



Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante¹

ISKRA PAVEZ-SOTO

Centro de Salud Global Intercultural del Instituto de Ciencias e Innovación en Medicina, Universidad del Desarrollo (UDD), Chile

iskrapaz@gmail.com

DANIELA POBLETE-GODOY

Centro para la Transversalización de Género en I+D+i+e de la Vicerrectoría de Investigación y Doctorados, Universidad Autónoma de Chile

daniela.poblete@uautonoma.cl

ROLANDO POBLETE-MELIS

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás (UST), Chile

rpobletem@santotomas.cl

CARMEN ALFARO-CONTRERAS

Facultad de Salud, Escuela Tecnología Médica, Universidad Santo Tomás (UST), Chile

calfaro13@santotomas.cl

ANASTASSIA DOMAICA

Desarrollo y Formación Integral, Dirección General de Desarrollo Académico, Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

anastassia.domaica@gmail.com

Resumen. A propósito del aumento de la matrícula de niñas y niños de origen extranjero en el sistema educativo chileno, es objetivo de este artículo analizar la relación entre las necesidades de formación docente en el ámbito de la interculturalidad y la violencia hacia la niñez migrante con miras hacia una educación antirracista. Se presentan resultados de un estudio realizado en dos regiones del país: Metropolitana y Valparaíso. A través

¹ En este artículo se presentan resultados del Proyecto FONDECYT Regular N° 1170947 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

de una metodología cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y profesionales que atienden a población escolar migrante. Se concluye que existen discursos que reconocen las problemáticas de racismo y discriminación que sufre esta población, así como otros relatos que lo niegan o minimizan jerarquizando las nacionalidades del estudiantado migrante. También se constata una imperiosa necesidad de Formación Inicial Docente que se desprenda de una política pública promotora de un currículo actualizado en el que la diversidad cultural sea un valor, a la vez que la categoría de infancia se reconozca como un eje de desigualdad prioritario y la acogida sea vista como un punto de partida. En el actual escenario, surgen variados conflictos de convivencia que requieren ser gestionados desde paradigmas amigables con la infancia migrante y metodologías que reconozcan sus derechos y permitan garantizar una verdadera inclusión en nuestro país.

Palabras clave. Formación Inicial Docente (FID), interculturalidad, migración, infancia, violencia, prevención.

Initial Teacher Training (ITE) and Intercultural Education: How to Prevent Violence Against Migrant Children?

Abstract. The goal of this article is to analyze the relationship between teacher training needs in the field of interculturality and violence against migrant children with a view to an anti-racist education. Results of a study carried out in two regions of the country are presented: Metropolitan and Valparaíso. Through a qualitative methodology, semi-structured interviews were applied to teachers and professionals who serve the migrant school population. It is concluded that there are discourses that recognize the problems of racism and discrimination suffered by this population, as well as other accounts that deny or minimize it, hierarchizing the nationalities of origin of the migrant student body. There is also an urgent need for teacher training that emerges from a global public policy that promotes an updated curriculum where cultural diversity is a value, while the category of childhood is recognized as a priority axis of inequality and the recognized reception as a transversal practice. In the current scenario, various coexistence conflicts arise that need to be managed from paradigms that are friendly to migrant children and methodologies that recognize their rights and guarantee true inclusion in our country.

Keywords. Initial teacher training, interculturality, migration, childhood, violence, prevention.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar las necesidades de formación de las y los docentes desde una mirada intercultural, a fin de reflexionar acerca de la inclusión de la niñez migrante, hoy amenazada por diversas situaciones de discriminación, racismo y violencia en el ámbito escolar.

En Chile residen aproximadamente un millón y medio de personas extranjeras, que provienen mayoritariamente de países latinoamericanos. Las tres primeras mayorías son de Venezuela (30,7%), Perú (16,3%) y Haití (12,5%), según las últimas mediciones del Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería (en adelante, INE & DEM, 2019). La población migrante reside en las grandes ciudades, especialmente en la XIII Región Metropolitana y de Santiago y la V Región de Valparaíso, territorios en los cuales se lleva a cabo nuestro estudio. Durante la pandemia se observa un alza de la matrícula migrante con la cifra de 178 060 (un 10% más que en 2019) que constituye el 4,9% del total y se concentra principalmente en establecimientos educacionales públicos (58% versus 37% en particular subvencionada) (SJM, 2020, p. 24). En el año 2020, el 80% del total de la matrícula migrante fue beneficiario del Programa de Alimentación Escolar (PAE-Junaeb) y un 67%, del Programa de Útiles Escolares (PUE) (SJM, 2020, p. 24).

De acuerdo con la literatura (Jiménez, 2014), el profesorado reconoce no tener las herramientas para enfrentar las problemáticas derivadas de la llegada del alumnado extranjero. Si bien la diversidad cultural no es un tópico exclusivo de la niñez migrante, su presencia renueva la necesidad de revisar las concepciones y los estereotipos que pudieran persistir en el interior de las comunidades educativas y pone de relieve el desafío de diversificar las prácticas educativas para asegurar su pertinencia en un nuevo escenario.

Las necesidades de formación docente en el área de la interculturalidad surgen como una respuesta frente al aumento de la presencia de alumnado migrante. Argumentamos que la diversificación de la práctica educativa es una necesidad que ha de ser pensada desde una postura crítica, a la cual intentaremos aproximarnos desde una visión más allá del rol de estudiante que desempeñan las niñas y los niños migrantes (Stefoni *et al.*, 2016, p. 213) y con ello acercarnos hacia la categorización analítica de la infancia como grupo social y a los sujetos como actores sociales (Pavez-Soto, 2012). Para ello, en este artículo se presentan los antecedentes del problema de investigación, dado el impacto que ha tenido la llegada de la niñez migrante en el sistema escolar y los respectivos procesos de violencia o discriminación que se han derivado; luego, se expone el marco teórico, donde se definen conceptos claves como educación intercultural, competencia intercultural,

entre otros; a continuación, vienen los antecedentes; les siguen la metodología y la interpretación de los resultados; y finalizamos con las conclusiones.

Antecedentes

En Chile, el acceso escolar está garantizado; sin embargo, aún existen barreras para llegar a una verdadera inclusión, como la discriminación (Pavez Soto, 2012; Tijoux-Merino, 2013, Riedemann & Stefoni, 2015), los contenidos curriculares (Poblete, 2018) y la inmersión lingüística (Pavez-Soto *et al.*, 2018). También se ha constatado que existe escasa articulación entre la política educativa, la realidad migratoria y la Formación Inicial Docente (en adelante FID); esta última área emerge con un ámbito debilitado que requiere ser tomado en cuenta (Poblete, 2018). La presencia de la niñez migrante en el sistema educativo ha provocado nuevos desafíos para la institucionalidad respectiva (Rodríguez-Cruz, 2021). Estos desafíos de inclusión se observan en los procesos cotidianos, vinculados a la acogida administrativa (procedimiento de matrícula, reconocimiento de estudios, etc.) y que determinan, en última instancia, el acceso al ejercicio de derechos (SJM, 2021, p. 24).

El diagnóstico es compartido: el Estado chileno ha respondido con escasas políticas públicas; más bien, ha actuado de forma reactiva mediante instrumentos administrativos que pueden ser modificados por la administración de turno (Stefoni *et al.*, 2016; Riedemann *et al.*, 2020)². Por ejemplo, la puesta en marcha de la Ley de Convivencia (2011) evidencia que la niñez migrante representa un desafío para la discusión curricular y la formación ciudadana de las escuelas del país. De acuerdo con Stefoni *et al.* (2016), la Ley de Inclusión (2015) fue un inicio para la discusión; sin embargo, los estudiantes migrantes se mantuvieron fuera de la reforma. Luego, se creó el Identificador Provisorio Escolar (IPE), que vino a superar las barreras dejadas por otros instrumentos, como el llamado RUT-CIEN aplicado en el registro de situaciones administrativas irregulares (Ministerio de Educación, 2018). En el año 2016, se promulgó en Chile la Ley N.º 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Docente en respuesta a las necesidades que planteaban los gremios, expresado en los estándares orientadores para egresados de carreras pedagógicas o el Marco para la Buena Enseñanza a nivel de relato discursivo, sin materializarse en políticas públicas que logren

2 Desde la década de 1990, en Chile existe el llamado Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual está orientado hacia los pueblos indígenas, con un fuerte énfasis en la cultura y el idioma mapuche, pueblo originario mayoritario del país (Riedemann *et al.*, 2020). Por lo mismo, el foco del PEIB en la lengua y la cultura ha establecido una interculturalidad funcional que sería desaconsejable replicar con la niñez migrante contemporánea.

posicionar, reconocer y legitimar el carácter estratégico que cumple el rol docente (Ruffinelli, 2016).

