de un equipo de Orientación Educacional?

Desde octubre de 2018.

¿Se desempeñó como profesor de alguna asignatura previo a dedicarse a la Orientación Educativa?

Sí, fui profesor de tecnología, de matemáticas y de computación. Desde el año 2008.

¿Actualmente realiza trabajo en aula con los alumnos o se vincula exclusivamente con los profesores?

También trabajo en aula, pero haciendo talleres, como talleres de sexualidad o talleres de buen trato y empatía. Y por cuestiones de la vida, hacemos hartos reemplazos así que estamos en todos los ramos en realidad, porque todos los que somos profes tenemos que estar dispuestos a cubrir.

Con sus palabras y considerando su experiencia ¿Podría definir el término multiculturalidad?

La multiculturalidad según como la vemos en nuestro colegio (porque es nuestro eje y en algún momento fue el motor de nuestro proyecto) la entendemos como el proceso en el que todas los actores de la comunidad educativa se enriquecían en este conocer las culturas paralelas, culturas de otras personas. Y no solo extranjeras, sino también las culturas internas. Porque la cultura

que existe en un colegio particular subvencionado de Peñalolén no es la misma que existe en un colegio público de Padre Hurtado y la que existe en un colegio público de Lo Prado. Son diferencias realmente enormes. Entonces eso hace que las culturas y las personas, sean muy distintas. Por ende, el vivir en constante lucha, obviamente no enriquece. Lamentablemente, los medios tienden a fomentar la lucha cultural o la oposición cultural y no el asir cultural como algo que te va a enriquecer. Desde ese punto nosotros incluso teorizamos un poquito con el equipo directivo y forjamos esta idea de la multiculturalidad basándonos en los escritos de Pierre Bourdieu que habla del capital cultural. De ahí, la multiculturalidad viene a ser un aumento del capital cultural de cada una de las personas que tiene la posibilidad de estar coexistiendo con personas que son absolutamente distintas, ya sea desde el punto de vista religioso, económico, social o del origen. Y nuestro colegio reúne estas características.

Yo llegué al colegio el año 2017 como encargado del laboratorio de enlaces y me encontré con un colegio que ya en ese año tenía características multiculturales, tenía un porcentaje altísimo de alumnos haitianos, colombianos y peruanos. Hoy día han cambiado un poquito esos porcentajes, ahora la mayoría son venezolanos, colombianos y peruanos. Creo que terminamos el año con 48% o 49% de alumnos extranjeros. Entonces, la multiculturalidad para nosotros no solo es un concepto, sino que también es una realidad que vivimos día a día.

Justamente por eso decidimos realizar nuestra investigación en este colegio. Y ya que somos profesoras de media, decidimos alinear nuestra investigación con sus cursos superiores. Por lo tanto, desde su experiencia ¿Cómo describiría en términos generales al estudiantado del 7° y 8° básico?

Las diferencias que se marcan tienen mucho que ver con los colegios que llegan solo hasta 8°, que tiene solo básica. Porque los de 8° sienten que ya lo hicieron todo, tienen una impronta de que ya no tienen nada más que aprender, similar al estudiante de cuarto medio o de último año de universidad. Pero, en nuestro colegio por lo menos, tiene la característica de mantenerse muy niños, infantiles, cosa que nos diferencia también de otros colegios del sector donde las problemáticas son más de jóvenes y no tan de niños. En nuestro caso, las problemáticas son más bien infantiles.

Del 7° que está en el colegio este año, la matrícula de alumnos extranjeros supera la mitad, por hartito. De los 34 que son, 27 son extranjeros. E incluso parte de los chilenos lo son entre comillas,

porque también son de padres extranjeros. Y junto con la edad, la pandemia y el reencontrarse en la escuela con cambios físicos, generó que en el 7° empezaran a haber ciertas rivalidades entre un grupo acotado de estudiantes chilenos (que son más grandes de edad) contra un grupo grande de estudiantes venezolanos y colombianos que por cuestiones genéticas volvieron muy diferentes a como eran antes. Volvieron cercanos al metro ochenta y características que eran más atractivas para las niñas y que generaban (para los niños que quedaron más bajitos) una sensación como de desventaja y competencia propia de la edad, por las feromonas y la testosterona que empieza a jugar un papel importante. En ese sentido, se dieron varios conflictos que obedecían a eso, pero que fueron bien aceptados por los niños. Obviamente están creciendo, son niños de 12 a 16 años (porque también tenemos hartos problemas relacionados a la edad de los estudiantes), pero los chicos en su gran mayoría mantienen eso de ser niños. O sea, nosotros les hablamos y es algo que ellos reciben, agradecen y escuchan.

¿Qué características comunes poseen los y las estudiantes de 7° y 8° básico?

La edad y el interactuar mucho entre ambos cursos, con la diferencia motivacional entre ambos cursos. En el 7° es fácil trabajar, a pesar de ser más bulliciosos, es más fácil que realicen los trabajos escolares, las instrucciones se cumplen. Pero el 8° es al revés, ellos escuchan, prestan atención, pero resulta que después se va todo en conversación y pocos resultados. Y como decía, en lo que se parecen mucho es en la diversidad de edades, en 7° y 8° atendemos alumnos de 12 hasta 16 años. Y también todos son alumnos que tienen una notable falta de atención parental, eso es una tónica también en nuestro colegio y en muchos del sector. A medida que los alumnos van creciendo, los padres van desapareciendo de la vida escolar, al punto de llegar a desaparecer absolutamente. O aparecen con suerte a la ceremonia de 8° para la entrega del diploma y a principios de año a hacer la matrícula (aunque muchas matrículas las hicieron los mismos niños). También comparten una vivencia del delito en sus experiencias de vida, tenemos una altísima tasa de niños vulnerados en sus derechos, no necesariamente desde el punto de vista de ser golpeados o abusados, sino desde el punto de vista de no ser protegidos en su derecho a vivir en un espacio libre de violencia o libre de droga. Las balaceras son constantes, los ajusticiamientos en la villa son constantes y los niños tienen internalizada esta forma de solucionar sus problemas. Para ellos por ejemplo es natural (y llegan a contarlo sin mostrar daño) que están preocupados por un tío o primo que balearon el fin de semana. Entonces la bala es parte del día a día o el

grupo de personas que va a echarles la reja abajo, como dicen ellos. Es algo natural y que muchas veces viene a coartar la posibilidad de llevar adelante ciertos procesos de mediación y de trabajo en convivencia escolar, porque las familias se retiran en favor de evitar problemas que pueden venir fuera. La violencia es la característica transversal.

