



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

**PERCEPCIONES Y CREENCIAS DE LAS EDUCADORAS DE
PÁRVULOS Y PERSONAL TÉCNICO DE AULA SOBRE LOS NIÑOS
Y LAS NIÑAS HIJOS/AS DE INMIGRANTES**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE
PÁRVULOS**

PROFESORA GUÍA: SANDRA MORALES SOTO

ESTUDIANTES:

ANDREA DEL PILAR BARRERA URBINA
NICOLE FRANCISCA BERRIOS UMAÑA
MELISSA ABIGAIL BURGOS CARREÑO
BÁRBARA CAROLINA HERRERA FIGUEROA
JOCELYN SCARLETE LAGOS ARENAS
ISABEL DEL ROSARIO NAVARRO MÉNDEZ
TIARE CONSTANZA RODRÍGUEZ ÁLVAREZ
MARCELA ANDREA ROMERO NAVAS

SANTIAGO, DICIEMBRE DE 2013



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

**PERCEPCIONES Y CREENCIAS DE LAS EDUCADORAS DE
PÁRVULOS Y PERSONAL TÉCNICO DE AULA SOBRE LOS NIÑOS
Y LAS NIÑAS HIJOS/AS DE INMIGRANTES**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE
PÁRVULOS**

PROFESORA GUÍA: SANDRA MORALES SOTO

ESTUDIANTES:

ANDREA DEL PILAR BARRERA URBINA
NICOLE FRANCISCA BERRIOS UMAÑA
MELISSA ABIGAIL BURGOS CARREÑO
BÁRBARA CAROLINA HERRERA FIGUEROA
JOCELYN SCARLETE LAGOS ARENAS
ISABEL DEL ROSARIO NAVARRO MÉNDEZ
TIARE CONSTANZA RODRÍGUEZ ÁLVAREZ
MARCELA ANDREA ROMERO NAVAS

SANTIAGO, DICIEMBRE DE 2013

AGRADECIMIENTOS

Mi más inmensa gratitud a mi padre, mi madre, mi hermano, a mi Bieli y a toda mi familia por su incondicional apoyo en este proceso de formación profesional. A mi primo Allan por su existencia, su espíritu y palabras, que me dieron diariamente fuerzas de seguir con todo este difícil proceso. A mis amigos y amigas por su constante preocupación, apoyo y compañía en los momentos difíciles del presente.

A todos y a todas infinitas gracias, desde el alma.

Andrea Barrera Urbina



Este es el momento ideal para darle las gracias a mi linda familia, a mí amada madre, adorable padre, incondicional hermano, primos, primas, tías, sobrinas y ahijadas, por el apoyo incondicional y darme la energía en todo momento.

Pero no puedo dejar fuera a mis amigos y amigas, que sin ellos, esta etapa hubiese sido más complicada y aburrida.

CUMPLÍ Y SOY MAYOR!

Nicole Berrios Umaña



Y ya cuando casi se acaban estos cinco años de universidad, cargados de experiencias, aprendizajes y buenos momentos, debo darle las gracias a todas las personas que recorrieron este camino junto a mí, a los mejores padres del mundo, mis abuelos, tío, al Perry y amigos, que en todo momento se hicieron presentes; Y como dice Benedetti dale vida a tus sueños, cuando lo mejor está por empezar.

Melissa Burgos Carreño



Agradezco a Dios por ser el autor de mi vida, por acompañarme siempre y renovar mis fuerzas y darme descanso cuando lo necesité.

Gracias también a mi familia y a mi familia extendida por su apoyo incondicional en mi proceso de formación profesional, por creer en mí y darme ánimos cada vez que lo necesité. A mi pololo por aguantarme y por ser mi sustento incondicional. A mis amigos/as por su permanente preocupación, apoyo y compañía durante todo el proceso. A todos los profesores/as en especial a la profesora Sandra Morales, puesto que formaron parte de esta aventura y siempre se quedaran en mis recuerdos. Y un agradecimiento especial a mis compañeras de seminario que gracias a su apoyo y su constancia, realizamos esta investigación.

Bárbara Herrera Figueroa



Quiero agradecer a la persona que me mostró el camino de la educación superior, el querer ser mejor, el querer tener una mejor calidad de vida y que me acompañó, aconsejó, motivó, ayudó y me entiendo durante los años transcurridos en la universidad. Gracias Daniel Muñoz, por ser mi compañero de vida. Agradecer a mi familia por todo el amor incondicional, por el apoyo y por las buenas energías que hacían que día a día, continuaré sonriente en esta meta. Y finalmente, gracias a los profesores y profesoras que marcaron esta etapa en mi vida, sus enseñanzas siempre estarán en mí: Gracias profesora Sandra Morales, Carmen Gloria Negrotti, Adelaida Cortés y Pilar Mazzo. Gracias a todas las personas que formaron parte de esta etapa cumplida, a plantearse nuevas metas y desafíos.

Jocelyn Lagos Arenas



A mi mamá que me ha apoyado en cada momento, por su buena voluntad y porque con simplezas me hace sonreír todos los días. A mi papá en quien he descubierto a un verdadero amigo, quien siempre ha estado a mi lado y de quien he aprendido más que de cualquier persona o lugar. A mis hermanos por existir, por confiar en mí, por dejar que los haga reír; esto no sería bello sin ustedes.

A la Vida por darme esta hermosa oportunidad; estar presente Aquí y Ahora

Isabel Navarro Méndez



Mis más grandes agradecimientos a mis padres y hermana/o que son el motor de todos mis logros, gracias por el apoyo, comprensión e impulso para sortear todas las pruebas de la vida personal y profesional, sin duda son y serán el motivo de todos mis esfuerzos.

Tiare Rodríguez Álvarez



A mi familia, mi madre, mi padre, mis hermanos por su apoyo incondicional en mi proceso de formación profesional.

A mis amigos/as por su permanente preocupación, apoyo y compañía durante todo el proceso.

A mi compañero que me apoyó durante todo el proceso de práctica profesional, con su ayuda incondicional durante esos meses.

Marcela Romero Navas



RESUMEN

La investigación realizada, pretendió analizar, describir e identificar las percepciones que poseen las adultas que son parte de un equipo educativo, contrastando las prácticas pedagógicas con el discurso que estas poseen, reconociendo sus creencias más arraigadas y enfatizando la mirada de la inclusión de la diversidad. Por lo tanto, resulta importante señalar que la investigación no intentó cuantificar datos ni realizar generalizaciones de los resultados obtenidos, sino por el contrario, buscó conocer, interpretar y reflexionar sobre una realidad social en un contexto particular, en este caso el del Jardín Infantil de la comuna de Recoleta, específicamente en el primer nivel de Transición.

El tipo de enfoque utilizado para llevar a cabo la investigación fue *cualitativo* de corte *micro etnográfico*, por lo tanto fue sustentada por el paradigma cualitativo, ya que el fenómeno estudiado se ajusta a una mirada comprensiva e interpretativa de la realidad de los sujetos investigados. Respecto a los resultados obtenidos se puede señalar que las prácticas pedagógicas van directamente relacionadas con las experiencias y creencias del grupo de adultas, que se ven influidas por estereotipos, prejuicios sobre los países de orígenes de los niños y niñas y sus familias; dichas prácticas se caracterizan por utilizar estrategias para abarcar la diversidad desde las diferencias, en donde se observan generalizaciones, énfasis en los aspectos físicos (como el color de pelo y piel), invisibilización e hipervisibilización, intimidación a través de la cercanía física (sentar a los niños y niñas en sus brazos) y aumentar el tono de voz, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia de la formación de educadoras de párvulos y técnicos sobre la inclusión de la diversidad, para poder responder a este nuevo escenario del sistema educativo chileno.

PALABRAS CLAVES:

Inclusión; Diversidad; Hipervisibilización; Invisibilización

SUMMARY

The Research was pretend to analyze, describe and identify the perceptions from the adults who are part of an educational team, contrasting pedagogical practices with the speech that they have, recognizing their deepest beliefs and emphasizing the look of the inclusion of diversity. Therefore, it's important to note that the research did not attempt to quantify data or generalizations of the results, by otherwise, searched to know, explain and reflect on about a social reality in a particular context, in this case the Preschool place in the district of Recoleta, specifically in the first level of Transition.