A finales del año 2017, Edu Global y la Fundación Interhumanos (2018) realizaron el cuarto Censo Docente Migración, en el que participaron un total de 1754 docentes que atienden alumnado migrante y autóctono. Para su realización, colaboraron el Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (Priem), Educación 2020 y la Vicaría para la Educación, y además contaron con el patrocinio de la Municipalidad de Santiago y del Ministerio de Educación. Los resultados arrojaron la imperiosa necesidad de contar con formación intercultural y un sistema educacional más inclusivo, que promueva verdaderamente la integración del alumnado migrante. Por otro lado, se registró que un 85,1% del cuerpo docente incorporó habilidades blandas genéricas, como, por ejemplo, manejo de aula, y un 58,4% incorporó habilidades blandas. Respecto de la Formación Inicial Docente, un 53,8% señala que se formó para trabajar con estudiantes que tienen similares costumbres, valores y modos; un 23,9% indica que se formó para la integración del estudiantado migrante; y un 50,1% recibió herramientas para adecuar el currículo frente a la diversidad de estudiantes en el aula. Por otro lado, se evidencian otras problemáticas que surgen en la práctica docente, desde las experiencias laborales y las herramientas que requieren para trabajar en un aula con alumnado migrante. Por ejemplo, según datos del mismo Censo Docente Migración, el 84,1% señaló la necesidad de recibir formación en «habilidades blandas interculturales» (que no se definen); el 79,2% dice necesitar capacitación sobre temáticas vinculadas a migración, discriminación y derechos humanos; el 78,8% dijo que necesitaba orientaciones pedagógicas para adecuar el currículo; y el 74,6% precisa estrategias para la educación antirracista (Edu Global & Fundación Interhumanos, 2018). Las “Orientaciones Técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” del año 2018 fue ampliamente criticado porque carecía de integralidad, recursos e infraestructura concreta. La “Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022” ha tenido un alcance limitado, concentrándose principalmente en programas de regularización administrativa en establecimientos públicos (Castillo *et al.*, 2018; Stefoni *et al.*, 2016; Riedemann *et al.*, 2020).

En ese mismo sentido, se sostiene que las actitudes son más relevantes que las aptitudes cuando se gestionan procesos educativos interculturales, dentro de las que destacan el respeto por la diversidad y la identidad cultural; saber escuchar; y respetar la autonomía de los/as estudiantes (Poblete, 2009). Hasta ahora, las y los profesionales de la educación gestionan este asunto con las competencias y herramientas que tienen a su alcance, lo cual

se ha evidenciado como precario e insuficiente (Joiko & Vásquez, 2016; Belmar *et al.*, 2017).

Según Ruffinelli (2013), una de las áreas peor evaluadas por el profesorado, en relación con la Formación Inicial Docente (FID), se vincula con la preparación que reciben en las universidades o institutos de formación técnica, ya que no estarían entregando las herramientas necesarias para atender la diversidad que hoy se observa en las aulas (Joiko & Vásquez, 2016; Belmar *et al.*, 2017). Un 27,9% del profesorado evalúa como «mala o muy mala» la formación profesional recibida en sus carreras de pregrado. Las y los futuros docentes, e incluso quienes ya han egresado, identifican los conceptos en el nivel discursivo, pero faltarían instancias de aprendizaje y desarrollo de habilidades prácticas, que se instalen en los programas curriculares y se implementen dentro del aula (Edu Global & Fundación Interhumanos, 2018). Latorre (2006) señala que las reformas cuyo propósito ha sido reforzar la Formación Inicial Docente no han sido capaces de dar cuenta de las reales demandas de las escuelas chilenas; por ejemplo, aún se observa una debilidad en las competencias de reflexión y diseño curricular, factores claves para asegurar la calidad de los aprendizajes (Latorre *et al.*, 2010).

Debido a este contexto de cierta fragilidad del sistema escolar, la niñez migrante que ingresa podría quedar expuesta a situaciones de vulnerabilidad (Pavez-Soto, 2018). En este ámbito, algunas investigaciones constatan que la población escolar migrante queda situada en ejes de desigualdad estructural; posiciones sociales que la sitúan como víctima de diferentes tipos de violencia como discriminación, pobreza y maltrato intrafamiliar. Este tipo de simultaneidad de formas de violencia se conceptualiza como polivictimización (Dettlaff, Earner, & Phillips, 2009; Finkelhor, Shattuck, Turner, Ormrod, & Hamby, 2011; Pereda, Guilera, & Abad, 2014).

Los efectos de procesos derivados de polivictimización se presentan de forma dramática en sujetos que cruzan adversidades, como la población migrante, minorías refugiadas y/o personas afrodescendientes (Pavez-Soto *et al.*, 2020). La simultaneidad de la violencia sería el rasgo característico de este enfoque y la discriminación sería un tipo de violencia simbólica en condiciones de vulnerabilidad múltiple (Pavez-Soto, 2018). La escuela sería otro más de los ámbitos donde se expresan estos diversos tipos de violencias (Pavez-Soto *et al.*, 2020).

En el estudio cuantitativo de Pavez-Soto, Galaz y Ansaldo (2020), un alto número de niñas, niños y adolescentes migrantes dice haber sufrido algún tipo de discriminación (60,5%); la diferencia sexual y la condición de género operan como variable recurrente (29,6%), puesto que un grupo

importante declara haber sido «atacadas» solo por ser niñas o mujeres (22%); en otras ocasiones, se sufre discriminación por el color de la piel (28,7%) o por los rasgos físicos (18,4%), o burlas por el acento (14,7%). Se trata de mecanismos interseccionales de discriminación, producto del acoplamiento de desigualdades sociales de sexo-género, clase, procedencia nacional y edad (Pavez-Soto *et al.*, 2020). Una de las formas de violencia más recurrente sería la utilización de insultos (55,6%) y golpes (28,9%) de parte del grupo de pares; además, el 11,8% señala recibir insultos de parte de las personas adultas de la escuela (Pavez-Soto *et al.*, 2020). Las niñas y los niños migrantes, por su condición de extranjeros en Chile, son situados socialmente como sujetos subalternos en múltiples e intersecadas posiciones de vulnerabilidad, esto las y los expone, a la larga, a ser víctimas de la discriminación y el racismo (Pavez-Soto, 2018).

Marco teórico

La interculturalidad crítica apunta hacia la construcción de un programa que abarca aspectos sociales, políticos, culturales y, por supuesto, epistémicos. Un programa intercultural de estas características se propone transformar los dispositivos y las relaciones que hacen perdurar la desigualdad o discriminación hacia grupos sociales definidos, en los que se han naturalizado relaciones de subalternidad. Se reconoce que este proceso es atareado y se despliega de manera bidireccional o multidireccional, empapado de creatividad y cambios constantes (Walsh, 2010).

En esa misma línea, Dietz (2012) reconoce tres paradigmas o formatos de implementación de la educación intercultural: desigualdad, diferencia y diversidad. De acuerdo con Poblete (2018), el modelo propio de la diversidad es el que aporta en el cuestionamiento de los procesos asimilacionistas, respeta las diferencias sin esencializarlas y reconoce los conflictos que se dan a propósito de la interacción entre grupos diversos. En resumen, los procesos propios de la educación intercultural debieran dar cuenta de:

Una redefinición y reimaginación del Estado nación, así como también de las relaciones entre el Estado y las sociedades contemporáneas, y que sus alcances también implican el estudio interdisciplinario de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas a partir de las «políticas de identidad». (Dietz *et al.*, 2014, p. 27)

De esta manera, se subraya la falta de capacitación del cuerpo docente para debatir un proceso educativo que permanece desconectado del entorno o que no valora la diversidad de saberes presentes en las propias comunidades

educativas. Así, cuando se implementa un principio de interculturalidad en la labor pedagógica cotidiana, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de garantizar los derechos de los niños y niñas migrantes (Jiménez & Fardella, 2015; Cerón *et al.*, 2017; Poblete & Galaz, 2017).