Y las diferencias que se daban, por ejemplo en el cumplimiento de objetivos ¿A qué cree que se deban?

Yo creo que hay muchos factores. Tenemos muchas licencias médicas que nos dejó por mucho rato al 8° sin profesores fijos, tuvimos una itinerancia de distintas personas haciendo clases de cualquier cosa. Cosa que no necesariamente hace que sean clases de menor calidad, pero sí hace que los niños pierdan la continuidad de entender que están con su profesor. “Profe ¿Por qué está usted aquí?” es lo primero que le preguntan a uno cuando llega. Al 8° eso le afectó muchísimo, porque la profesora de lenguaje que además es su profesora jefe ha estado con una licencia bastante prolongada. Esa es una razón que produce desmotivación escolar y está demostrado en los colegios que forman parte de nuestra red. Donde hay ausentismo laboral empieza a haber desmotivación en los estudiantes.

Sobre todo en una edad en la que es importante generar rutinas

Y también el generar lazos, porque a esa edad es muy importante que la persona que está enseñándoles sea un referente. Y eso también es una tónica en ambos cursos, porque si no tuviste *feeling* a los chiquillos les da un poquito lo mismo. Porque los más chicos acatan, pero a esta edad si no lograste tener una empatía con el curso difícilmente vas a lograr objetivos con ellos. Otro factor es que el 8°, como ya les decía, tiene esa sensación de que va a terminar, es el alumno que ya se va. Empiezan a faltar cuando quieren, sienten que están como en la universidad, andan preguntando con qué nota les alcanza para pasar tal ramo y empiezan a tener todos esos vicios que tiene que ver con el sentir que ya estamos terminando.

Y otro factor es que hay muchos niños que trabajan y no lo hacen de manera formal, así que muchas veces no tenemos cómo reflejar eso en los documentos que emitimos. Pero sí en las observaciones que hacemos, aunque no siempre se toman en cuenta. Porque las planillas que llenamos dicen “¿El niño tiene un trabajo formal?” pero no dicen “¿El niño tiene que ayudar a la mamá en la feria?” o “¿El niño tiene que quedarse con su hermano porque la mamá va a vender a la salida del metro durante la tarde?”. Y esa última es una situación muy constante,

tenemos muchas niñas (porque obviamente el machismo sigue existiendo) que no llegan al colegio y mandar un mensaje o el trabajo por WhatsApp porque les tocó quedarse con el hermano chico. Entonces eso también es una tónica que se da más en 8° y la teníamos en sexto también.

Y de todas formas, añadir esa responsabilidad que no les corresponde afecta en lo académico. Pero volviendo otra vez sobre la multiculturalidad ¿Puede explicar a través de qué elementos o expresiones se hace patente la multiculturalidad en esas aulas?

Colores de piel básicamente, a pesar de que no es cultural sino otro elemento, pero que va a determinar la recepción que se tiene de parte del otro. O sea, mi color de piel no define mi cultura, pero sí define cómo me van a recibir los otros y muchas veces va a generar un quiebre inicial.

También las formas de expresarse (desde el lenguaje culto hasta la grosería) o la forma de tratar a los adultos. Por ejemplo, los venezolanos en general tutean, los colombianos tratan a todo el mundo de “usted”, entonces para muchos estudiantes es complejo que un par los trate de “usted”. Y ya con eso discrepan y es algo que les molesta.

La alimentación también es distinta. La cantidad de alimentos y la forma en que la consumen en los países cambia. La forma en la que enfrentan las situaciones. El idioma (considerando que tenemos estudiantes haitianos). El respeto por las instancias, por ejemplo los estudiantes haitianos y las personas haitianas en general no tienen una cultura de conversación o son muy pocos los que la tienen, siendo muy difícil conversar con ellos. Es muy difícil llegar a un entendimiento con algunas personas haitianas. Por ejemplo, llegan ellos y hablan con uno en español con dificultad, pero cuando tienen a más de uno hablan entre ellos y terminan generalmente discutiendo, lo que puede sonar a sesgo pero de verdad es así por experiencia. Terminan generalmente discutiendo entre ellos en creole. Uno lo nota por las expresiones, porque se ponen a llorar, se gritan, se paran, se van. Pero eso hace que también tenga que haber un proceso de enseñanza con los adultos, estar en constante formación con los adultos sobre la forma en la que se trabajan las cosas acá.

Otra cosa serían las habilidades parentales o la forma en la forma en la que se enfrentan o trabajan se trabajan los derechos del niño desde el punto de vista de las habilidades parentales. Por ejemplo, para los haitianos y para los venezolanos en general es natural golpear al niño, es

parte de lo que se hace, o sea ni siquiera es tema de conversación para ellos cuando uno les indica que por ejemplo deben poner medidas de protección con los relatos de los niños o porque exhiben golpes. Y la pregunta que hacen es “¿Cómo lo controlo? ¿Cómo se hace esto?”

Y lo señalaba también el otro entrevistado, esa naturalidad con que enfrentan la violencia.

Claro, porque de verdad llega a ser gracioso. Para nosotros de verdad es siniestramente gracioso, porque en el fondo ellos entienden que la violencia desde el interior de la familia está validada como un medio para resolver un conflicto. Entonces ahí es donde tenemos el grave problema de que el niño, cuando tiene un problema o ya llega a ser un conflicto con sus compañeras o compañeros, habla una vez o dos veces y ya a la tercera golpea. Porque es como entiende que se hace. O sea, a mí en la casa me hablan una vez y no hago caso, me hablan dos veces y no hago caso, a la tercera me llega la cachetada, me llega el correa y ahí ya paro. Entonces ellos van replicando esa forma de trabajar sus conflictos en la escuela, lo que hace que también haya un formato de sometimiento físico respecto de algunas relaciones, no de todas, pero que exista ese formato de sometimiento físico respecto de algunas relaciones. O sea, el más grande es el que la lleva en el curso, el que más pega va a ser al que más respeto le tiene y ese tipo de situaciones que son súper anómalas.