The type of perspective used to pursue the research was *qualitative micro ethnographic*, consequently was supported by the qualitative paradigm, because the phenomenon studied conforms with a comprehensive and interpretive view of reality for the subjects investigated; in relation to the results obtained can be noted that pedagogical practices are directly related to the experiences and beliefs of the adult group, who are influenced by stereotypes, prejudices about the countries of origin of children and their families, these practices are characterized by use strategies to cover the diversity from the differences , where generalizations are observed, emphasis on the physical aspects (such as hair color and skin) , invisibility and highly visibility, intimidation through physical proximity (sit children in their arms) and increase the voice tone, these make us reflect about the importance of training from preschool teachers and technical assistants about the inclusion of diversity in order to respond to this new stage of the Chilean education system.

KEYWORDS:

Inclusion, Diversity, Highly Visibility; Invisibility

ÍNDICE

PÁGINAS

INTRODUCCIÓN.....14

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Identificación y planteamiento del problema de investigación..... 18

1.2. Objetivos de la investigación.....29

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Percepción, creencia e inclusión de las y los docentes hacia los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes, desde los procesos migratorios y las políticas educativas hasta el aula en Chile
..... 32

2.1.1. La inclusión y sus orígenes en Chile y el mundo..... .32

2.1.2. Proceso migratorio y diversidad en Chile.....39

2.1.3. Políticas educativas chilena.....43

2.1.4. Enfoque Monocultural.....48

2.1.5 Docentes y su formación para trabajar la inclusión cultural.....50

2.1.5.1 Formación docente.....	52
--------------------------------	----

2.1.5.2 ¿Estarán debidamente preparados los y las docentes?.....	53
--	----

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de la Investigación.....	60
---	----

3.1.1. Enfoque investigativo.....	62
-----------------------------------	----

3.2. Determinación de las unidades de observación.....	67
--	----

3.2.1. Sujetos de investigación.....	69
--------------------------------------	----

3.3. Procedimientos e instrumentos de recolección de información.....	69
---	----

3.3.1. Procedimientos de Análisis de la Información.....	69
--	----

3.4. Procedimientos de análisis de la información.....	73
--	----

3.4.1 Calidad de la Investigación.....	76
--	----

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

4. Análisis de los resultados.....	78
------------------------------------	----

4.1 Categoría: conocimientos sobre la cultura de origen de los niños y niñas extranjeros.....	80
4.2 Categoría: Mecanismos de defensa que utilizan los niños y niñas para evitar ser excluidos.....	85
4.3 Categoría: Interacciones que establecen las adultas con los niños y niñas extranjeros.....	89
4.4 Categoría: Estrategias que establecen las adultas en la práctica.....	97
4.5 Categoría: Conocimientos y percepciones que impone la adulta sobre diversidad.....	102

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

4. Conclusiones.....	109
----------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	118
---------------------------	-----

ANEXOS	124
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

El origen de esta investigación, surge a raíz de los flujos migratorios que han aumentado desde el año 1990, debido a que en el año 1965 hubo 77 millones de migrantes, en 1990 estos alcanzaron los 111 millones y para el 2002 la cifra fue de 175 millones (Hevia, 2009, p.17), lo que ha generado un nuevo escenario educativo, en donde los docentes y/o personal educativo no se encuentran preparados para responder a las nuevas necesidades que se requieren para educar por y para la diversidad.

La presente investigación *“Percepciones y creencias de las educadoras de párvulos y el personal técnico de aula sobre los niños y las niñas hijos/as de inmigrantes”*, ha abordado concepciones que subyacen tanto en la práctica pedagógica como los discursos de las educadoras de párvulos y del personal técnico. Entonces se requiere comprender los conceptos de creencias y percepciones. El primero (creencias) significa el concepto mental dotado de un contenido representacional y en su caso semántico o proporcional, y por tanto, susceptible de ser verdadero o falso y que además, dada su conexión con otros estados mentales y otros de contenidos proporcionales, es causalmente relevante o eficaz, respecto de los deseos, acciones y otras creencias del sujeto (Muñoz, Velarde, 2000). Y el segundo (percepciones), podemos comprenderlo como un proceso cognitivo de la conciencia, que consiste de reconocimientos, interpretación y significación, para la elaboración de juicios, en torno a las sensaciones obtenidas del medio ambiente físico y social, en el intervienen otros procesos físicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994, p.48).

Respecto a la metodología de la investigación, cabe mencionar que corresponde a una investigación cualitativa, ya que busca reflejar las percepciones y creencias del personal técnico de aula de educación parvularia, respecto a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, lo que se verá reflejado en sus discursos, prácticas y dinámicas de interacción que se generan en el nivel educativo. Por ende su paradigma es interpretativo, puesto que

busca estudiar los significados de las acciones humanas y de la vida social, se considerará entonces: una metodología micro etnografía.

El informe de investigación posee:

Capítulo I: planteamiento del problema, en este apartado de la investigación, se da a conocer los antecedentes del surgimiento del problema a investigar, haciendo un barrido histórico a través de distintos procesos migratorios. Contextualización referente al sistema educativo chileno y como aborda esta temática y profundizando en cómo se aborda desde la educación parvularia.

Capítulo II: marco teórico conceptual, en este apartado de la investigación, se aborda a través de diferentes referentes teóricos, los conceptos o definiciones que dan sustento a la investigación.

Capítulo III: marco metodológico, en este apartado se explicita el paradigma que orienta esta investigación, el enfoque de investigación, se determinan las unidades y sujetos de investigación, los procedimientos e instrumentos de recolección de información, los procedimientos de análisis de información y la calidad de esta investigación.

Capítulo IV: análisis de los resultados, en este apartado, se exponen todos los resultados que se obtuvieron a través del trabajo de campo realizado para obtener la información necesaria para esta investigación, el análisis de los resultados se estructuró, mediante una matriz de análisis, que permitió desglosar y organizar la información recolectada, de la cual se obtienen la interpretación de la investigación, que corresponden al análisis de esta investigación.

Capítulo V: conclusiones, en este apartado de la investigación, se realiza una conclusión de los resultados, develando los principales hallazgos de la investigación, teniendo correspondencia con los objetivos de la investigación y dando respuesta a éstos en las conclusiones.

**CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Identificación y delimitación del problema.

Las migraciones son tan antiguas como la humanidad, por lo mismo es que a lo largo de la historia las personas han hallado la necesidad de trasladarse de un lugar a otro, por diferentes motivos, ya sea por el alimento, por el clima o por motivos de fuerza mayor, como lo que ocurría en la antigüedad con los pueblos nómades, los cuales para lograr obtener el sustento, debían desplazarse, y así poder buscar nuevas tierras aptas para la construcción y el cultivo, y de esta manera mejorar sus condiciones de vida. Esto no ha cambiado en la actualidad, ya que las personas alrededor de todo el mundo migran y por diversos motivos, pero la razón que más prevalece es encontrar mejores posibilidades en cuanto a calidad de vida.

Los países receptores de inmigrantes, por lo general tienen altos ingresos económicos, a la inversa de los de origen de donde migran las personas, esto se ha mantenido a lo largo de la historia, ya que lo que se persigue es dar un giro al estilo y calidad de vida.

En la actualidad el organismo intergubernamental encargado de elaborar voluntad jurídica entre Estados a través de tratados o actos unilaterales es la *Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*, la cual da cuenta que aproximadamente el 3,1% de la población mundial está compuesta por migrantes, esto se traduciría a 214 millones de migrantes a nivel mundial.

La inmigración ha traído repercusiones en cada una de las naciones y en el mundo; Los Estados se han visto en la necesidad de elaborar e implementar leyes, políticas, programas, entre otros, para favorecer la inclusión de las personas, las cuales son discriminadas, engañadas, mal remuneradas y poco respetadas, debido a las sociedades en las que impera la monoculturalidad (Organización internacional del trabajo, 2011). Por tal razón, es deber de cada Estado, nación o país, generar nuevas oportunidades de vida para las personas migrantes, ya que este proceso global va transformando a las sociedades.