Jiménez (2014) advierte que lo multicultural –a diferencia de lo intercultural– no implica un diálogo sino el mero reconocimiento de las diferencias (Stefoni *et al.*, 2016). Si los planteamientos multiculturales se practican de forma superficial, se mantienen inalteradas las actitudes de rechazo hacia las comunidades llamadas minoritarias y se conservan las relaciones de desigualdad entre los miembros de la comunidad educativa, lo que puede llevar a reforzar ciertos estereotipos (Jiménez, 2014). Otro problema identificado por Jiménez (2014) es asociar la interculturalidad a las supuestas minorías, ya que no serían estas las que requieren educación intercultural, sino aquellas mayorías interculturalmente ignorantes. Se trata de la conservación o reproducción de la matriz colonial bajo un sistema educativo altamente competitivo y estandarizado (Quintriqueo *et al.*, 2017).

- **Currículo intercultural**

Un currículo intercultural comprende contenidos que atiendan a la diversidad y estrategias didácticas que promuevan la utilización de los recursos locales (Ferrada *et al.*, 2015). De este modo, el profesorado puede desarrollar un currículo contextualizado o situado con el alumnado presente en la escuela (Aranda, 2011; Hernández, 2016; Sanhueza *et al.*, 2016). Se trata de transitar desde un enfoque intercultural funcional –cercano a la folclorización– hacia una perspectiva crítica de inclusión (Mora, 2018; Poblete, 2018; Riedemann *et al.*, 2020).

- **Competencia intercultural**

En sintonía con Liebel (2017) y su postura crítica en torno a los paradigmas monoculturales y eurocéntricos que sostienen la categoría de niñez occidental –en contraste con las infancias migrantes vistas como una alteridad inferiorizada–, consideramos que una definición de competencia intercultural debe mirar críticamente la raíz del concepto originario de la literatura anglosajona (Bennett, 2015; Deardorff, 2009). En el sentido de Fornet-Betancourt (2002), una definición axiomática de interculturalidad conlleva comprender un proyecto realizable como un horizonte posible mediante modelos de gestión de la diversidad escolar (Jiménez, 2014). A su vez, tomamos distancia crítica del concepto de competencia intercultural que, de acuerdo con Deardorff (2009), emana del campo de la psicología clínica, con énfasis en el sujeto individual por sobre lo social. La competen-

cia individual y los factores estructurales de una sociedad actúan de forma interrelacionada en los fenómenos complejos tales como la desigualdad, la xenofobia o el racismo, ya que está anclados en los marcos comprensivos. En el contexto de una educación antirracista, la adquisición de competencias interculturales se vuelve crucial para abordar las necesidades de diversidad e inclusión que implica la Formación Inicial Docente (FID). Para lograr este propósito, es esencial contar con el apoyo institucional, un marco legal propicio y la colaboración de la comunidad educativa.

Una educación antirracista involucra la adquisición de una competencia intercultural como una competencia formativa individual y vinculada con la comunidad escolar. El reconocimiento del «analfabetismo intercultural» espera cultivar la disposición de aprender de lo nuevo, a partir de una pluralidad de historias y culturas que pueden dialogar (Fornet-Betancourt, 2010). Una definición –redimensionada– de competencia intercultural debería hacerse cargo de su propia contextualidad y delimitar la posición de sujeto antes de delimitar lo que se enfoca. Sería pensar un espacio que no está fuera del sujeto, sino que es un punto de partida para iniciar el diálogo e intercambio, un proyecto y no un hecho. Además, las culturas son ambivalentes en el devenir histórico: «su desarrollo está permeado por contradicciones y luchas de intereses» (Fornet-Batancourt, 2014, p. 54). Sin embargo, pueden ser el camino para alcanzar soluciones viables, pues como proyecto ético van más allá del respeto, porque se fundan en la acogida de la otra persona legítimamente situada en posición de alteridad/otredad (Fornet-Betancourt, 2010). En este sentido, la instalación de la competencia intercultural en el orden individual se proyecta hacia una política educativa intercultural (Stefoni *et al.*, 2016). El diálogo intercultural como proyecto ético no intenta asegurar la conservación de las culturas «como si fueran entidades estáticas portadoras de valores ontológicos absolutos» (Fornet-Batancourt, 2014, p. 54), sino como un proyecto que busca que los sujetos actúen en «su» cultura con «su manera» de identificarse o des-identificarse con ella.

Metodología

La investigación se desarrolla desde la metodología cualitativa, a través de la aplicación de la técnica de recolección de datos denominada entrevista semiestructurada, ya que se busca rastrear las comprensiones de las y los participantes sobre los fenómenos sociales que se estudian (Valles, 1997). Este estudio se adhiere a la Declaración de Helsinki y ha sido aprobado por el comité de ética de la universidad patrocinadora (no se nombra para resguardar el anonimato).

La muestra del estudio estuvo constituida por profesionales del área de la educación, la salud y el servicio social. El año 2018 se aplicaron 10 entrevistas semiestructuradas en la XIII Región Metropolitana de Santiago (en adelante, RM) en la XII Región Metropolitana de Santiago (RM) y la V Región de Valparaíso (en adelante, V Región), los cuales son territorios ubicados en el centro del país que al año 2018 concentraban el 65,3% (RM) y el 5,4% (V región) del total de la población migrante en el país (INE, 2018). Los criterios de inclusión de la muestra se relacionan con los perfiles profesionales de establecimientos escolares e integrantes de la red de instituciones de protección infantil, tales como profesores, psicólogos, asistentes sociales y profesionales de salud. El detalle de la muestra se expone en la tabla 1.

Tabla 1
Muestra del estudio

XIII Región Metropolitana de Santiago	V Región de Valparaíso
• Profesora chilena 1	• Profesor chileno 3
• Profesora chilena 2	• Profesor chileno 4
• Profesional coordinadora en municipalidad	• Psicólogo en escuela
• Psicóloga en escuela	• Profesional voluntario 1 (profesor)
• Profesional de protección de la infancia 1	• Profesional voluntaria 2 (asistente social)
• Profesional de protección de la infancia 2	• Profesional comité técnico migraciones (municipio)
• Terapeuta ocupacional en ONG	• Relacionadora pública en centro escolar
• Abogada en ONG	• Trabajadora social en centro escolar
• Enfermera en centro de salud	• Trabajadora social en centro de salud

El guion de la entrevista de nuestro estudio contenía ítems relativos a las categorías previamente establecidas en función de la literatura —y aquellas emergentes en el trabajo de campo—, estableciendo un cruce con las variables de diferenciación tales como sexo-género, edad, nacionalidad, situación administrativa y nivel socioeconómico (Pavez-Soto *et al.*, 2020):

- Racismo y discriminación.
- La diversidad cultural y la diferencia.
- Currículo y convivencia.
- Acción territorial y en red.

La tabulación de datos se efectúa a través del análisis de contenido temático y léxico-sintáctico (Bardin, 1986) mediante el *software* Atlas.ti, que implica la autocodificación de citas de texto y palabras clave extraídas del propio discurso. Posteriormente a la revisión de los fragmentos de texto, se procede la codificación basada en conceptos bibliográficos y la caracterización de códigos emergentes a partir de los propios datos (Gibbs, 2012). Se

codifican 237 citas clasificadas en un libro de 67 códigos, los que a su vez se ordenaron en tres grupos: códigos de entrevista, códigos de revisión de literatura y códigos comunes a ambos. Adicionalmente, se realiza un análisis frecuencial de coocurrencias entre códigos, que permite identificar la intensidad de relación entre las categorías de codificación. Con estos insumos, se infieren relaciones explicativas y confeccionan redes gráficas que visualizan las inferencias. Ordenamos las citas de entrevistas y las asociamos a núcleos discursivos, es decir, posiciones polares que condensan la mayor cantidad de categorías analíticas.