Y respecto de las acciones pedagógicas ¿Usted reconoce algunas prácticas enfocadas hacia la multiculturalidad en el profesorado de 7° y 8° básico?

Sí, de hecho trabajamos varias. Este año, por primera vez en el colegio, no sé si se los mencionó el otro entrevistado, hubo un grupo con tendencias nazi,. Donde la verdad uno hace la bajada poco profesional, pero tiene que hacerla, porque resultaba bastante ridículo el grupo desde su génesis y de las personas que lo conformaban. Yo parto con decir que ser chileno y ser nazi es una ridiculez, sin temor a faltarle el respeto a nadie.

Quizá venía desde el desconocimiento de los niños.

Yo lo digo desde una postura personal, planteo mi postura personal frente al nazismo porque no puedo no plantearla, porque también hay una cuestión valórica. Y desde ese punto de vista es que se trabajó en términos de cercanía por el tiempo que llevo conociendo a los niños (y los

conozco desde que eran muy chiquititos, desde 2017 les hice clases de tecnología, de matemáticas, fui su profesor por mucho tiempo. Y además hoy día como encargado de convivencia me toca estar todos los días encima de ellos, todos los días con ellos. Los chicos me buscan para contarme sus situaciones.

El tema es, desde mi punto de vista, el tratarlo de una forma más cercana o coloquial, pero también desde el ámbito formacional. El psicólogo de la dupla y el psicólogo del PIE (Programa de Integración Escolar), ya que había varios niños que eran del PIE en este grupo, fueron quienes me expusieron la situación. Porque fue el encargado del PIE el que descubrió los elementos que le daban realidad a esta situación, porque muchas veces los niños hablan, pero no tienen sustento o no tiene cuerpo. Pero en este caso sí tenía un cuerpo, estaban realizando rayados, estaban escribiendo pequeños manifiestos, estaban creciendo en la ideología, estaban interiorizándose en la ideología. Como dije, los guiamos desde dos miradas. Desde mi parte es una mirada más de mediación con el conocimiento y de acercarles la necesidad de comprender a dónde estaban caminando. Mientras que los psicólogos hacían una especie de terapia grupal que apuntara también a la formación de ciertos elementos valóricos que fueran contrapuestos a esta ideología, la que es absolutamente contraria a los valores del colegio, absolutamente contraria a la multiculturalidad. Así que esa fue una de las situaciones que destacó. Se hicieron trabajos, se hicieron exposiciones, se hizo un trabajo personal con los apoderados, se conversó la situación y se hizo un seguimiento. Si bien 7° y 8° ya tienen asumido que pueden ser todos de distintos colores y no les importa pelear con el que sea, independiente del color que sea, y que el pololo o polola de turno puede ser del color que sea, el color para ellos no es un factor. Pero sí en los más chiquititos, de tercero o cuarto hacia abajo todavía tenemos insultos y se dicen cosas relativas al color. Lamentablemente el insulto relativo al color es una constante en nuestro país desde antes que llegaran las personas afroamericanas o con características de piel negra de verdad. Y ese es un tema en el que hay que hacer un trabajo de contra cultura respecto a la resignificación del insulto. Más que pelear con que el niño no insulte (porque es como hablan en sus casa y es el medio en el que se refieren al otro) es uno el que tiene que enseñarle a los niños y a los colegas también a resignificar el insulto. Yo mismo, para no tomar a nadie, sé que soy el pelado tal por cual, pero yo no puedo hacer mi trabajo en virtud de lo que me hace sentir que me digan de esa forma porque yo tengo que resignificar el insulto desde el punto de vista de cómo lo recibo y cómo lo trabajo para que no dañe mi profesionalismo, para que no dañe las

capacidades que yo voy a desarrollar en mi quehacer diario, a pesar de que hay un trabajo por hacer que tiene que ver con el buen trato. Obviamente tenemos que darle una vuelta, tenemos que hacer que el profesor no sienta que el niño lo está insultando a él, sino que el profesor sienta que el niño se expresa de una forma inadecuada con todo el mundo adulto. O que el niño cuando tiene una necesidad de expresar su frustración o rabia va a insultar o va a tirar cosas porque es lo que ve en su casa, es lo que tiene acostumbrado. Y muchas veces, desde la cultura mediática lo caricaturizamos y nos reímos de eso, pero cuando nos toca eso ya no es chistoso. Cuando nos toca a nosotros deja de ser una gracia.

Desde la experiencia, ya que ambas estamos trabajando en colegios, es algo que igual hemos vivido. Verlo desde afuera es muy distinto a que te toque a ti en la sala. Y entendiendo que esos son desafíos que se presentan más bien dentro del ámbito de la convivencia escolar ¿Qué desafíos pedagógicos representa el trabajar con un estudiantado diverso desde el punto de vista cultural? Por ejemplo al plantear una clase o al diseñarla.

Lo primero sería qué tan significativos van a ser los aprendizajes. ¿Cómo logramos un aprendizaje significativo cuando tenemos distintas realidades, distintas conexiones e incluso tenemos experiencias de vida que son traumantes respecto de cosas tan simples como la frontera? Para nosotros hoy día, en una conversación con la profesora de historia respecto a cómo se deben abordar las divisiones geopolíticas en clases, era que en lo posible se tanteara el asunto, porque tenemos estudiantes que han perdido gente en la frontera y la mayoría de nuestros estudiantes venezolanos del 7° son ilegales. Las familias se mantienen en Chile solo porque los niños están matriculados en la escuela. Entonces, hablar de migraciones, hablar de procesos políticos, hablar de la lengua, hablar de cómo el lenguaje va determinando la forma en la que se relacionan las personas en cada país es difícil. Desde el punto de vista de ¿Qué tanto le importa a un niño aprender a hacer ecuaciones si en su cabeza está dando vuelta que tiene un tío que está preso en un paso fronterizo? O que su mamá se vino hace dos semanas y todavía no llega, porque son esas las realidades que viven. Y además de lo que tiene que ver con lo socioemocional, también tenemos las barreras de idioma o incluso no tan idiomáticas, sino que de los términos que usa cada país y a los que tenemos que ir ajustándonos día a día. Y eso también enriquece, además de ser un desafío, nos enriquece constantemente. Pero básicamente es lograr que las

clases sean desafiantes y que se logren aprendizajes significativos siendo que los estudiantes tienen experiencias de vida muy distintas.