En los últimos años, Chile ha experimentado un flujo constante y creciente de inmigrantes. De acuerdo al Censo del 2012 hay 339.536 inmigrantes residentes en Chile, los cuales mayoritariamente son personas provenientes de Perú (30,52%), Argentina (16,79%), Colombia (8,07%) y Bolivia (7,41%). Cabe señalar que estos datos aún no han sido confirmados por el INE (Instituto Nacional de Estadísticas).

Entre las principales motivaciones que impulsan a las personas a emigrar de su país de origen encontramos; *“La búsqueda de unas condiciones de trabajo mejores o más dignas, la búsqueda de lugares seguros donde los individuos no se vean perseguidos por su religión, ideas políticas, etc., la afinidad histórica entre el país de acogida y el de origen, y la fascinación que ejerce la vida occidental ante la vida de países menos desarrollados”* (Hevia, 2009, p.22).

La población inmigrante está constituida principalmente por personas jóvenes en edad de trabajar, es decir, es una inmigración eminentemente laboral, lo que se refleja en que los niños y niñas menores de 15 años, para el caso boliviano y peruano, corresponden al 10% del total de inmigrantes. Así también, se caracteriza por tener un nivel de preparación y capacitación heterogéneo ya que solo un 20% de ellos son profesionales o técnicos. (Hevia, 2009).

El Estado chileno tiene el desafío de favorecer la inclusión de las familias inmigrantes y la principal vía para responder a esto es la educación. *“La escuela es el primer medio donde se da una real integración dentro de la sociedad. Es este medio, además, donde los hijos e hijas de inmigrantes tienen su primer contacto con la sociedad receptora, en este caso, la chilena. Por lo mismo, resultará clave para la integración plena de los inmigrantes una educación para la ciudadanía, enfocada en valores, habilidades y conocimientos para la socialización cívica y política, y que promocióne el desarrollo de sociedades culturalmente pluralistas y democráticas”* (Alarcón, 2010, p.7).

Dentro del sistema educativo chileno, es posible encontrar leyes de las cuales se podrían desprender algunos lineamientos que favorecen la inclusión de los inmigrantes, es así como en la ley general de educación (LGE) en su artículo N°3, inciso 1°, señala que *“el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución, así como en los tratados ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”* (Ley General de Educación, 2005, p.4). Esta se inspira en principios rectores, de los cuales destacamos los siguientes:

- a) **Universalidad y educación permanente:** La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b) **Equidad del sistema educativo:** El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con mayor atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
- c) **Diversidad:** El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por este.

- d) Integración: El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

- e) Interculturalidad: El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

A partir de la LGE, se definen los parámetros que rigen la educación chilena. En relación a los principios destacados en esta ley, es que se comprende una educación para todos y todas sin excepciones de ningún tipo, tanto para las personas chilenas como de otras nacionalidades, donde la diversidad se considera una riqueza, que debe ser respetada y valorada.

Si bien el Estado de Chile ya sea en la constitución, la LGE y los distintos acuerdos y convenciones que ha ratificado, reconoce en la educación un derecho de todas las personas sin distinción alguna, este aún no se refleja en la práctica en relación a los residentes extranjeros, debido a la inexistencia de programas específicos para la inclusión de personas de otras nacionalidades al sistema educativo.

Chile considera en sus políticas educativas el tema de la inclusión, sin embargo solo lo ha hecho desde el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual trabaja la inclusión de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios. Así también se cuenta con una política de convivencia educativa, la que tuvo como propósito inicial favorecer la inclusión de los inmigrantes, *“la política de convivencia escolar y la ratificación del país en la convención de los derechos universales de los niños, se enmarca en el respeto hacia las minorías étnicas y extranjeras en la comunidad escolar, en donde se debe valorar las libertades fundamentales respecto a la diversidad multicultural racial y la paz, caminando en conjunto y aprendiendo solidariamente del niño extranjero”* (Política de

Convivencia Escolar, 2002, p.15). La que finalmente derivó en el actual propósito “*una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad*” (Política de Convivencia Escolar, 2002, p.22). La que está focalizada a una convivencia y un clima escolar positivo, para evitar conflictos a través de distintas estrategias como los consejos de curso, los debates y diálogos participativos.

Tanto el programa EIB como la política de convivencia, responden de manera parcial a este nuevo escenario educativo y a los desafíos de la inclusión, ya que no existen políticas claras frente al arribo de inmigrantes a nuestro país y a nuestras aulas, por lo cual existen situaciones de discriminación y de no valoración de las distintas culturas y de sus riquezas, quedando todavía en tierra de nadie esta problemática, recayendo la responsabilidad en los/as docentes, quienes muchas veces no saben cómo trabajar con niños y niñas de otras nacionalidades, lo que se traduce en homogeneizar la cultura y no reconocer al otro como un legítimo otro, o muchas veces se recae en la indiferencia o el mismo menosprecio por parte de los docentes y distintos agentes educativos (Pavéz, 2010, p.13).

Si bien la normativa de extranjería, que podría favorecer la inclusión de los inmigrantes, solo instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos y alumnas inmigrantes, en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial del Ministerio de educación. Y se cuenta con elementos potenciales para la inclusión, como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que establecen marcos y principios éticos en consonancia con la normativa internacional. En los programas educativos imperan contenidos, vinculados con la enseñanza de valores y concepciones generados hace casi cien años, basados en la homogeneización y el no reconocimiento de la diversidad, especialmente en una mirada de la historia que exalta lo “nacional”, obviando o aún menoscabando, de hecho, los valores y nacionalidad de muchos de sus alumnos y

alumnas inmigrantes y sus familias (Alvites, 2011).

Respecto a lo anterior, consideramos que el desafío para los/as educadores/as y personal que trabaja con la primera infancia es incluir a niños y niñas hijos/as de inmigrantes de una manera que se valide la diferencia al interior de la escuela, ya que el sujeto de la política pública no es el inmigrante en su condición de no nacional, sino que es el inmigrante en tanto portador de una cultura diferente. Para lograr esto es fundamental que las/os educadoras/es se concienticen sobre las propias concepciones y prejuicios sobre la diferencia, para poder cuestionar y transformarlos para responder a los desafíos que plantea una educación inclusiva. No obstante, lo que suele ocurrir es que se considera que *“La mejor pedagogía es tratar a todos por igual, y hace valer un currículum homogéneo para todos/as los que llegan a la escuela, olvidándose que, la peor desigualdad es tratar igual a seres desiguales”* (Balaguer y Salinas, 1996, p.76). Esta forma de asumir la pedagogía genera un escenario difícil si no hay lugar para la diferencia, generando conflictos entre los que se insertan dentro del discurso dominante y quienes, por motivos de raza, etnia, clase social o nacionalidad, expresan sus identidades dentro de grupos subordinados (Alvitez, 2010).

La educación intercultural se torna, entonces, fundamental para la construcción de una sociedad democrática, tolerante y pluralista, con personas como ciudadanos/as del mundo, capaces de convivir y trabajar en una misma sociedad, valorando y respetando la diversidad. Como actor fundamental dentro de esto, se encuentra la escuela, la cual juega para niños y niñas inmigrantes un papel fundamental en su proceso de inserción en la sociedad receptora, se convierte en la primera *“institución intermediaria para las familias en su relación con el estado de acogida, junto con el sistema de salud”* (Jurado, 2005, p. 110).

Cuando no se asume un enfoque intercultural en la escuela, los/as docentes perciben, tanto a los alumnos y alumnas inmigrantes, como aquellos que viven en situación de pobreza, como “culturalmente desvalidos”, lo que conduce a programas de educación compensatoria y a la generación de estrategias de adaptación donde existe rechazo por parte de los propios estudiantes hacia sus raíces culturales o, por el contrario, una resistencia conflictiva frente a la cultura transmitida por la escuela. En este sentido, quienes trabajan con estos estudiantes suelen tener expectativas más bajas sobre su potencial académico, lo que conlleva a una disminución en el tiempo destinado a actividades académicas y a la utilización de formas de enseñanza asociadas a procesos más básicos de pensamiento (Reimers, 2000).