- **Racismo y discriminación**

En nuestro estudio hallamos, por un lado, un núcleo de relatos de parte de las personas participantes como construcciones discursivas que reconocen abiertamente la existencia de racismo, discriminación y violencia hacia la niñez migrante, así como también otro conjunto de citas donde se niega.

En una posición intermedia encontramos aquellas citas ambivalentes que, si bien reconocen la existencia de discriminación, racismo o xenofobia, dirigen la responsabilidad al mismo comportamiento de las niñas y los niños de origen extranjero:

Los compañeros se hacen muchas veces bromas, que pueden ser infantiles, pero son crueles. Por ejemplo, un niño de piel negra y que anda con zapatos de color negro [...] le dicen que anda a pie pelado [...] muchos de ellos tienen humor bien... o sea, no se molestan a la primera, quiero decir [...] creo que quizás su carga histórica en sus propios países, no debe ser menor el racismo [...] pero, de todas maneras, ya, cuando se vuelve como una constante, como, casi, de acoso, ya los chicos empiezan a sentirse mal. (Profesor, escuela pública, RM)

Como se puede apreciar en la cita anterior, la persona profesional se posiciona en desacuerdo con el acoso, pero parece minimizar los impactos que podría generar en aquellas infancias vulnerables. Por otro lado, las y los profesionales que trabajan en la red de protección de infancia, fuera de la escuela, identifican una jerarquización estereotipada de las distintas nacionalidades. La siguiente cita es representativa de las percepciones que combinan estereotipos atribuidos a la nacionalidad y al clasismo, los cuales serían discursos frecuentes en las comunidades escolares:

Mira, el clasismo y el racismo, yo creo que son dos cuestiones que están ahí, superimplicadas, por ejemplo [...] vas a un colegio y te vas a encontrar con estos discursos, mira: «Los haitianos son nobles, son supernobles, son calladitos y no participan,

pero sabes que no le entendemos nada, pero... son como, son como humildes» [...] «Los colombianos son delincuentes, son todos narcotraficantes... y son además altaneros», y tienen un montón de otros... «¿Y el venezolano? No, el venezolano es otra cosa, el venezolano da gusto que hayan llegado, porque, mire: mamá profesional, papá profesional, hablan tan bonito, son atentos, más, o sea, ojalá todas las mamás fueran así de preocupadas por la educación de sus hijos». (Abogada, ONG, RM)

De la cita anterior se desprende el cruce de categorías de diferenciación que experimenta la niñez migrante a raíz de su origen nacional en contraposición a su condición de estudiante asimilable a un modelo educativo determinado. En efecto, se produce una atribución identitaria que iguala nacionalidad con cultura y, con ello, los estereotipos (Tijoux, 2014). El origen nacional a veces opera como insulto y, en otras ocasiones, como una posición de prestigio (Pavez-Soto, 2018).

En el pasaje de la entrevista que viene a continuación, se puede apreciar la atribución culturalista que se atribuye a ciertas nacionalidades y bajo ciertas condiciones de sobrevivencia. Resulta interesante apreciar la categorización de clase que denota la utilización del concepto «flaite», que sugiere un estereotipo de sujeto excluido, empobrecido o con rasgos contraculturales perteneciente a una determinada estructura socioeconómica, donde los discursos profesionales parecen emplazar a la niñez migrante (Pavez-Soto, 2018).

Yo creo que hay mucho racismo [...] Bueno y que los chilenos son flaites [sic] y el peruano... es chilenezado «al principio daba gusto, al principio daba gusto este niño, venía perfecto», pero después se chilenezaron [...] y el boliviano es sumiso... (Abogada, ONG, RM)

Así, las identidades nacionales proyectan actitudes y comportamientos en los sujetos concretos, como si una cultura construyera una personalidad. Se encuentran percepciones que aluden a razones culturales para explicar un puñado de costumbres que se atribuyen como extranjeras, escindidas de la misma realidad en la población nacional (Jiménez, 2014; Poblete, 2008):

El papá peruano trabajaba en la vega y [el niño] se sacaba malas notas y el papá le pegaba al niño, y el niño llegaba golpeado [...] Al final, para que siga en la escuela, le hicieron un procedimiento más judicial, hicieron como un compromiso de ir al psicólogo a conversar. Nos comentaba el psicólogo del colegio que era una cuestión cultural, como te digo, yo no me atrevería

a generalizarlo tanto, creo que en todos los países... (Profesor, escuela pública, RM)

Como se puede apreciar en el extracto de la entrevista recién expuesta, el racismo se disfraza de protección a la infancia frente al maltrato que ejerce un padre, el discurso de los derechos se enarbola como una cruzada civilizatoria que vendría a educar a los sujetos situados en posiciones de inferioridad de acuerdo con la matriz colonial (Riedemann *et al.*, 2020). No podemos dejar de reconocer que en nuestro país aún existen altas tasas de maltrato infantil, por ejemplo, se estima que más del 50% de la niñez chilena sería víctima de algún tipo de violencia psicológica, física, etc. (Consejo Nacional de la Infancia, 2018). Estas cifras alarmantes muestran que la cultura chilena también está en proceso de aprendizaje del buen trato, como bien se aprecia en el Informe del INDH 2017, donde se da cuenta de la cruda situación de la infancia institucionalizada en el sistema de protección nacional ex Servicio Nacional de Menores (Sename) (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2017).

La cita que se presenta a continuación evidencia una especie de auscultación mayor que recae sobre las familias migrantes que viven en situación de vulnerabilidad, sin atender las condiciones que vivencian durante su trayectoria migratoria y que, por cierto, inciden en sus circunstancias de precariedad (Pavez-Soto *et al.*, 2020):

Los profesores estaban muy pendientes de los niños que llegaban de otros países porque no era... o sea, era una escuela de Santiago centro, pero, les llamaba la atención, porque los niños eran, no sé po, eran niños que, ellos encontraban que estaban más descuidados que el normal chileno, ahora, yo creo que es un prejuicio, no más, porque yo los miraba igual, pero me decían: «No, porque este niño llega acá... les faltan los útiles» [...] entonces yo encontraba que este exceso de atención también tenía que ver más con un elemento diferenciador. (Profesional de protección, RM)

La atención sobre la vulneración de los derechos de la niñez migrante por parte de sus propios cuidadores debe ser complementada con la mirada macro desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Riedemann *et al.*, 2020) que trabaja con los dos contextos en tensión.

Por otro lado, se identifica un núcleo discursivo de la negación de la violencia, donde se encuentran aquellas citas en las cuales no se reconoce explícitamente la discriminación, el racismo o la xenofobia en el interior de los centros escolares. La discriminación derechamente se niega (Stefoni *et al.*, 2016), relevando, en cambio, aquellas iniciativas de apertura, que

diversas publicaciones ya han clasificado como folclorizantes (Poblete, 2018; Riedemann *et al.*, 2020). Los discursos reflejan una posición de valorización de ciertos rasgos que podrían ser catalogados de étnicos (el acento, la forma de hablar) desde una mirada positiva (Poblete, 2018; Riedemann *et al.*, 2020).

Yo no encuentro que haya habido el rechazo de los compañeros...

E: ¿No? ¿No hay *bullying*, así, como que los molesten?