¿Y qué oportunidades presentan esas aulas? En relación a la diversidad de culturas que coexisten en ellas.

De partida tenemos que si se habla de algo que es de otro país tenemos ahí a los protagonistas. Cuando se habla de cosas tan diversas como la alimentación saludable, ya dispones de una batería enorme de alimentos que se pueden mencionar. Cuando se habla de sexualidad también dispones de formas de ver la sexualidad que son muy distintas en cada país, desde países que son más abiertos como Colombia hasta países que son lo contrario, como Haití, donde las personas son muy tradicionalistas o *chapados a la antigua*.

Tenemos también la posibilidad de que ellos formen parte del aprendizaje de sus compañeros, porque si van a hablar de Venezuela y tienes a un niño de Venezuela, puede aportarte desde una visión más cercana. Darle la palabra y permitirle que hable, le permite validarse, reconocerse y le permite también entregar a sus compañeros lo que él trae, lo que él tiene. Y para los otros es aprender a recibir, aprender a escuchar. Lo que les va a significar un conocimiento que es una habilidad para la vida, no necesariamente solo para el aula. Y desde ese punto yo creo que la multiculturalidad aporta no solo en lo académico, sino también en ese ámbito, en las habilidades para la vida que puede lograr una persona que se desenvuelve en ese contexto.

Y es algo que en lo personal compartimos. El tener la fuente ahí mismo dentro de la sala es un recurso que hay que aprovechar. Por otra parte, ¿Los profesores que se desempeñan en estos cursos han solicitado algún apoyo especial en relación a la multiculturalidad? De ser así, ¿Podría detallar alguno?

Sí, hartito. Por ejemplo en el 7°, con la cantidad de colombianos, era insufrible el ruido que había dentro de la sala. Ellos hablan muy muy fuerte y no es una queja, es una realidad, los colombianos hablan muy fuerte y a nuestro entender, gritan. Entonces era muy complejo una vez que el profesor daba la palabra y recibía alguna intervención, hablan todos al mismo tiempo, hablan muy fuerte, se dicen cosas entre ellos, son muy *talleros* y muy divertidos en el trato entre ellos teniendo el chiste a flor de piel. Siendo algo que en el fondo uno tiene que aprender a aprovechar porque hace la clase entretenida, pero también saber dónde cortarlo para que no se

te pierdan los objetivos. En ese sentido se pidió apoyo presencial de parte del profesor de matemáticas. Pidió que hubiera alguien más ahí. Lo que hacía yo era ir y sentarme entre medio del grupo, sentarme con ellos y sentarme al lado del más bullicioso para ayudarlo y para guiarlo un poquito como en: *oye, habla más bajito...*

Como moderar en el fondo.

Claro, moderando y moviéndome un poco. Ir de puesto en puesto. Hasta que se logró hartó con eso. Lamentablemente no todos los docentes tienen la misma tolerancia y disposición a cambiar su metodología o las actividades que desarrollan para evitar que se les desordene la clase y para ser más empáticos con la forma en la que los niños se expresan, porque ese es otro elemento de la multiculturalidad. Yo creo que uno positivo, pero para muchos es negativo. Y es que se han tenido que ajustar las metodologías, ya no pueden ser las mismas. Tengo colegas que son muy avanzados en su saber, pero hablan de la metodología y de las actividades que se desarrollan dentro de ella, entonces tienen la idea de que solo hay una metodología en el aula. Pero lamentablemente cuando tienes tantas diferencias entre los estudiantes, esa metodología puede quedar corta y no te van a alcanzar las actividades que te permite desarrollar o al revés, la misma actividad debes desarrollarla desde distintas metodologías. Ese es un desafío grande. Porque una característica de nuestro colegio es que hay una gran cantidad de alumnos con diagnósticos que apuntan a que debiesen formar parte del PIE, pero que lamentablemente tiene bien poquitos cupos. Entonces legalmente tenemos 4 alumnos en cada curso, pero en la realidad y haciendo un diagnóstico a nivel grupal, encuentras que son muchos más los niños que tienen necesidades especiales de aprendizaje. Ese es otro factor que hay que tener en cuenta.

También está el hecho de que los estudiantes extranjeros en esta situación vienen de largos tiempos desescolarizados. Tenemos un estudiante que es una insignia de eso: estuvo 4 o 5 años desescolarizado, porque salió de segundo básico desde Venezuela, de ahí se fue a Colombia, luego cruzó a por la selva y llegó a través de Bolivia a Chile. Ese trance terminó este año y el niño llegó a tercero básico con 13 años. Eso es lo que se hace en la Dirección Provincial de Educación cuando hacen el ingreso y solicitan el rut provisorio, los tiran uno o dos años para atrás, pero permiten a los colegios hacerles una evaluación de ingreso (solo en ese caso y es algo que no está escrito en ninguna parte) para devolverlos un curso por lo menos. Entonces hay niños que venían a 8° y la verdad no sabían leer. Además no tienen ninguna rutina educacional,

no tienen idea de cómo plantarse dentro de una sala de clases. Ni hablar de la falta de habilidades parentales de esos padres en general porque sus objetivos cambiaron durante todo ese viaje. Entonces son familias que están en virtud de la supervivencia más que en virtud de lograr otros objetivos más elevados como la educación. Son familias que todavía están sobreviviendo, incluso que viven en hacinamientos fuera de toda expectativa. Difícilmente encontraremos que tengan la posibilidad de plantearse la educación como el medio para poder tener mejoras en su vida.

¿Y qué temas deberían ser abordados en la clase de Orientación con esos cursos para fortalecer la convivencia escolar? Considerando a los y las estudiantes provenientes de culturas diversas.