La UNESCO el 2005, en su *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural*, plantea que los inmigrantes se enfrentan a estereotipos entendidos como creencias e ideas, negativas o positivas, hacia ciertas personas pertenecientes a un grupo determinado, y prejuicios que son entendidos como las cargas emocionales que se le atribuyen a los estereotipos existentes hacia determinadas comunidades, y ponen a prueba lo que ellos mismos creen sobre el lugar de llegada.

En el caso de los estereotipos, estos operan en forma cognitiva, y los prejuicios de forma afectiva. Los primeros, inicialmente pueden cumplir la función de ayudar a categorizar el universo, defender las propias visiones y explicar o justificar lo que sucede en el mundo que nos rodea, pero en un segundo momento esta herramienta se puede convertir en la base de creencias erróneas y no fundamentadas sobre el otro, las cuales luego pueden ser muy complicadas de transformar, una vez que se les ha agregado la carga emocional que conlleva su transformación en prejuicios.

Los niños y las niñas inmigrantes sufren una doble discriminación, la primera, por ser extranjeros, y la segunda por ser de una nación que es considerada por sus pares como inferior a la chilena. Los estereotipos sobre los que se han construido los prejuicios y han

generado las interacciones entre alumnos y alumnas se basan en categorías conocidas para la sociedad chilena y los inmigrantes: raza y posición social siguen siendo las variables claves de la discriminación y sobreviven dentro de su “profundidad histórica” (Hevia, 2009, p.56).

Frente a esta discriminación algunos niños y niñas inmigrantes niegan su propia identidad, buscando alguna conexión con la sociedad de acogida a través de algún familiar cercano o antepasado que sea chileno o que haya nacido en el país. Es probable que busquen mimetizarse con sus pares, generando finalmente una sensación de no-pertenencia, ni a la cultura de origen (que nunca podrá ser del todo abandonada) ni a la cultura receptora (que nunca será totalmente incorporada) con lo que se evidencia la ineficacia de adoptar este tipo de estrategia como un mecanismo eficiente de adaptación. Esto se puede relacionar con lo señalado en algunos estudios que muestran que en muchos casos los hijos e hijas de migrantes desarrollan imágenes negativas de sí mismos que resultan en bajos niveles de desempeño escolar (Vera y Quiroa, 2005) y en el desarrollo de estrategias de adaptación que a la larga no generan los resultados esperados, ya que no se logra hacer frente a los prejuicios, estereotipos y desprecio social que existen hacia ellos.

De acuerdo a todo lo anterior, el rol que debe cumplir el/la docente frente a la discriminación y los prejuicios que sufren los niños y niñas extranjeros, es primordial para favorecer la inclusión en el aula, mediante el reconocimiento de la diversidad, donde se les valide, reconociendo su individualidad, proporcionando una educación personalizada de acuerdo a sus necesidades educativas, para garantizar sus derechos. En el aula, es imperante que los/as docentes incorporen las creencias, pautas de comportamiento, costumbres y valores de cada niño y niña en las rutinas y dinámicas escolares.

Recordando que el objetivo de las escuelas no es otro que generar aprendizajes para todos/as quienes de ella participan, la llegada de inmigrantes a las aulas debería

suponer un desafío a la forma en cómo la escuela gestiona las instancias de aprendizaje, así por ejemplo la incorporación de la idea del reconocimiento en el proyecto educativo institucional (PEI) y por ende en la gestión del currículo, debería dar pie a una flexibilización en los objetivos de aprendizaje de cada nivel, donde todos los agentes educativos participen y se construya un proyecto educativo en conjunto que posea los lineamientos de formación que se quieren entregar en la institución. De esta forma se vuelve mucho más eficaz la labor docente, donde no deben “improvisar” como trabajar con niños y niñas de otras nacionalidades, sino que exista un documento concreto y explícito.

Para responder al desafío de la interculturalidad, en el nivel educativo de Educación Parvularia, se han desarrollado algunos documentos que apuntan a las prácticas en contextos multiculturales, los cuales aportan estrategias y lineamientos de acción a nivel general.

Es así, que se puede señalar que en el caso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), se ha elaborado un documento “Hacia la interculturalidad en los jardines infantiles” (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2008) que entrega orientaciones sobre cómo se debería abordar la multiculturalidad. En él se entiende la interculturalidad como un diálogo entre culturas la cual tiene como objetivo el bien mutuo por medio del respeto y la valoración en la convivencia; enriqueciendo a los sujetos. Y por tanto, se pretende que los párvulos/as pertenecientes tanto a pueblos indígenas como hijos e hijas de inmigrantes y todos los niños y niñas que conformen una comunidad, desarrollen y potencien sus primeros vínculos afectivos, la identidad y la autoestima, la formación valórica, el lenguaje y las habilidades de pensamiento desde la educación intercultural. Para ello, se debe comprender que cada comunidad educativa es distinta a la otra y las estrategias que han de utilizarse pueden variar, por lo tanto la JUNJI solo plantea lineamientos generales a seguir.

Otro documento existente sobre el tema es “*Orientaciones curriculares para una educación Parvularia Intercultural*” (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2009). Este aporta estrategias y orientaciones para llevar a cabo la integración en el aula y en la comunidad educativa; refiriéndose a las culturas y pueblos originarios y exógenos de una manera más bien general, aportando una gran cantidad de información para la integración de niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas, dejando implícita las estrategias a tratar en comunidades educativas con hijos e hijas de inmigrantes.

Una educación con enfoque en el reconocimiento, debe basarse no solamente en el respeto de las identidades y en la valoración de la cultura del Otro, sino que requiere incentivar que estas mismas entren en contacto para superar estereotipos y sentencias previas, de este modo las destrezas de los/as profesores/as deben estar orientadas al desarrollo de espacios dialógicos, la búsqueda de las tensiones como instancias de aprendizaje mutuo y la orientación al trabajo interdependiente, redefiniendo así la noción de autonomía no como fin en sí misma, sino más bien como la instancia posible que permite que las expresiones culturales convivan lejos del agravio moral en todas sus expresiones, en donde el tema de la interculturalidad, sea abordado en base a que los niños y niñas comprendan el valor de cada cultura y se sientan partícipes activos de todas las experiencias realizadas.

De acuerdo a lo expuesto, el Estado chileno tiene desafíos pendientes en relación a la creciente población extranjera y específicamente con los niños y niñas que se insertan en el sistema educativo, ya sea público o privado. Donde se pueden vulnerar sus derechos fundamentales, que se encuentran garantizados y ratificados por el Estado de Chile. Tarea que recae finalmente en cada institución y específicamente en los/as docentes de todas las disciplinas y de todos los niveles educativos (Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media), quienes también tienen opiniones sobre el arribo de los niños y niñas inmigrantes, las que inciden en sus posibilidades de aprendizajes y adaptación al nuevo país y a la cultura de este. Es por esta razón, que consideramos relevante conocer las

percepciones y creencias de las profesionales de la educación, en nivel de educación parvularia.

De acuerdo a lo anterior la pregunta de investigación que nos planteamos es la siguiente:

¿Cuáles son las percepciones y creencias de las educadoras de párvulos y personal técnico, respecto a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes que asisten al centro educativo?

1.2 Objetivos

Objetivo general

- Comprender las percepciones y creencias de las educadoras de párvulos y personal asistente respecto a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes que asisten al centro educativo.

Objetivos específicos

- Describir las percepciones y creencias que tienen docentes y personal asistente sobre los niños y niñas hijos o hijas de inmigrantes.
- Describir las prácticas pedagógicas que dan cuenta de las percepciones de las educadoras de párvulos y personal asistente.
- Analizar las concepciones de diversidad que subyacen en las visiones de las educadoras/es y personal asistente.
- Describir las dinámicas de interacción entre docentes y niños/as hijos de inmigrantes.
- Identificar la existencia de estereotipos, prejuicios y actitudes conducentes a la discriminación y/o a la inclusión presentes en las educadoras de párvulos y personal asistente.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este marco, se considerarán aspectos fundamentales para explicar y aclarar el fundamento teórico del problema, así como algunos temas que orienten los análisis y conclusiones del estudio. Uno de ellos hace referencia al concepto de inclusión, que para poder entrar a comprender este es que se definirá desde un punto de vista histórico mundial y nacional.