No, para nada. No, este año, hace poco, llegaron colombianos... y no, causaron sensación, todos fascinados por cómo hablaban... (Profesora, V Región)

En la cita que se expone a continuación, se puede apreciar cómo la actitud del profesorado podría marcar una diferencia en el proceso de inclusión; aquí se mediatiza a través de la acogida explícita, pero se reitera cierta normalización o naturalización de los estereotipos étnico-«raciales»-nacionales (Galaz *et al.*, 2019). La categoría de la «raza» emerge como un concepto problemático en un contexto de dominio colonial de algunas razas sobre otras. La niñez migrante padece las consecuencias de un racismo sin razas. Por lo habitual que aparentemente parece ser, la categoría analítica de normalización se constituye en un núcleo discursivo, pues condensa un mayor número de citas. A partir de esta categoría, resulta evidente deducir cuáles son los nudos institucionales para el desarrollo de iniciativas interculturales, como podrían ser las de formación docente, puesto que existen diversas formas de visualización de la violencia:

Acá han sido bien recibidos, bien acogidos [...] no visualizo discriminación [...] no te sabría explicar el porqué, a lo mejor los profesores le han puesto énfasis en aceptarlos [...] hablo solamente desde el punto de vista de personas de raza negra, es que, es con ellos con los que estamos trabajando. Pero yo creo que sí, a lo mejor, hay problemas contra los peruanos, contra los bolivianos [...] hay un tema cultural que tiene que ver con la historia. (Trabajadora social, institución pública, V Región)

Por otro lado, en la siguiente frase de la entrevista se expresa un hilo discursivo que apunta a la visibilización de ciertas prácticas docentes que, vistas desde otras disciplinas profesionales como la psicología, acrecientan la complejidad del análisis de lo experimentado por el docente en el aula, reflejando no solo la necesidad una Formación Inicial Docente con perspectiva intercultural (Dietz, 2012), sino también construir un marco conceptual con pertinencia intercultural y desde enfoque de derechos. Así,

las diferentes formas de violencia que sufren las niñas y los niños migrantes podrían ser visibilizadas, en tanto minoría respecto al poder:

Había una violencia, hoy día yo creo que ha cambiado, pero también del profesor al estudiante, o sea, profesores que de verdad los dejaban relegados al final de la sala. (Psicólogo, ONG, RM)

En las entrevistas de los profesionales acerca de la praxis docente también surge la diferencia generacional docente como un factor que explicaría la postura diferenciada frente a la llegada de la niñez migrante y los sucesos de violencia que se desencadenan. Sin embargo, el ámbito de la formación docente se refleja en el énfasis generacional. Se dice que la generación a la que pertenece el o la docente lo predispone a ciertas actitudes –positivas o negativas o neutras– hacia la inclusión de la niñez migrante en la escuela. Nuevamente se presenta aquí el nudo crítico sobre la Formación Inicial Docente (FID) en tanto conocimiento, y las actitudes o las funciones que finalmente lleva a cabo la figura docente (Poblete, 2008):

Algunos profesores que hacen bromas de «pasas colgado en el árbol» o «nos estamos llenando de peruanos», cosas así, [son] los menos, sí, igual, ahí, se trata de conversar, pero nada [...] suelen ser profesores más viejos, más acostumbrados a la escuela antigua. (Profesor, escuela pública, RM)

- **La diversidad cultural y la diferencia**

Como se ha dicho, en el estudio realizado por Ruffinelli (2013), la formación docente para atender la diversidad en el aula es catalogada por un 27,9% de las y los profesores como «mala o muy mala». Según Ferrada *et al.* (2015), la Formación Inicial Docente debe incluir el desarrollo del diseño curricular que permita atender a la diversidad cultural presente en el aula y también a las estrategias didácticas que promueven la utilización de recursos disponibles, así como la consideración de la diversidad de escenarios y los contextos culturales.

A través del análisis de las entrevistas, evidenciamos que la conceptualización de la diferencia y la diversidad está en tensión, en tanto valor compartido. La adaptación curricular y social del estudiantado migrante no es solo un desafío para la política y la formación docente, sino que se desprende desde ahí hacia una praxis que exige permear liderazgos escolares (Gómez Chaparro & Sepúlveda, 2022) que pongan a la diversidad como un valor constitutivo de la comunidad educativa (y no solo funcional a la resolución de problemas). Esto implica romper con el modelo homogenei-

zador (asimilacionista) de la enseñanza en las nociones constitutivas de la profesión docente formuladas hace décadas (Messina, 1999).

En este sentido, en los siguientes fragmentos de entrevista se discute acerca del abordaje de la diversidad cultural en las aulas. Mediante el análisis de verbos y preposiciones (Bardin, 1986), identificamos en las citas la significación de lo obligatorio que es integrar «lo ajeno» o «lo de ellos» o lo «propio». La comparación entre las entrevistas de docentes y profesionales muestra que la asimilación de las diferencias suscita una inquietud epistemológica respecto a la perspectiva homologadora (asimilacionista) o igualitarista del sistema educativo, que podría discutirse de cara a un proyecto intercultural (Mora, 2018). Proponemos que este dilema ha de ser asumido en la formación inicial del profesorado. La cita de entrevista que viene a continuación es ilustrativa y se refiere a las adecuaciones curriculares funcionales y que a partir de ahí se proyectan hacia una práctica sostenida que ponga a la diversidad como un valor inherente a la sociedad moderna (Mora, 2018):

Creo que ha sido superpositivo el trato que han tenido estos niños, porque les ha permitido a los colegios reformularse, también. En el caso, por ejemplo, de cuando se habla de los ramos de historia o de lo artístico, cuando se habla de las costumbres culturales, también se han tenido que integrar las temáticas de ellos. Por lo tanto, la apertura ha sido interesante, muy buena. (Profesor, escuela pública, V Región)

En el siguiente extracto, se pone en evidencia la discusión sobre la diferencia desde la perspectiva intercultural y ese atributo indescriptible –ese plus que no sabemos si alude a nacionalidad, cultura, «raza»– (Riedemann *et al.*, 2020):

No ha habido una diferencia significativa, pero creo que sí se hace una diferencia positiva, en el sentido de que se reconoce que vienen de otros países, pero de una forma que esto sea un plus para poder trabajar más con ellos y mejor, desde esa diferencia, me refiero. (Profesor, escuela pública, V Región)

La cita recién expuesta nos plantea una pregunta pedagógica al poner el foco en el lugar de la enunciación: ¿desde qué posición se está comprendiendo la diferencia y qué expectativas genera? Como se puede observar a la luz de los datos presentados, ambos elementos discursivos ilustran diversos paradigmas en la comprensión de la diferencia. Por un lado, se concibe la diversidad como una técnica funcional y, por otro, se la considera como una virtud o un valor intrínseco. Si bien el primer enfoque (funcional) se

fundamenta en la declaración de las discrepancias culturales, sin embargo, busca su inclusión dentro de una estructura social preestablecida, asumiendo «lo de ellos» en función de «lo nuestro» y sin anhelos de cambio (Beniscelli *et al.*, 2019; Riedemann *et al.*, 2020).

En el siguiente relato, se refleja el otro con énfasis en la caracterización positiva de niñas y niños migrantes; particularmente, se valora la nacionalidad venezolana por su avanzado conocimiento en ciertas áreas del saber. Así, se perfila una jerarquía moral entre las personas situadas en posiciones de jerarquía, como si existieran los buenos y los malos estudiantes, y los mismo corre para los buenos y los malos migrantes, que desde lo cognitivo —u otro atributo— son poseedores de un aprendizaje objetivable que puede ser medido en el propio sistema escolar chileno; por lo tanto, se tornan sujetos «asimilables»:

Me ha tocado ver muchos casos de Venezuela, y los niños tienen un lenguaje muy estructurado. Se nota que tienen mucho conocimiento de cultura, de conocimiento común, como de sociabilidad, son muy empáticos en general. Son bien críticos, también, sobre todo los niños que vienen de Venezuela, por lo que están viviendo en su país. Entonces, están bien preparados. (Profesor, escuela pública, V Región)

Los discursos erigen parámetros culturalistas que decantan en perspectivas que atribuyen características y valoración a partir de una determinada nacionalidad y/o trayectorias migratorias diferenciadas de la niñez, resultando una jerarquización de las comunidades migrantes arbitraria o estereotipada (Stefoni *et al.*, 2016). En la cita que viene a continuación, se instituye una agrupación entre el concepto de «diversidad cultural» y una inclinación automática hacia la noción preconcebida de «raza» vinculada al color de la piel. Estas variables se entrelazan en la experiencia de una niña migrante que atraviesa diversas categorías sociales. Mientras que el relato del educador transita entre la comprobación del hecho migratorio y su interpretación desenvuelta, empleando términos coloquiales para explicar(se) el fenómeno del mestizaje desde una representación que busca enriquecer la comprensión del tema:

[Sobre la violencia] [...] depende de la raza, porque había una niña de Colombia, era bien morenita [...] diferente, por sus capacidades físicas, también y eso hacía una diferencia que era notoria [...] al principio fue llamativo, pero no fue chocante, tampoco [...] Que se haga una política efectiva de inclusión desde el tema migrante y en el cual haya también una proyección en el tiempo [...] donde quizás los chiquillos ya van a estar

metidos acá en la sociedad y podemos hablar del nuevo mestizaje afrochileno [...] y tenemos que estar preparados también para eso, porque van a cambiar muchas costumbres, ya están cambiando. En el colegio uno lo ve, por ejemplo, ahora mismo que pasó fiestas patrias, ver cómo tomaban el tema de la cueca. No sé, son nuestras costumbres que ellos las toman de otra forma. (Profesor, escuela pública, V Región)

A contrapelo del extracto recién comentado, en la siguiente cita de una profesional de la red de protección infantil se expone la discusión histórica sobre la homogeneidad (asimilación) frente a la exaltación u ocultamiento (¿negación?) de las diferencias, ya que podrían considerarse discriminatorias. El antiguo debate acerca de los modelos de gobierno y legitimación de la diferencia, analizados por Jiménez (2014), se vincula en este hilo a la condición de edad compartida por el grupo generacional de la infancia y adolescencia:

Lo que hemos trabajado sí como ONG es poder eliminar este concepto que tienen muchos profesores y profesoras de que los niños haitianos o los niños migrantes son «niños pobrecitos». Entonces, nosotros hemos intentado trabajar en que los niños son niños y somos todos iguales, que no hay ninguna diferencia [...] que no exista este otro problema que sería la envidia entre niños. (Psicóloga, ONG, V Región)

Con lo recién expuesto, se podría decir que, en ausencia de una matriz conceptual común, podemos contrastar las maneras de comprender la diferencia y las expectativas en torno a ella. La valoración de la diferencia no emana de una construcción teórica articulada que derive de una línea programática común, las alusiones a diversidad cultural coexisten de forma paralela e inconexa. Por cierto, los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad son citados de forma indistinta y paralela en los diferentes instrumentos ministeriales³ y escindida de los objetivos transversales de aprendizaje⁴.

3 Para un análisis de contenido acerca de la diversidad cultural en las bases curriculares de la educación chilena, véase la tercera sección, p. 97, en Pavez-Soto *et al.* (2020).

4 Los objetivos de aprendizaje transversal son definidos por el Ministerio de Educación de Chile como «aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general [...] 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. 24).

Currículo y convivencia

Encontramos situaciones de victimización que niñas y niños migrantes vivencian dentro de las escuelas y otros que, aunque acontecen fuera de la escuela, decantan en el aula y afectan el clima escolar. Desde los discursos docentes emerge la minimización de las problemáticas, que parecen desbordar a la escuela en tanto institución y comunidad educativa. Sin embargo, se observa con atención la violencia que ocurre en el espacio familiar o comunitario y rápidamente es detectada en los centros escolares y derivada a los servicios de protección de la infancia (por tratarse de vulneración de derechos), activándose circuitos de detección e intervención de casos.

Una categoría analítica que concentra alta frecuencia en el análisis de coocurrencias es el rol del docente en el circuito de intervención de los casos de vulneración de derechos de la infancia. En las declaraciones no hay acuerdo sobre si hay responsabilidad individual de docente o si se diluye en la responsabilidad institucional. La disyuntiva deriva, por lo tanto, entre la responsabilidad y la falta de herramientas para asumir los conflictos de convivencia que ocurren en el interior de los centros educativos y cuyos mecanismos de resolución son tan diversos como las percepciones acerca de la responsabilidad.

Los docentes y profesionales sin distinción refieren diferentes mecanismos de resolución de conflictos, los cuales están a su vez enlazados a valoraciones y estereotipos nacionales. Por ejemplo, distinguen la agencia infantil de niñas y niños con menores grados de dependencia adulta que tienden a resguardarse en subgrupos por nacionalidad y despliegan prácticas que van desde la sumisión a la defensa, estereotipados o catalogados de sumisos y defensivos de acuerdo con su origen nacional (Pavez-Soto *et al.*, 2020).

En la siguiente cita, se evalúa una práctica de protección de estudiantes de origen extranjero a los que se identifica como más débiles o desfavorecidos, lo que tensiona la competencia entre las necesidades de la niñez chilena y extranjera respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje (Salas *et al.*, 2017).

Se podría dar como una discriminación positiva, los docentes dicen ustedes que se portan mal y miren a su compañera que le cuesta tanto hablar [risas] y... que tiene problemas y viene llegando y no sé qué... y viene de otro país y sabe más que ustedes, así como... ese tipo de comparaciones que quizás, o sea, el profesor está como levantando a estos niños. (Terapeuta ocupacional, RM)

En oposición, surgen reflexiones en torno a la voluntad de cada figura docente para poder abordar las necesidades pedagógicas del alumnado en

detrimento de otras. Dada la complejidad de la situación mostrada, se hace imprescindible contar con mayores recursos profesionales, herramientas e infraestructura mínima que permita atender las crecientes demandas del sistema educativo:

Hay alguna diferencia, en el caso de las niñas haitianas que llegaron este año, que tienen muchas dificultades, ha habido mucho apoyo, entonces... hay una diferencia... que uno de repente dice, ¡pucha, sí, tenemos que ayudarlos, tenemos que acogerlos, pero también tenemos, eh, otro montón de niños que son chilenos, que también nos necesitan. (Profesora, escuela pública, RM)

La cita anterior atisba el rol docente como facilitador del proceso de inclusión de la niñez migrante y visibiliza su rol como garante de derechos. Se destaca la sobrecarga laboral de labor docente frente a un contexto de múltiples demandas y escasos recursos para dar una respuesta eficiente y a la altura de la exigencia. De allí que se reitera la necesidad de elaborar políticas públicas que apoyen oficialmente la inclusión escolar. Se visualiza así la necesidad de una reflexión crítica (Riedemann *et al.*, 2020) desde el interior de las comunidades educativas, así lo expresa una asesora intercultural en el nivel de la educación inicial:

No sé si es de mejorar, pero a mí me gustaría que... poder llegar a todos los jardines, es que son demasiado, y además que no hay mucho tiempo para sentarse a reflexionar, pese a que le dedican mucho tiempo a formación...». (Profesional, V Región)

En este mismo sentido, se evidencian necesidades no solo referidas a competencias interculturales o protocolos (manuales) para replicar las buenas prácticas o experiencias exitosas de educación intercultural e inclusión efectiva, sino que también surge como una imperiosa demanda el planificar prácticas situadas, es decir, ajustadas a la particularidad de cada comunidad educativa y que sean fruto de una praxis reflexiva y colectiva:

Hay un tema en el programa, como de ir de a poco quizá generando más instancias puente reflexivas... como que nos hemos ido más en esa lógica, como de sensibilización, como de hacer talleres [...] pero haciendo como más interrogantes que manuales [...] La escuela está esperando el *tip*.... Está esperando el manual, a nosotros... yo cada vez que he ido a hacer talleres de sensibilización o que hasta uno cree que le está entregando herramientas, es como ya... «Pero explícame qué hago en el aula, como... ¿cómo paso este contenido?». Y es como ya: «Es que nosotros venimos a entregar un espacio, como de reflexión,

como de no de...» [...] En el fondo, cada escuela igual es un mundo y tiene sus particularidades y experiencias concretas que hacen, va a depender mucho... de quienes están conformando esa comunidad educativa. (Profesional ONG, RM-Santiago)