Nosotros tenemos un taller que se llama Taller del buen trato y la empatía, creemos que parte de ahí el buen trato, desde esta necesidad de reformar nuestro lenguaje para la coexistencia pacífica y desde la empatía para entender que el otro tiene emociones y que esas emociones deben ser respetadas y tomadas en cuenta la momento en que me comunico con ellos. No solo para los estudiantes, esto también es para los funcionarios. Lamentablemente tenemos funcionarios, y no solo en este colegio, que son de querer tener a los estudiantes formados, son de las niñas se forman acá y los niños acá, de hacer cortes al término del recreo para que los niños entren formados y a quedarse callados en la sala, que son de gritonear mucho a los niños. Entonces es algo que hay que trabajar, insisto, no solo a nivel de los estudiantes, sino también a nivel de los funcionarios.

Sí agradezco que haya muchos funcionarios que también se han apegado a esta idea de trabajar en el diálogo, de formar a los niños en el diálogo. Porque no podemos pretender que, desde el punto de vista de la convivencia escolar, la resolución o la gestión de los conflictos sea de forma dialógica y colaborativa si en el día a día no les enseñamos a conversar, o si en lugar de mediar los aprendizajes, los imponemos. Y en vez de establecer verdades como absolutos, vamos permitiendo que formen parte de la generación de esta verdad que son los aprendizajes, los nuevos conocimientos, y que se transformen en habilidades y cosas que ellos puedan ocupar. De lo contrario el aprendizaje se mantiene como un aprendizaje hueco al que no le van a dar significancia, no va a tener una proyección en el tiempo, no va a formar parte del constructo de

estos niños y niñas. Y lamentablemente así lo vamos a perder, va a ser relleno para la prueba como dicen por ahí, pero después no van a haber aprendizajes.

Y como profesoras comprendemos la relevancia de lograr aprendizajes significativos y permanentes. Por otra parte, ¿Han surgido problemáticas o conflictos en esos cursos a raíz de la presencia multicultural? Por ejemplo el conflicto de ideología nazi. De ser así, ¿Cómo han resuelto aquellos conflictos?

Sí, anduvimos con algunos problemas. Nunca logramos identificar a las posibles víctimas, solo se dio con el grupo y era un grupo de odiar a todos, a los gays, a los negros, etc. Y como digo, insisto, era bastante gracioso desde cierto punto de vista porque el grupo nazi estaba formado por un estudiante chileno (no solo de origen mapuche, sino que es mapuche), por un estudiante que es de origen mapuche (pero que es rubio, por lo que era el que la llevaba), por un estudiante boliviano y un estudiante peruano. Era un grupo súper multicultural entonces era como decirles “¿Por qué odias a los negros si tú eres más negro que yo?”. Como les decía, decírselos coloquialmente, muy mediado y muy cercano era como decirles: *a mí me decían negro hasta que llegaron los negros de verdad y yo dejé de ser el negro.*

¿Y esto era propio de los 7° y 8°?

Solo de los séptimos. Entonces yo les decía que en Chile siempre ha existido esto de denigrar a las personas por tener la piel un poco más oscura, les decía que a mí me tocó, pero también era algo que se tomaba como a la ligera, que no se tomaba muy en serio. Ahora también es algo que tiene que ver con el establecimiento de la Política Nacional de Convivencia Escolar y el que comience a existir la terminología del bullying y del acoso escolar, ya que eso marca un antes y un después también.

¿Y qué desafíos educativos puede mencionar a nivel colegio debido a la alta matrícula de estudiantes migrantes? Además de los ya mencionados en la entrevista.

Yo creo que tienen que ver con mejorar nuestras prácticas en el aula, mejorar el uso de los espacios y esto tiene que ver con cosas socioemocionales más que con la cuestión netamente cultural. Pero tenemos la pandemia y estos encierros itinerantes o estáticos, lo que produjo que fuera muy difícil mantener a los estudiantes dentro de la sala, entonces utilizar mejor los

espacios de la escuela también es un desafío. Hacer mejor uso de los espacios con finalidades pedagógicas, porque generalmente cuando se habla de patio, el profesor y el niño entienden que se está hablando de actividades recreativas, por lo que se pierde muchas veces el foco de que tenemos que seguir atendiendo a cumplir objetivos pedagógicos y a obtener resultados. Lamentablemente no podemos perder de vista eso. Tenemos objetivos y en virtud de esos objetivos tenemos que obtener resultados. Por lo tanto creo que las capacitaciones docentes (porque tampoco es algo que pueda surgir solo con la idea cuando uno ya tiene una estructura de trabajo con unos cuantos años que es difícil cambiar) debiesen apuntar más que a cuestiones netamente procedimentales, apuntar a nuevas estrategias para el uso de los espacios abiertos de la escuela con finalidades pedagógicas. Y es algo que se viene dando vuelta hace mucho tiempo, pero que yo creo que hoy en día ya es relevante, porque marca la diferencia. De hecho, yo recuerdo lo que se lograba con los octavos cuando ustedes estaban trabajando en la escuela. Trabajar en los jardines u ocupar la cancha, poner las mesas y que pudieran avanzar ya era una diferencia que ellos aprendieron que podía ser un trabajo.

Cuando nosotras fuimos a trabajar en la escuela tuvimos que hacerlo en el patio techado por la pandemia, entonces teníamos que estar en un lugar abierto, ordenándolos en pequeños grupos.

Y no haber perpetuado y logrado seguir haciéndolo. Quedó como una medida de contingencia, más que como una práctica que se debe establecer en las escuelas para atender esta necesidad, porque los niños estuvieron mucho tiempo encerrados, nosotros también. Menos yo que hacía visitas domiciliarias hasta que se prohibieron y quedé pegado en el colegio, pero yo iba casi todos los días y tenía ese privilegio, pero no fue para todos. Y se entiende que el profesor tenga un agotamiento y que el profesorado tenga una resistencia a las cosas que pasan dentro de la sala porque es obvio.

Y en relación a la formación docente, por ejemplo en esa tarea por resignificar los espacios del colegio, ¿Qué falencias y fortalezas ha podido observar en los docentes que trabajan en aulas con alta matrícula de migrantes?