Sin dejar de lado los procesos migratorios, que se han estado dando desde siglos en el mundo, y últimamente con más ímpetu en Chile. Pero estos procesos van de la mano con la explicación de los enfoques culturales (monoculturalidad, interculturalidad y multiculturalidad), los cuales se diferencian en significancia.

Otro tema relevante a contemplar en el marco teórico, son las políticas públicas educativas chilenas, las cuales existen, pero muy escasas y principalmente vinculadas a la integración, estas también poseen muy poca promoción por parte del gobierno y esto conlleva a que los docentes o futuros docentes no posean conocimiento de estas.

Como aspecto central se analizarán las percepciones y creencias de las educadoras de párvulos y las técnicas sobre los niños/as hijos/as de inmigrantes.

2.1. Percepción, creencia e inclusión de las y los docentes hacia los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes, desde los procesos migratorios y las políticas educativas hasta el aula en Chile.

A continuación se abordarán temas y conceptos de inclusión y sus orígenes en Chile y el mundo, Proceso migratorio y diversidad en Chile, Políticas educativas chilenas, Enfoque mono cultural, intercultural y multicultural, Docentes y su formación para trabajar la inclusión cultural. Todos estos pilares son fundamentales tratarlos para la comprensión de esta investigación.

2.1.1 La inclusión y sus orígenes en Chile y el mundo

El término de inclusión nace en 1809 gracias a Comenio y su “*Didáctica Magna*” que da origen a la pedagogía moderna, influenciado por los aires del humanismo renacentista, la reforma protestante y la contrarreforma católica, de la Europa del siglo XVII; El término de inclusión hace alusión a los métodos de enseñanza, los que debían ir más allá de una reflexión general de la educación, abarcando lo relativo a las ciencias, artes, oficios, virtudes y religión, aprendiendo a través del hacer o de las cosas más que de las palabras o teorías, de esta forma se llegaba al desarrollo pleno del niño o niña, sistematizando y estructurando lo que va a enseñar, es decir, planificando las etapas educativas, utilizando libros, con horarios fijos, incluyendo a las mujeres en los procesos de aprendizaje (lo que Fröebel años más tardes concreta, en los kindergarten), fijando horarios o rutinas diarias y calendarios globales o lo que ahora conocemos como semestres, la educación fue desde entonces vista como objeto de estudio debido a su carácter de arte (de enseñar y aprender), dónde se establecen por primera vez los factores internos y externos, que inciden en como aprenden los individuos; Dicha corriente pedagógica llega a Latinoamérica de la mano de Fröebel, quien postuló en 1826, en la obra “*Educación del hombre*”. La educación desde entonces es concebida como un proceso mediante el cual

una persona desarrolla al ser humano con todas sus fuerzas en completo y armonioso funcionamiento en relación con la naturaleza y la sociedad. Es, además, un proceso similar a aquel por el cual la humanidad en su conjunto se elevó originalmente por encima del animal y continúa desarrollándose hasta su nivel actual. Se trata del individuo, pero también de la evolución universal.

En 1978 en el informe Warnock, se establece que la educación es un bien al que todos deben tener acceso, los fines de la educación son los mismos para todos y las necesidades educativas son iguales para todos los niños y niñas, dónde claramente se amplía el concepto, se señala el “deber” de incluir a los individuos con otras necesidades educativas a los métodos de enseñanza, considera a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) como aquellos que presentan alguna dificultad en su educación, teniendo necesidades diferentes al resto de sus compañeros y compañeras; Esta diversidad presente en las aula exigía una respuesta individualizada y comprensiva a estos nuevos requerimientos. El informe establece que la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, ya que dichas escuelas deben seguir existiendo para educar a niños y niñas con graves y complejas discapacidades.

El año 2009 la UNESCO complementa lo expuesto en el informe Warnock, ya que define a la educación inclusiva, *“como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los y las estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Aspira a lograr una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos”*(Booth y Ainscow, 2004)

Tanto el informe Warnock como el Marco de acción de la educación para todos, sientan las bases sobre la educación inclusiva y permiten que otras instituciones – como la UNESCO - trabajen en su desarrollo a nivel mundial.

Es así como en Jotmiem (1990) se reconoce en el “Marco de acción de la educación para todos” que la educación comienza desde el nacimiento, lo que cambió la visión que se tenía de esta, ampliando el nivel de educación básica a la inicial, y con esto la asistencia, las actividades en torno a la primera infancia, y la intervención de la educación inicial con familia y la comunidad, prestando mayor atención a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad (con discapacidades, en situación de pobreza, desasistidos, en dónde se incorporaría a los inmigrantes), en el “Foro mundial de educación para todos” (Dakar, 2000), se establece que los objetivos para alcanzar el año 2015, es expandir y mejorar la educación a la primera infancia en los sectores más vulnerables y con más desventajas, es en el 2007 gracias a la UNESCO, se postula que para dar cumplimiento a dichos objetivos se deben establecer 5 dimensiones, para asegurar la atención y educación de la primera infancia o AEPI (la cual pretende que todo niño y niña a nivel mundial logre la supervivencia, crecimiento, desarrollo, salud, nutrición e higiene) y por ende una educación de calidad. Las dimensiones de esta calidad son:

“Relevancia o el sentido de la educación, sus contenidos, como satisface las necesidades, intereses, aspiraciones y finalidades, las que son cinco; primero lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana; segundo fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales; tercero fomentar la participación en una sociedad libre; cuarto fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales y finalmente el mantenimiento de la paz, por medio de los cuatro pilares del aprendizaje, planteados el año 1996 por la UNESCO” (Blanco, 2003, p.35).

Pertinencia: la educación debe ser significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad, que el sistema se preparé para recibir a la diversidad o la inclusión de la diversidad.

Equidad: cuando toda persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes, ni condicionan sus opciones de futuro.

Eficacia y eficiencia: En qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, y cómo se asignan y utilizan los recursos para lograr las metas.

Entonces, comprenderemos que la educación es un bien humano que posibilita que las personas se desarrollen como tales, permite que toda persona y por ende sociedades ejerzan y gocen de sus derechos de manera responsable y concienzuda; De ahí radica la importancia de que la educación que se otorgue sea de calidad, gratuita y obligatoria, es la forma en que las sociedades tienen igualdad de oportunidades al acceso a esta sin discriminaciones de ninguna índole (Blanco, 1994); es por esto que se desarrollan políticas “intersectoriales” y diversos mecanismos de coordinación interinstitucionales, que aseguran el ejercicio integral de los derechos y una vida plena, sin obstáculos o distinciones, que se evidencian en forma de exclusión y limitaciones basadas en la raza, sexo, lengua, religión, política, origen social o económico, que tendrían como resultado:

“Limitar el acceso a los niveles educativos establecidos en el país, a grupos de personas, las que recibirían una educación con estándares bajos de calidad o separada del

resto de la sociedad lo que genera exclusión, afectando su dignidad, ya que ese trato es incompatible con los derechos humanos, los del niño y la niña y la constitución” (Blanco, 1994, p.55).

Aunque en el “*Pacto de los derechos económicos, sociales y culturales*” (1966), la “*Declaración universal de los derechos humanos*” (1948) y los “*Derechos del niño y la niña*” (1989), se establezcan que la discriminación es incompatible con el acto de educar, es un hecho que sucede en las aulas y centros educativos de nuestro país y en todo el mundo aún no se reconoce y valora este derecho, es por eso que en la *Convención sobre la diversidad cultural* (2005), se enfatiza el derecho de la no discriminación a los colectivos o minorías en situación de vulnerabilidad, en que se considera que la educación, debe eliminar toda forma de discriminación; como lo son la discriminación contra la mujer (convención 1979); por razas (convención 1969); por su cultura y religión (UNESCO 1960); por características de su familia o por condiciones de vida (VIH, SIDA, embarazo u otras); por origen socio económico (UNESCO 1960); expulsar o privar de matrícula por competencias cognitivas (a través de pruebas de selección o estándares de excelencia, tanto a establecimientos públicos como privados); personas con algún tipo o grado de discapacidad (convención del 2006). Y por ende la educación debe asegurar y/o proteger; su calidad; los derechos de los y las trabajadores y los miembros de sus familias (convención de 1990); la continuidad de estudios y pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona (Blanco, 1994, p.58).