Esto evidencia que las escuelas requieren instrumentos en diversos niveles, procedimientos administrativos (manual) y de índole pedagógica (contenido), pero también actitudinales o de sensibilización. Los llamados protocolos de convivencia escolar han venido a abordar estas situaciones relativas a discriminación, pero aún queda el desafío curricular y la posición docente y el rol de la comunidad educativa (y de la red local). El proyecto educativo determinará los diseños curriculares y el clima de aula, porque hasta ahora la evidencia muestra cierta asociación:

Yo creo que el profe de matemáticas tendrá que inventarse algo para que, no es que tenga que de repente parar la clase y hablar contra el racismo o favor de la integración, sino que, en el fondo, genere metodologías para que eso sea naturalizado. Yo creo que ese es hoy día el desafío que tenemos, tenemos todos, de tratar a lo mejor de sistematizar las experiencias que han ido resultando, de poder repetirlos, conversarlas más quizás en espacios de los profes, que también son pocos, que ahí hay problemas estructurales, insisto, lo que menos espacio hay es para conversar. (Profesor, escuela pública, RM)

Por último, también aparece el conocimiento sobre la realidad de los países de origen, la situación migratoria y las experiencias de los grupos familiares migrantes, lo cual es un obstáculo a la hora de realizar adecuaciones curriculares. Adecuaciones que se encuentran dentro de las expectativas de algunas y algunos docentes, así como también las relativas a su propia formación. En la siguiente cita, se desprende la necesidad de comprender los procesos educativos de los países de donde provienen las niñas y los niños migrantes, un currículo situado. Como plantean Gaete *et al.* (2016), es necesario que el proceso formativo sea contextualizado a la actual realidad de las escuelas chilenas. Si bien, en los últimos años, se han generado diversas reformas, estas no han sido capaces de adaptarse a las reales demandas de la escuela (Latorre, 2006).

Ha implicado un desafío para los mismos adultos, los profes, los diferentes profesionales que trabajamos acá, que, de buscar estrategias, también, para... para poder... convocar a los niños, porque vienen muchas veces de procesos educativos completamente diferentes a los nuestros. (Profesor, escuela pública, RM)

Acción territorial y en red

En el interior de las escuelas se detectan sospechas y señales de violencia y vulneración de derechos infantiles que ocurren en el espacio familiar o comunitario donde los docentes son consultados. El testimonio de docentes o profesionales del centro educativo es clave para el diagnóstico, la evaluación de riesgo y la derivación de los casos que se activarán en la red de protección infantil. Sin embargo, para el caso de los niños y niñas migrantes, se observa una percepción diferencial de parte del mundo adulto nacional. La siguiente cita, expresada por una psicóloga del sistema de protección, es ilustrativa. El origen nacional de la niña es atribuido a estereotipos que reducen el concepto de diversidad a juicios culturalistas que comprenden la cultura como un todo inmutable (Fornet-Batancourt, 2002). Es así como la atribución cultural aparece en los relatos como razón para explicar el maltrato físico, abuso o negligencia, omitiendo que esta realidad también afecta a la niñez nacional.

Sí, hay como esa percepción de parte de algunos de los profesores que hay más casos, de, por ejemplo, familias peruanas o bolivianas que corrigen de esa manera. (Psicóloga, escuela pública, RM)

En la cita anterior, nuevamente aparece el cruce de categorías de diferenciación en cuanto al origen nacional y la edad como factores de incidencia de situaciones de violencia intrafamiliar que se atribuyen a ciertas familias extranjeras. Se refleja el racismo solapado en nombre de la protección infantil (Pavez-Soto *et al.*, 2020). Se alude causalidad a la cultura extranjera como si este fuese un factor que favorece la victimización infantil (Pavez-Soto *et al.*, 2020). La complejidad que reviste este argumento es invisibilizar otros factores influyentes, como son las mismas brechas en los procesos de intervención en el sistema de protección de la infancia. Por ejemplo, aún queda por definir el rol de las y los profesionales de la comunidad educativa en los procesos de detección, diagnóstico e intervención dentro de los circuitos de derivación de los casos de vulneración de derechos infantiles que ocurren fuera del aula, pero son evidenciadas en este espacio:

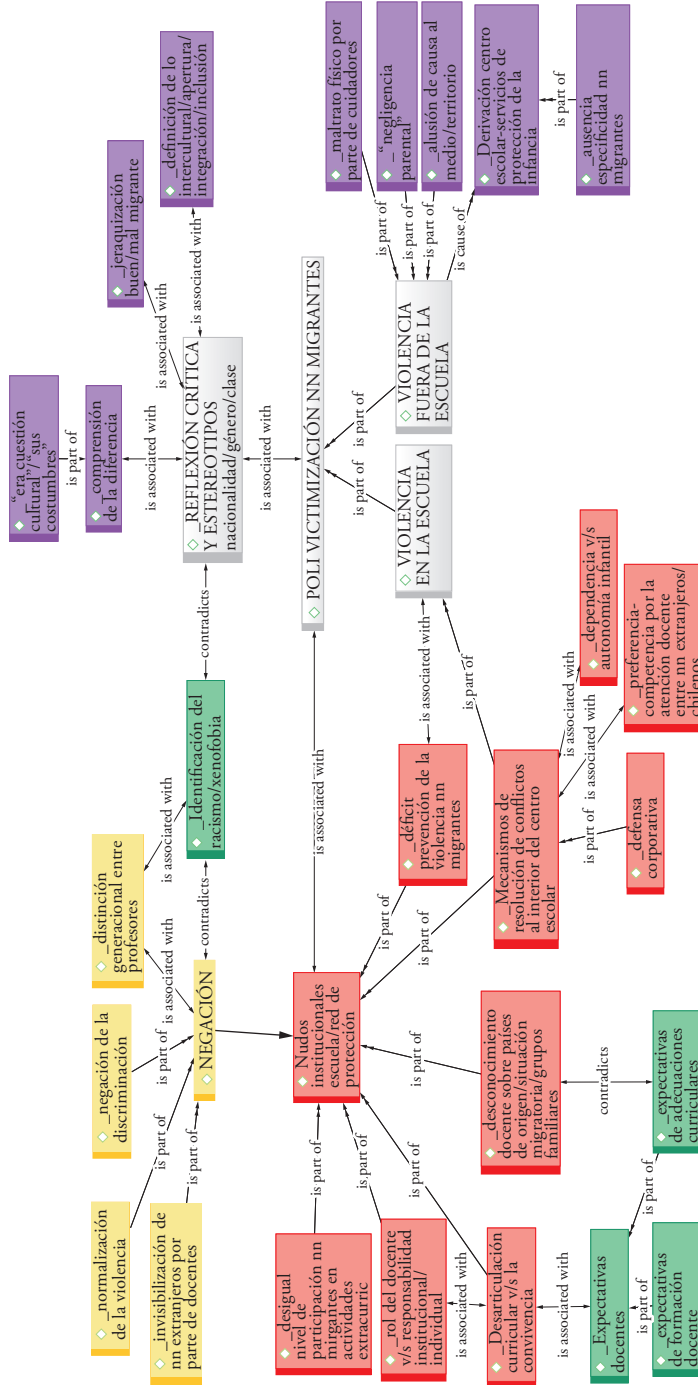
Lo que te estoy contando igual es lo que estoy aprendiendo ahora, porque hasta ahora lo había gestionado la inspectora, que es también quien hace las derivaciones, y yo me estoy integrando por ahí, pero no tengo como en profundidad todo el conocimiento ni un bagaje. (Psicóloga, escuela pública, RM)

Por último, si se tratase de reconstruir el aula como un espacio de diálogo entre estudiantes y docentes en el marco de un proyecto educativo intercul-

tural (Fornet-Batancourt, 2014), es importante mostrar que las condiciones de trabajo de las madres y los padres migrantes inciden en las posibilidades de regularización administrativa y, con ello, en las probabilidades de mejorar (Pavez-Soto *et al.*, 2020). Por ende, más allá de la valoración cultural nacional, hay más condiciones objetivables relativas a variables psicosociales como son el acceso a la salud, la vivienda y empleo de sus cuidadores, que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Como podemos apreciar en la siguiente cita, estos factores deben ser considerados en los programas de acogida y protección de la niñez migrante desde su propia experiencia:

Los niños y niñas migrantes no tienen como mucha voz ni voto, no son muy escuchados, no son muy tomados en cuenta, nadie les pregunta mucho las cosas. No siento que sea considerada su opinión y eso siento que es una diferencia con algunos niños chilenos que, sí, quizás, se le está preguntando, sí, se le está considerando su opinión en un contexto de adultos. (Psicóloga, V Región)

Figura 1
Mapa semántico de formación docente intercultural y violencia contra la infancia migrante



Elaboración propia.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio en torno a las experiencias de violencia múltiple expresan la necesidad de una Formación Inicial Docente (FID) no solo desde una perspectiva intercultural y crítica, sino también antirracista, ya que los relatos estudiados contienen referencias a diferencias fenotípicas y argumentos culturalistas atribuidos a la nacionalidad de origen. De acuerdo con los resultados recientemente expuestos, consideramos que es una responsabilidad compartida entre el Estado, la escuela y la sociedad instalar el tema de la infancia migrante en el ámbito escolar, así como las condiciones de vida de sus cuidadores, de las cuales niños y niñas migrantes son dependientes. Las percepciones de las y los profesionales participantes en este estudio se vinculan con estereotipos que se entrecruzan con categorías de diferenciación como territorio nacional o nacionalidad, edad, sexo-género y condición de clase, dando pie a la reproducción de estereotipos.

En las citas anteriormente expuestas, se puede valorar que las diferencias se siguen procesando como un extra y que existen dificultades para su valoración y reconocimiento. Las adecuaciones curriculares parecen tener un carácter más bien funcional y no implican, necesariamente, un proyecto de diálogo intercultural y crítico. Se constata la necesidad de trabajar en las competencias reflexivas críticas y sensibilización, así como en el reconocimiento de la propia historia y origen cultural, abandonando el paradigma colonial de la propia suficiencia.

La literatura especializada señala el papel preponderante del apoyo social; por ejemplo, conforme aumenta la percepción de apoyo social para las niñas y los niños, así como la sensibilidad profesional, disminuyen los problemas de convivencia y se propicia el clima de aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, se precisa conocer y comprender las realidades educativas de los países de origen y, con base en este conocimiento situado, pensar adecuaciones y articulaciones curriculares.

Los resultados obtenidos aluden al desconocimiento de la organización curricular de los países de origen de las y los estudiantes migrantes, lo que podría estar determinado por una valoración negativa sobre los sistemas educativos de ciertos países de origen que son percibidos como inferiores. Poco se conoce acerca de las características de las familias migrantes y de sus expectativas en torno a los procesos de escolarización, así como de las condiciones materiales y administrativas objetivables en las que se incorporan al país. Ahora bien, para lograrlo, el currículo escolar debe contemplar las diferencias lingüísticas e identitarias de los sujetos, visualizando el aporte cultural de las y los estudiantes de origen extranjero más allá de la funcionalidad.

Por último, una vez resueltas estas cuestiones que requieren de niveles reflexivos para su instalación es que se podrían formar competencias técnicas y metodológicas orientadas a la diversificación curricular con miras a un currículo intercultural y antirracista. Es esencial que el aula se transforme en una instancia de intercambio y diálogo entre el alumnado y el cuerpo docente. En ello, relevamos la importancia de la Formación Inicial Docente (FID) como una oportunidad para el diálogo de saberes entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Referencias

- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la Formación Inicial Docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 301-314. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M., & Sanhueza, S. (2017). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno [1]. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936002/html/index.html>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, 50, 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bennett, J. M. (2015). *The Sage encyclopedia of intercultural competence*. Sage Publ.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Consejo Nacional de la Infancia. (2018). Análisis multivariable de estudio polivictimización en niños, niñas y adolescentes realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Informe_Final_polivictimizacion.pdf
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage.
- Dettlaff, A. J., Earner, I., & Phillips, S. D. (2009). Latino children of immigrants in the child welfare system: Prevalence, characteristics, and risk. *Children and Youth Services Review*, 31(7), 775-783. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.02.004>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y. & Mendoza, G. (2014). Los estudios culturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 24, 26-30.
- Edu Global & Fundación Interhumanos. (2018). *Resultados 4to Censo Docente Migración: su impacto en la práctica docente*. <http://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2018/07/RESULTADOS-CENSO-DOCENTE-MIGRACION.pdf>
- Ferrada, D., Villena, A., & Turra, O. (2015). *Transformación de la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: RIL Editores.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. (2011). Polyvictimization in developmental context. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(4), 291-300. doi:10.1080/19361521.2011.610432
- Fornet-Batancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de y con su definición. *Pasos*, 103, 1-4.

- Fornet-Batancourt, R. (2014). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 3(5). <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/17718>
- Fornet-Batancourt, R. (2010). Teoría y praxis de la filosofía intercultural. *Recerca. Revista de Pensament y Anàlisi*, 0(10), 13-34. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/1925>
- Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la Formación Inicial Docente en Chile? *Centro de Políticas Públicas UC*, 86, 1-15.
- Galaz, C., Pavez-Soto, I., Álvarez, C., & Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Revista Athenea Digital*, 19(2), 1-27. doi:10.5565/rev/athenea.2447
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Revista Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hombrados-Mendieta, I., & Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(1), 108-122. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- INE. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Chile: Instituto Nacional de Estadística.
- INE & DEM. (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/Presentaci%C3%B3n-Extranjeros-Residentes-en-Chile.-31-Diciembre-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2017) *Informe anual. Situación de los derechos humanos en Chile*. https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662015000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Revista Diálogo Andino*, 47, 7-14.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292721>
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., & García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 0(33), 275-301. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.146>
- Liebel, M. (2017). Children without childhood? Against the postcolonial capture of childhoods in the global south. En A. Invernizzi, M. Liebel & B. Milne (Eds.), «*Children out of place*» and human rights: In memory of Judith Ennew (pp. 79-94). 1.ª ed. Springer International Publishing. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=0ef286b243c2e42a14209ff02dc858c>
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-207. <https://doi.org/10.35362/rie1901057>
- Micó-Cebrián, P., Cava, M.-J., & Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 0039-0057. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.965>
- Mineduc. (2015). *Bases curriculares de 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago: Mineduc. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Política-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis (Santiago)*, 17(49), 231-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- OEA. (2011). *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas: situación actual y desafíos* (pp. 1-102). Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation. En P. Dasen & C. Perrégaux (Eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bélgica: De Boeck Supérieur.
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: resistencias, agencia y actores. *Revista Migraciones Internacionales*, 9(35), 155-184. <http://dx.doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Pavez-Soto, I., Galaz, C., & Ansaldo, M. (2020). Repensando la polivictimización de la infancia migrante en Chile. *Revista de Sociología*, 35(2), 42-60. doi:10.5354/0719-529X.2020.58645
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, 11, 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J. (2014). Victimización infanto-juvenil en España: Una revisión sistemática de estudios epidemiológicos. *Revista Papeles del Psicólogo*, 35(1), 66-77.

- Poblete, R. (2008). Schooling in Chile. En S. Gvirtz y J. Beech (Ed.). *Going to School in Latin America* (pp. 77-95). Londres: Greenwood Press.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D., & Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha (Osorno)*, 45, 235-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30544552010>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: los nuevos «otros» y los desafíos de la (re)inserción escolar. *Latin American Research Review*, 56(4), 891-905. <http://doi.org/10.25222/larr.1042>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Salas, N., Castillo, D., Martín, C. S., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>

- Sanhueza Henríquez, S., Patrick Matzler, P., Hsu, C., Domínguez Maldonado, J., Friz Carrillo, M., & Quintriqueo Millán, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 183-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Servicio Jesuita a Migrantes (SJM). (2021). *Migración en Chile. Anuario 2020. Medidas migratorias, vulnerabilidad y oportunidades en un año de pandemia* (N.º 2). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 61. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1051>
- Tijoux, M. E. (2014). El otro inmigrante «negro» y el nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteaiken*, 17. <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-tijoux.pdf>
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador: AbyYala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En V. Tapia & C. Walsh (Ed.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.