Como dije recién, falta de empatía en algunos. Falta de contextualización, lo que tiene que ver con la empatía también, pero no necesariamente es lo mismo. O sea, es saber con quiénes estoy

trabajando, cómo debo tratarlos, cómo debo esperar que me traten, pero sin hablar de faltas de respeto, no estamos llevándolo al extremo. Pero saber qué es lo que debo esperar, si uno debe saber más o menos dónde va a trabajar.

También hay una falta de flexibilidad respecto de los objetivos, porque si bien tuvimos una priorización, la priorización no es suficiente, como decía recién, cuando tenemos niños que han estado desescolarizados 3 o 4 años. El ejemplo que yo les daba es extremo, pero hay otros que le siguen de cerca.

Incluso tenemos casos chilenos que por la pandemia, ahora llegaron sin leer. Porque nos pasó en los colegios, hay estudiantes de 4°, 5° o hasta 8° básico que no leen.

Y esto es algo que lo transparentó el estado en su momento, la Dirección General de Educación nos obligó a pasar a todos los niños, cosa que no todos cumplieron y que de haber sabido que se podía no cumplir lo habríamos hecho. Todos pasaron. Todos pasaron. Y yo tuve que respaldar como encargado de convivencia que el niño tenía problemas socioemocionales y no se adecuaba que repitiera, que tenía que pasar. Pasa por problemas socioemocionales un niño que estuvo dos veces conectado o que fue dos veces a buscar y a dejar una guía al colegio. Y con eso estuvo listo. Entonces obviamente no lograron nada y hoy día se encuentran frente a la frustración de no entender absolutamente nada en el curso en el que están.

¿Y eso afecta también a la deserción?

Sí, es un elemento que apunta a la deserción sobre todo en los más grandes, 7° y 8°, y que en los más chiquititos también genera problemáticas. Por ejemplo 3° básico y 4° básico partieron varios niños sin saber leer.

Esta es una pregunta clave para nuestra investigación, ¿Cree que los profesores recién ingresados al sistema educativo se encuentran preparados para abordar un aula multicultural?

Yo creo que en lo personal y social, sí. Porque les ha tocado vivir un Chile multicultural. Pero en lo formal, no, de ninguna manera. De hecho yo todavía siento que si bien asumimos el constructivismo como nuestra bandera educativa, siento que todavía nos queda mucho de prusiano cuando llegamos a las aulas. Todavía tenemos esa idea de que los chiquillos van a estar

todos sentaditos, calladitos, esperando que les entreguemos algo. Y creo que además, y esto tiene que ver con mi experiencia, he visto a mucho mucho profe joven desertar de su vocación, de su profesión, porque no es fácil. Entonces creo que la formación de los profesores debería apuntar hoy día, además de los conocimientos específicos que deben entregar y conocer, debieran tener mayor formación en el área de la psicología y en el área de la sociología. Porque no hay que olvidar que los profesores no somos técnicos (y no quiero denigrar a los técnicos), pero me refiero a que no somos meros ejecutores. Los profesores no somos ingenieros, es como la gran diferencia. Y la diferencia es que nosotros somos intelectuales, con el trabajo de pensar y hacer que otros puedan aprender de nuestro trabajo y nosotros crecer junto con ello, porque eso también nos irá dando experiencias que nos van a permitir ir mejorando nuestras prácticas. Como dicen por ahí, y es una discusión que tuve en más de una vez con el psicólogo, yo creo que los únicos tres trabajos en los que se hace epistemología en Chile son la psicología, trabajo social y pedagogía. Pero nadie más sabe en Chile siquiera lo que significa la epistemología. Entonces mientras no entendamos el cómo pensamos, el cómo generar el conocimiento, el cómo hacer que el conocimiento se produzca, crezca, que sea una realidad y un objetivo, creo que es muy difícil que logremos un cambio. Lamentablemente hoy día los niños y también los jóvenes no tienen aspiraciones intelectuales, por lo menos en los grupos donde nosotros nos movemos. Osea, si yo les hablo de un colegio de Lo Prado o de un colegio municipal de otra comuna, lo más probable es que no encontremos aspiraciones intelectuales. Nos vamos a encontrar con que están cumpliendo una formalidad para poder salir al mundo laboral. Y desde ese punto de vista es poco lo que podemos hacer si es que no hacemos un cambio en nuestras prácticas y en nuestra forma de ver nuestro trabajo: estamos trabajando con personas, no con peones para una fábrica. Si seguimos dándole toda la importancia a los contenidos, nos vamos a quedar cojos y vamos a seguir cojos mucho tiempo. Insisto, la posibilidad de crecer hoy día y de formar personas está desde el punto de vista más socioemocional, está desde el punto de vista de aprender de las culturas que hoy día están entrando a nuestro país y de darles el espacio, el respeto y permitirles fortalecerse como se lo merecen, porque no hemos permitido tampoco que se fortalezca. Vivimos en situaciones donde se dan los guetos en Lo Prado, en Pudahuel, en Cerro navia está lleno de guetos y son más invisibles, no son como los que se veían en las películas. pero resulta que una casa o un sitio de estos con dos o tres casa que se subarrendaban hoy día tiene a quince o veinte familias viviendo una en cada pieza. Entonces ellos lamentablemente no salen de la

realidad de la que escaparon. Si lo vemos por ejemplo en la realidad de los haitianos, ellos no salen de la realidad de la que escaparon, siguen viviendo en una situación de hacinamiento, con muy malas condiciones higiénicas, con pésimas condiciones de acceso a los servicios. Y siguen viviendo igual, lamentablemente no cambian y por lo tanto su cultura difícilmente va a cambiar y adaptarse a la nuestra. Porque no tienen cómo. Ellos lo que hicieron fue trasladarse con su cultura acá y eso no es culpa de ellos, porque van a seguir viendo como saben hacerlo, como lo entienden desde su organismo. En el fondo, si se aumentan las oportunidades y si los colegios, insisto, abrimos también nuestros espacios para que ellos hagan cultura dentro de la escuela... por ejemplo, yo para el próximo año uno de los desafíos que tengo es que los padres haitianos que estén dispuestos nos hagan clases de creol, organizar talleres de creol para que nos asistan ellos en poder entender a los niños y en poder entenderlos a ellos mismos. Poder establecer a uno de ellos como nuestro traductor de la escuela porque conseguir uno desde la municipalidad o desde cualquier parte es imposible, lo hemos intentado montón de veces y no llegan. También tener cuestiones tan simples y simpáticas como el baile, que está tan presente en culturas como la colombiana y venezolana, no tanto en la nuestra, pudiéramos en lugar de tener las típicas clases de zumba chilena, darles el espacio a ellos para que nos hagan clases de baile y que puedan mostrar y vivir su cultura, pero también ir adaptándola a las necesidades del país al que llegan.