Es de real importancia mencionar y/o aclarar las diferencias que existen entre los conceptos de integración e inclusión, ya que se tiende a entender como sinónimos, cuando tienen grandes diferencias y enfoques:

La integración es resultado de los principios de normalización, y de la integración educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad, se inició en diferentes países en los

años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad, cuyo objetivo es hacer valer el derecho de toda persona con discapacidad a participar en todos los ámbitos que componen la sociedad en que se vive (salud, educación, empleo, cultura y ocio); Se debe comprender que la integración es un medio para lograr una educación de mayor calidad, con especial énfasis en la integración y el desarrollo integral de los individuos, su preocupación central es la educación que reciben los individuos y no su integración, es decir, son ellos quienes deben adaptarse al sistema y no viceversa, sistema que da respuesta a necesidades específicas, teniendo un carácter homogeneizante (Blanco, 1994); Este término hace mayor referencia a los niños y niñas con NEE, a que otros tipos de diversidades, ya sean estas minorías étnicas, raciales o extranjeros, ya que nace desde la educación especial para transformarse; Lo que queda claro con lo planteado en el informe Warnock (1978), dónde se señala que existen 3 tipos o clasificaciones de integración y son:

Integración física: En las escuelas comunes se imparte clases de educación especial, con una organización completamente diferente e independiente, en dónde se comparten solo los espacios comunes, como el patio y comedor.

Integración social: las escuelas comunes imparten clases de educación especial, los niños y niñas comparten con el resto de sus compañeros y compañeras algunas actividades extraescolares.

Integración funcional: los y las estudiantes con NEE, participan a tiempo completo o parcial en las actividades comunes, son uno o una más del establecimiento, pudiendo compartir solo algunas áreas del currículum o todas.

En cuanto a la *inclusión*, podemos señalar que el término ha modificado las condiciones y formas de funcionamiento de las escuelas comunes, ampliando el enfoque educativo “individualizado y rehabilitador” de la integración a la escuela regular, modificando las prácticas educativas de dichos centros, adaptando al sistema para que estos niños y niñas aprendan de acuerdo a sus requerimientos, ya que parte de un supuesto distinto, la naturaleza de la educación, en la cual todos los niños y niñas deben aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, modificando las estructuras en funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad, la atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes en todos los seres humanos y están presentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de niños y niñas con discapacidad, indígenas o extranjeros por ejemplo.

Los efectos que tienen las prácticas discriminatorias en los y las estudiantes, atentan contra su dignidad, sus derechos y los de sus familias, a elegir la educación que desean para sus hijos e hijas. Esta situación limita el encuentro de estudiantes de diferentes contextos culturales, cognitivos y capacidades, lo que va mermando la integración y cohesión social, lo que no quiere decir homogeneización de la enseñanza. Las escuelas que aceptan a los/as excluidos/as por otras, concentran un alto porcentaje de estudiantes con mayores necesidades educativas, lo que trae muchas veces como consecuencia que las escuelas no se esfuercen por mejorar la calidad de la educación, que ofrecen a su estudiantado ni a la diversidad.

2.1.2. Proceso migratorio y diversidad en Chile

Las migraciones como fenómenos históricos permanentes, plantean una construcción y reconstrucción socio cultural continua, que afecta considerablemente a una nación de manera cuantitativa como por su complejidad de forma cualitativa. Las migraciones implican cambios considerables, tanto para las personas que reciben a los sujetos en calidad de inmigrantes (persona que llega a un país distinto del propio para establecerse en él) como para los mismos. Para ambos implica un proceso de adaptación, el cual será llevado a cabo mediante la convivencia, la tolerancia y el respeto por parte de ambas culturas.

El fenómeno migratorio implica un conjunto de necesidades básicas que definen las perspectivas de una vida más digna y satisfactoria en ambientes que muchas veces resultan ser adversos para la realización de dichas expectativas. Si bien en Chile el número de inmigrantes supera el 2% según datos preliminares del último censo realizado el año 2012 (datos no confirmados por la INE), la xenofobia, definida por la real academia española como el “odio, repugnancia u hostilidad hacia los extranjeros”, constituye una realidad latente que sufren cientos de inmigrantes en nuestro país, según datos entregados por un informe realizado por la UNICEF el 46% de las niñas y niños adolescentes chilenos entrevistados, consideraba que una o más nacionalidades eran inferiores que la chilena. Las nacionalidades vistas más negativamente son la peruana (32%), boliviana (30%) y argentina (16%). Como lo destaca el informe, el problema radica en la percepción de superioridad que manifiestan los ciudadanos y ciudadanas chilenos/as frente a los extranjeros, ya sea por sus rasgos físicos, calidad de vida, nivel educativo, costumbres, entre otros. El hecho es que somos diferentes, pero el problema de ser diferentes implica que las percepciones del mundo también lo son, el legado que se debe instaurar, es que no por ser distintos somos superiores o inferiores a otros, simplemente somos únicos frente a una realidad social que se caracteriza por ser culturalmente diversa.

Como lo menciona Hernández (2003, p.2) “la apropiación de la cultura del grupo, de su identidad y de las formas de interactuar con ella, en ella y a través de ella con otros grupos, son procesos educativos porque se aprenden y enseñan; y viceversa, los procesos educativos son medios para enseñar y recrear toda cultura”. Es por tanto, deber de la educación poner como eje central la atención y valoración de la diversidad, dando respuestas a una sociedad multicultural y étnicamente plural y compleja, que se caracteriza por el creciente intercambio de personas y por tanto de los valores y modelos culturales y sociales. Sin embargo, para llevar a cabo un movimiento pedagógico que responda a la inclusión de niños y niñas extranjeras, es necesario un esfuerzo a nivel nacional, a través de políticas que impulsen y apoyen el libre acceso a la educación, haciendo valer el derecho universal que todos tenemos.

En la actualidad el MINEDUC hace vigente la normativa instaurada en el año 2005, en la cual plantea a modo general que un niño o niña que no cuente con sus certificados de estudio legalizados no puede quedar fuera del sistema escolar y le garantiza desde un primer momento su ingreso a la escuela con los mismos beneficios de un niño o niña chileno, con el compromiso de que regularice su situación migratoria. Sin embargo, la situación actual, considerando los últimos datos entregados por la encuesta CASEN muestran que del total de extranjeros menores de cinco años, un 0,5% asiste a algún establecimiento educativo nacional. Lo cual deja entrever que el acceso a la educación no está siendo tan expedito como lo plantea la normativa en materia de derechos de los y las estudiantes extranjeros. Por tanto, es necesario que exista una coherencia entre todas las políticas dirigidas a los inmigrantes, que resguarden una estadía digna, que asegure las condiciones básicas que todo ser humano necesita, y entre ella un libre acceso a la educación que les permita un desarrollo integral.

El hecho de enfatizar en la importancia de que el gobierno se haga cargo de la educación de los inmigrantes, reside en el valor fundamental que cobra la institución escolar en el respeto y valoración por la diversidad, desde sus fundamentos proclamados en

el proyecto educativo, hasta en el rol que cada educador y educadora desempeña día a día al interior de su aula.

La institución escolar ha sido definida desde muy temprano como un espacio central para la socialización durante la infancia y adolescencia (Durkheim, 1961). La escuela es el lugar donde se transmite un currículo escolar y social de conocimientos y las actitudes, valores y normas de convivencia que una sociedad desea para sus miembros (Blanco, 2002). Es también un espacio de encuentro y comunicación, no solo entre los alumnos, sino también con las familias y entre estas y la institución. Por lo tanto, cuando se quiere analizar la inclusión de los migrantes en la sociedad de llegada, la escuela juega un rol central en este proceso, ya que es allí donde se aprenden los códigos, normas y modos de vida de la sociedad receptora. Y en consecuencia este aprendizaje será además transmitido a los padres y familias de los niños y niñas.