Si pudiera sugerir a la educación superior alguna modificación respecto a la preparación de los futuros docentes ¿Qué sugeriría? Ya que mencionó que quizá no estaríamos tan preparados para el aula multicultural.

No sé cómo llamarla, pero yo creo que deberíamos por lo menos tener un ramo de cultura sudamericana o de historia contemporánea sudamericana, no sé. Para por lo menos contextualizarnos, porque muchas veces eso queda para el profe de historia.

Y ni siquiera, porque enseñan desde la historia chilena y mundial.

Pero resulta que hay procesos que se han vivido en sudamérica en los veinte o treinta años que la academia debiera estar a la altura de poder abordarlos y trabajarlos. También creo que nos falta formación desde la multiculturalidad y desde la inclusión, ya mirándolo más en global como la inclusión, lo que debería ser obligatorio para los profesores. Porque hay un tema que tiene que ver con la inclusión, no tiene que ver con la multiculturalidad, que es el DUA. El DUA

si bien suena bonito y se ve bien, es terrible porque genera grandes dificultades en la ejecución para el profesor porque tiene que adaptar todas sus evaluaciones, adaptar todos sus materiales, pero resulta que los resultados que obtiene generalmente van a ser mentirosos y van a invisibilizar a los niños que en realidad tienen dificultades. Y va a hacer que los que tienen posibilidades de ir más allá o de ser más adelantados, se vayan quedando. Y en ese invisibilizar no solo lo hace con los niños que tienen problemas cognitivos, sino que además a los que tiene problemas culturales y que no pueden insertarse en el ámbito escolar. Entonces creo que también debe haber un cambio orgánico del cómo se visualiza. la verdad no tengo la respuesta, me quedo en el diagnóstico que es que creo que el DUA tiene que adaptarse por el tema de la multiculturalidad, que los proyectos de integración son muy pobres en cuanto a recursos y que debieran abordar a los cursos de otra forma, no de manera tan individual con los estudiantes intervenidos. Y creo que en las mallas curriculares, que era hacia dónde iba la pregunta inicial, debiera existir un ramo que nos permitiera conocer la historia sudamericana actual para poder tener un contexto sobre de dónde vienen los chiquillos, qué es lo que les pasa, por qué salieron. Y no dejarlo a sesgo de lo que uno ve en las noticias, porque las noticias de Chile son bastantes sesgadas y unilaterales.

También se debería apuntar a una educación más integral, donde se nos diera de alguna forma herramientas para el trabajo colaborativo que vinieran desde nuestra formación. Que el trabajo colaborativo intersectorial sea una realidad desde que nos estamos formando, porque normalmente los profes de lenguaje no hacen trabajos con los de ciencia o con los de matemática, es muy raro ver eso. Se da pero es el evento, no es la naturalidad, no es con lo que crecemos.

Entonces son esos ámbitos los que hay que abordar: trabajo colaborativo, tener conocimiento de los procesos históricos de sudamérica de los últimos 20 o 30 años y reconocer a los estudiantes con mayores herramientas desde el área socioemocional. Yo egresé hace hartito, en 2005, y en las mallas curriculares de cuando yo estudié había una cosa bastante novedosa y era que se apuntaba mucho al ámbito psicológico, creo que eso me dio bastantes herramientas para seguir adelante y para tener este vuelco de haber partido como profesor de computación y terminar informalmente y luego formalmente como el orientador y encargado de convivencia de un colegio. Como les decía, es importante que en la formación se dé más énfasis a lo socioemocional y a la individualidad de las personas y a sus diferencias culturales.

Y teniendo en consideración tu recorrido laboral y los cambios que crees que se debería implementar en la malla curricular de formación docente, ¿Qué orientaciones consideras necesarias difundir a los docentes para afrontar el contexto multicultural? Yo creo que las orientaciones que da hoy día el Marco para la Buena Enseñanza y lo que da la Política Nacional de Convivencia Escolar están en lo correcto. Lo que falta es que las personas, los funcionarios, lo pongamos en práctica. Osea, si uno se va a las cinco dimensiones del aprendizaje cuando uno hace observación de aula, lo primero en lo que te fijas es que las primeras dos nunca se cumplen. No está el ambiente y no se dan las condiciones, generalmente las clases parten sin que se den las condiciones para poder desarrollar una clase, ni en lo estructural ni en lo individual, entonces ya partiendo de ahí nos damos cuenta de que no es que las orientaciones estén equivocadas, sino que no se llevan a cabo. Y lamentablemente, yo lo digo siendo profesor, el colegio de profesores tiene una fuerza que hoy día ha bajado mucho, pero que dejó muchos vicios al enfrentar ciertas prácticas sobre el abuso laboral, pero se nos pasó la mano. Entonces hoy día vemos que hay profesores que llegan con la impronta de que nadie puede entrar a su sala y una sala cerrada es algo pernicioso, porque yo no sé lo que pasa ahí dentro y no es que yo lo quiera saber todo (y digo “yo” desde el punto de vista de cualquiera que pasa por ahí). Un colegio tiene que ser un lugar abierto, tiene que ser un lugar donde cualquiera pueda escuchar lo que está pasando dentro de una sala y poder decir “oye, mira como lo hace el profe” o “chuta, le falta esto, le falta esto otro”. Pero que ya desde el punto de partida, que en la retroalimentación interna de los colegios, sobre todo en los colegios públicos, sea un problema realizar una observación de aula ya es complejo. Entonces las orientaciones yo siento que están, la Política Nacional de Convivencia Escolar ahora tiene un vuelco las nuevas orientaciones de Hagamos Escuela que es lo que emitió este año el gobierno, pero no cambia tanto, solo pone hincapié en que se debe mejorar la relación humana con los estudiantes, que se debe mejorar la atención a todos los elementos socioemocionales que en algún momento no existieron y que sea un elemento que los niños entiendan que son respetados en su individualidad y que ellos también deben respetar a los otros actores de la comunidad como personas. Las orientaciones están, yo creo que no hay que cambiarlas, hay que cumplirlas. Recién ahí, cumpliéndolas, podríamos empezar a ver cuáles son las que faltan o sobran, pero si no se cumplen, es imposible plantear un piso de evaluación que nos permita decir si están bien o no.