Por tanto, es labor preponderante de la educación y por ello de cada institución educativa, reconocer y abordar la diversidad, para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre los alumnos/as, considerando que la diversidad es “...una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual...”(EDUCANTABRIA, 2013). Por tanto, si ser únicos es una característica propia de cada persona, no es la escuela quien debe acrecentar estas desigualdades en la búsqueda por homogeneizar a los niños y niñas, sino por el contrario, permitir y favorecer el contacto de estas diferencias de tal manera que se logre punto de encuentro, donde se reconozcan y validen dichas diferencias.

Tal como menciona Melero (2001), reconocer la como un valor y no como un defecto implica romper con la clasificación y la norma, supone plantearnos una necesaria profesionalización del docente para la comprensión de la diversidad y requiere pensar en un currículo que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades a la vez que haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas.

En la misma vertiente, Booth y Ainscow (1998) plantean el abandono del lenguaje del “nosotros” como fundamental en una escuela donde las distintas manifestaciones y creencias se respetan y valoran por igual. Prefieren utilizar el término “todos” pues no se refiere a casi todos o a la mayoría; no se trata de dejar fuera a aquellos que no pueden seguir el ritmo impuesto, ni tampoco se trata de incluir solo a los/as estudiantes con discapacidad o a los “alumnos extranjeros”, sino a todos.

En la actualidad, al mencionar diversidad muchos piensan en aquellos que son “discapacitados”, niños y niñas de otras culturas y religiones, convirtiendo la diferencia en sinónimo de “el resto”, o de algo que le falta para llegar a ser “normal” o parte del “promedio”. Sin embargo, la diversidad en todos sus ámbitos y centralmente el que enfatizamos en esta oportunidad es la diversidad cultural, la cual se hace presente con mayor frecuencia, como lo demuestran las cifras anteriores en las escuelas chilenas, lo que nos plantea un escenario diverso, que como educadoras debemos enfrentar y abordar, educando en el respeto por las peculiaridades de cada niño y niña, promoviendo la igualdad de oportunidades a cada uno de ellos, sin importar su condición social y cultural.

Al respecto, Blanco (2007), menciona que “los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas. El desajuste entre la cultura escolar y la de estos colectivos influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y muchas

veces en el abandono de la escuela”. (p.7) Por tanto, es fundamental que exista una adecuación curricular y actitudinal que permita el óptimo desarrollo de los niños y niñas inmigrantes, rompiendo las barreras de la exclusión, valorando su identidad cultural, realizando experiencias que rescaten la pluralidad y generen una oportunidad enriquecedora de aprendizajes.

2.1.3 Políticas educativas chilenas

“La educación es un derecho de todas las personas” (Ley general de educación, artículo 4º, inciso 2). El Estado chileno ha implementado distintas estrategias que favorecen la calidad y equidad de la educación, para disminuir la brecha de oportunidades y desigualdades en relación al acceso a una educación de calidad. Algunas de estas estrategias fueron:

Programa de las 900 escuelas (P-900) → programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres y se orientó a mejorar la calidad de la educación, a distribuirla con equidad e incorporar a la comunidad educativa.

Programa MECE → esta propuesta pedagógica, creada en el año 1992, promueve que los niños y niñas aprendan los contenidos a partir de las actividades que le son “propias” o naturales, basadas en los elementos que más los motivan y resolviendo las tareas en grupos de colaboración mutua.

Programa de escolaridad y continuidad educativa:

JEC → con esta modalidad las clases se amplían de un mínimo de 38 horas desde tercero a octavo básico y 42 horas para la enseñanza media, científico – humanista y técnico profesional.

Liceo para todos → propone disminuir la repitencia y deserción en los establecimientos que atienden a jóvenes de sectores socioeconómico y educativo más vulnerables.

Proyecto Montegrande → entrega a 51 liceos concursantes, la responsabilidad de alternativas de educación media, confiando en sus capacidades de gestión e innovación.

Programa de asistencia escolar → se desarrolló a través de la junta nacional de auxilio escolar y becas (JUNAEB), la cual es la responsable de entregar alimentación a alumnos y alumnas con problemas socioeconómicos.

Con estas iniciativas se pretende disminuir las desigualdades que existen en el sistema educativo chileno, favoreciendo principalmente con ellas a los niños y niñas y jóvenes más vulnerables del país. Estas medidas de alguna manera disminuye las desigualdades en la educación y se favorece que la calidad y equidad sea mejor para todos y todas. Ya que para favorecer la inclusión en la educación es primordial que esta sea de calidad y equitativa para todos/as, sin distinción alguna, de raza, religión, nacionalidad, entre otros.

Dentro del marco general que regula el sistema educativo chileno se encuentra la ley general de educación (LGE) la cual reemplaza en el año 2009 a la Ley orgánica

constitucional de enseñanza (LOCE). La LGE presenta modificaciones en relación a la LOCE, dentro de las importantes destacamos:

La educación básica comprenderá de 1º a 6º año, y la educación media tendrá seis años en vez de cuatro (4 de formación general y 2 de formación diferenciada). Este cambio curricular debe entrar en efecto en el año 2017.

Con la LGE, se concreta la garantía del Estado de acceso gratuito y financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (pre kínder y kínder), la LOCE solo reconocía la educación básica, media y superior. Sin embargo, aún no es requisito haber aprobado kínder para ingresar a primer año básico.

Estas modificaciones se muestran como principales cambios que la LGE realiza para mejorar la calidad de la educación, pero dentro de los cambios más importantes que se reconocen, se encuentra la definición de educación que esta contiene, la cual incorpora el concepto de la diversidad y valoración de los derechos humanos:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley general de educación, artículo 2, inciso 1).

En contraste con lo que la ley orgánica constitucional de enseñanza, tiene como definición de educación:

“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”. (Ley orgánica constitucional de enseñanza, artículo 2, inciso 1).

La modificación que la LGE realiza a la definición de educación, aborda el concepto de diversidad, de esta manera se comprende de forma explícita que se hace relevante este concepto dentro del proceso de aprendizaje para el Estado chileno. Pero además de la incorporación del concepto dentro de este marco general, que se hace en relación a políticas educativas para hacer efectiva la educación inclusiva. Para favorecer el proceso de inclusión educativa en el país, se ha focalizado en dos ejes (la educación especial y la educación intercultural). Desde la educación especial, ha elaborado la política nacional de educación especial (2005), la cual tiene como objetivo principal: *“Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE (Necesidades Educativas Especiales) garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”* (p.45). Esta política busca dejar atrás planteamientos homogeneizadores de la educación y la concepción de déficit ligada a prácticas en educación especial. Se explicita así, un compromiso con la diversidad no solo referida a los estudiantes con NEE sino a todos los/as estudiantes del sistema educacional chileno.

En cuanto a la educación intercultural, el Estado ha elaborado el programa orígenes, el que en su modalidad educativa, considera el programa de educación

intercultural bilingüe, el cual tiene como propósito el pleno desenvolvimiento de los niños y niñas indígenas, tanto en su cultura como en la sociedad global (Infante, 2007). Además, ha elaborado la política de convivencia escolar (2002), la cual pretende ser un marco para las acciones que el Ministerio de Educación realice en favor del objetivo de aprender a vivir juntos. Así, esta Política *“cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad”*. (p.23).

Dentro de los distintos programas y políticas mencionados anteriormente, el Estado ha pretendido mejorar la calidad y equidad de la educación en el sistema educativo, pero estas han sido enfocadas en aspectos específicos respecto a lo que significa la inclusión de los niños y niñas a la educación regular, donde se establecen medidas concretas que responden a las necesidades de algunos grupos. Esto va en desmedro de lo que la educación inclusiva tiene como fin y restringe las formas de abordarla, debido a que solo las políticas han sido elaboradas en forma parcializada y no de forma global, por tanto, solo para responder a las problemáticas que se van generando en temáticas en particular. De esta forma solo se puede preveer que políticas orientadas a los niños y niñas inmigrantes, se irán elaborando cuando se considere este tópico como fundamental en las políticas educativas.