¿Qué cambios propondría implementar para transitar desde la multiculturalidad a la interculturalidad? Desde el área de la Orientación. Esto entendiendo multiculturalidad como la presencia de diversas culturas, hacia un proceso en que estas culturas conviven armónicamente, promoviendo situaciones de intercambio cultural.

Si bien la escuela, no donde trabajo sino la escuela en general, tiene mucha responsabilidad en todo lo que signifique cambios culturales, no es la única que lo puede hacer. Necesitamos un cambio a nivel académico de la enseñanza superior del cómo se ve la multiculturalidad o la interculturalidad, así como también de qué es lo que se respeta como cultura, porque cuando vamos a los términos formales todavía existe ese creer que la cultura está en el teatro y en la ópera, eso de transformar a la cultura formal como la única cultura respetable. Y hay mucho trabajo por hacer a nivel mediático y de la academia, porque nuestros medios si bien tienen a algunas personas del mundo del deporte o de otros sectores, la mayoría de los que están en los medios emitiendo juicios y guiando a sectores de la población también tuvieron su paso por la academia, su paso por las universidades, desde distintas carreras y ámbitos de formación, pero pasaron por ella. Y la tónica es que no existe respeto por la cultura que no es la mía, entonces surgen estos nacionalismos mal estructurados, donde los medios entregan mucho espacio a ser tendenciosos en contra de la multiculturalidad y contra la coexistencia pacífica de las personas. Es cosa de ver que el titular siempre va a ser que el colombiano o venezolano asaltó a alguien y otros doce asaltos de chilenos ni siquiera salen porque ya no son noticia.

Si bien no lo considero una pelea perdida, creo que hace muy difícil desde nuestro nicho como escuela lograr los cambios necesarios para poder hacer que la interculturalidad sea una realidad. Siento que la formación inicial es muy importante y con los niños desde que se les enseña a leer y escribir podemos empezar a trabajar la multiculturalidad o interculturalidad y lamentablemente no lo estamos haciendo todavía, porque los escritos que leen siguen siendo de Gabriela Mistral o Marcela Paz, por poner un par de ejemplos. No estamos haciendo uso de la enorme batería que podrían tener una llegada a nuestros estudiantes y no les damos la opción de que cuenten sus propias historias. Eso se hace ya cuando están más grandes, pero tal vez no genere el cambio porque no va a tener persistencia en el tiempo, no va a lograr este aprendizaje significativo de hacerlo desde que eran pequeñitos. Entonces hay que hacer mucho trabajo desde la escuela, desde la academia y desde los medios, que yo creo que es el más difícil porque ni el gobierno tiene el control sobre ello. Por ejemplo, al gobierno de hoy en día siento que los medios

le están absolutamente en contra, diferente de los gobiernos de Bachelet o Lagos que los medios les celebraban todo, hasta los malos gestos se le celebraban. Después vino un Piñera al que se le caricaturizó todo hasta llegar al de hoy día al que se le critica todo para dar la sensación de un desgobierno. Puede que no lo esté haciendo perfecto, tal vez ni siquiera lo esté haciendo bien. Pero esas mismas formas que tienen los medios de levantar o de destruir a un gobernador, las tienen lamentablemente sobre las personas comunes y corrientes, que no están en la academia, que no tienen la opción de conversar como lo hacemos nosotros y comienzan a ver al inmigrante. Lamentablemente están haciendo ese trabajo de una forma nefastamente efectiva, están haciendo que la gente tenga miedo, están haciendo que la gente odie sin tener razón y que los niños se encuentren algunas veces en el colegio con el sesgo que han plantado sus papás por lo que han visto o escuchado en la tele respecto a que “todos los venezolanos son esto” “todos los colombianos son ladrones, traficantes”. Entonces yo creo que lograr una coexistencia pacífica pasa mucho por todos los espacios y los colegios tenemos que lograr mayores expectativas y aspiraciones intelectuales en los estudiantes. Y en esas aspiraciones intelectuales cualquier cultura que llegue va a ser bien recibida porque si yo quiero saber, si yo tengo hambre por saber, conocer algo nuevo no va a ser algo desagradable, va a ser algo rico, algo que quiero. Conocer al hermano colombiano, venezolano, haitiano o en el colegio también tenemos nicaragüenses y guatemaltecos. Son realidades súper distintas y se tratan distinto, se tocan distinto, se ven distinto, se paran distinto frente a la vida. Entonces todo eso no puede ser establecido como algo a destruir, sino que tiene que ser establecido como algo que se va a recibir, pero que se va a conjugar con lo que tenemos acá.

Como decía, tampoco se trata de dejarlos viviendo en guetos, incluso dentro de los colegios se dan estos grupos donde ellos mismos tienen esta resistencia a la coexistencia. Como colegio creo que tenemos que mejorar nuestras prácticas apuntando a darle más valor a los elementos culturales que sea posible agarrar en los momentos de la formación de los niños y en eso tenemos que ser capaces también como profesores de poder objetivar todas nuestras actividades. El profesor que no objetiva todas sus actividades en realidad va a perder mucho tiempo valioso en lograr todo lo que pretende, no puede haber actividad sin objetivo dentro de una sala de clases.

Nos quedamos con lo que mencionaba recién acerca de que pareciera que todos hemos hecho ya un diagnóstico, pero aún queda pendiente el dar soluciones, pero son estas

instancias las que nos ayudan a seguir creando conocimiento en torno a la multiculturalidad. Frente a esto, ¿Hay algo que no se haya mencionado en esta entrevista que le gustaría añadir?

No, creo que ya está todo dicho al respecto.