Para resguardar la calidad de la educación, que incide directamente en la educación inclusiva, el Estado elaboró la ley de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media (2006), esto con el fin de asegurar acceso y mayor equidad en el sistema educativo, para esto crea dos nuevas instituciones la agencia de calidad y la superintendencia de educación, con ellas pretende regular tanto el proceso educativo, como los recursos y a los sostenedores de los distintos establecimientos educativos.

2.1.4. Enfoque Monocultural, multicultural e intercultural

A continuación se definirán los enfoques mono cultural, multicultural e intercultural, evidenciando sus sentidos y respectivas diferencias.

El enfoque *monocultural* se enfoca en una sola cultura, en este caso en la cultura dominante, es incoherente con la educación como un proceso social y en permanente cambio y adecuación a los contextos. *“Parekh plantea que cuando la educación está orientada mono culturalmente no despierta el sentido de la curiosidad en el niño acerca de otras sociedades y culturas”* (Malgesini, 2000, p.132).

“La educación mono cultural tampoco desarrolla en los alumnos la facultad de la imaginación, dado que la imaginación consiste en la habilidad para concebir alternativas y difícilmente puede el niño o niña hacerlo cuando no se le presentan más opciones que las de su propia sociedad y cultura” (Malgesini, Giménez, 2000, p.132).

Como es mencionado anteriormente el enfoque o educación mono cultural limita los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas, restringe los saberes y los delimita a tan solo una cultura, que es la que impera y también respondiendo a los requerimientos que se tenga desde la sociedad. *“cuando sus gobernantes y la misma sociedad asumen que la desigualdad y la exclusión no son fenómenos naturales ni legítimos; son opciones sociales. Porque no hay escenario social donde la inclusión no sea una exigencia para la democracia y la justicia. Entonces los países que aún persisten en proyectos que – por razones ideológicas o socioculturales – marginan o segregan a una parte de la sociedad tienen su propia configuración del gen de la exclusión”* (Navarro, 2006, p.3).

El enfoque mono cultural, se vuelve mucho más cómodo tanto para el desarrollo de programas y políticas públicas a nivel macro como también para cada centro educativo y sus proyectos educativos, sin embargo son los inmigrantes los que se deben incorporar a la cultura dominante, considerando su cultura inferior.

Si se consideran los principios y fundamentos del nivel de educación parvularia es un error, la homogeneización y la utilización del enfoque mono cultural para el proceso de aprendizaje – enseñanza, por tanto este enfoque se volvió obsoleto para el proceso educativo, en todos los niveles de enseñanza, de esta forma se da y abre paso a un nuevo modelo y enfoque educativo que responde de manera más pertinente a los requerimientos actuales, los contextos educativos y los niños y niñas que se reciben en cada institución educativa, que dejaron de ser solo de la nacionalidad materna y nos encontramos con una gran diversidad de niños y niñas que poseen una cultura y país de origen distinto, este es la educación inclusiva, lo que va en desmedro de una educación de calidad y por tanto inclusiva.

Existen otras formas de abordar la diversidad, entre los que se encuentran el enfoque *multicultural* que es “la emergencia de la diferencia. En este enfoque se pretende enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los educandos indígenas” (Hevia, 2005, p.3). En este se evidencia valoración de otras culturas, incorporándolas en las políticas educativas, pero demarcando mucho la diferencia entre ambas no asumiendo una perspectiva de ambas culturas de manera transversal. Entonces para lograr alcanzar un nivel de interculturalidad es necesario generar políticas de inmigración, sin embargo, según diversas investigaciones Chile no se encuentra totalmente preparado para ser receptor de inmigrantes, ya que según la historia en un pasado la emigración no era tanta como en la actualidad, debido a la reactivación económica que ha ido en ascenso en los últimos tiempos. A pesar de que sí existían políticas, estas no estaban enfocadas tan humanitariamente por lo que les ha llevado al estado chileno a replantearse la

manera de abordar la inmigración (Jensen, 2008). El concebir políticas de diversidad en Chile va de la mano y debe complementarse con las políticas de inmigración, y como nos cuenta la historia, después de la vuelta de la democracia, en los años 90, Chile se ha transformado debido a procesos sociales, culturales, políticos y económicos.

El enfoque *intercultural* se considera el más inclusivo, siendo un enfoque donde “se prepara a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división, o un problema. Se desea contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras” (Hevia, 2005, p.3). Al parecer la idea de una sociedad homogénea comienza a quedar en el pasado, minorías sexuales, tribus urbanas e inmigrantes constituyen un panorama incierto en cuanto a la forma en que se configuran las relaciones sociales en los espacios de encuentro (Ronaldo, 2010). En cambio, se ha previsto una educación para que niños y niñas aprendan a convivir y respetar las identidades presentes en nuestra sociedad, ampliando la visión de las políticas educativas interculturales (Ronaldo, 2010).

2.1.5. Docentes y su formación para trabajar la inclusión cultural

Una dificultad que puede surgir con el motivo de promover la inclusión de los niños y niñas as hijos e hijas de inmigrantes en los centros educativos son las percepciones, prejuicios, creencias y estereotipos que poseen los docentes de estos/as. Por ello, y para una mejor profundización y mayor entendimiento del tema es que en las siguientes líneas nos enfocaremos en destacar los conceptos de prejuicio, percepción, estereotipo y creencias, considerando el significado de cada uno y las diferencias entre sí:

Como primer concepto, la palabra percepción es un proceso cognitivo de la conciencia, que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación, para la elaboración de juicios entorno a las sensaciones obtenidas del medio ambiente físico y social, en el intervienen otros procesos psíquicos, entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994, p.48). Entonces, cuando hablamos de percepciones podemos vislumbrar que es una “sensación interior proveniente de una impresión material, pudiendo provenir de un conocimiento, idea o estímulo de un hecho, objeto o una persona (Diccionario de la Real Academia Española, 2010) con los que creamos mentalmente suposiciones, conceptos, valores de manera predeterminada”.

Para entender la creencia este es un estado mental, dotado de un contenido representacional y, en su caso, semántico o proporcional y, por tanto, susceptible de ser verdadero o falso: y que además, dada su conexión con otros estados mentales y otros de contenido proporcionales, es causalmente relevante o eficaz respecto de los deseos, de las acciones y otras creencias del sujeto (Muñoz, Velarde, 2000).

La palabra prejuicio proviene de la palabra en latín *praeiudicium* la cual se encuentra compuesta por los prefijos *pre* que significa antes y *ius* que significa derecho o justicia; Por lo tanto, este segundo concepto en su etimología significa “juicio previo, decisión prematura” (Dechile.net, 2012). Vale decir, hablamos de prejuicio cuando se tiene una “opinión previa de algo o alguien, que por lo general es desfavorable, acerca de algo que se conoce mal” (Diccionario de la Real Academia Española, 2010).

La palabra estereotipo proviene del griego *stereos* que significa sólido y *typos* que significa impresión, molde (Dechile.net, 2012); por lo tanto, la etimología de este tercer concepto quiere decir realizar una impresión sólida sobre una persona o cosa, siendo una idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable (Diccionario de la Real Academia Española, 2010).

A través de los conceptos percepciones, prejuicios, creencias y estereotipos que hemos visto previamente, podemos dilucidar que todos tienen algo en común: se crean ideas a través de construcciones culturales y sociales que los sujetos de la misma conforman y adaptan como verdades innegables; y a su vez, adoptan acciones en sus interacciones con los demás. En general, estos tres conceptos se utilizan a menudo para denotar la creación de ideas sobre una persona o grupo de sujetos sin tener conocimientos previos o interacción previa con los mismos.

Con estos conceptos aclarados veremos qué tipo de percepciones, prejuicios, creencias y/o estereotipos poseen los maestros de sus alumnos/as inmigrantes con los cuales conviven continuamente en el aula, y si están apropiadamente preparados y formados para incluir en la diversidad cultural que hoy en día es cada vez menos ajena, no solo a nuestra realidad, sino que es un asunto mundial.

2.1.5.1. Formación docente

Ante lo anteriormente mencionado, es que se aprecia en muchas realidades institucionales una deficiente formación docente en relación a la inclusión en general y más aún sobre la inclusión en la diversidad cultural (Sleiman, 2011). Esto propicia que los profesores/as realicen sus prácticas con dificultad, ya que los contextos multiculturales en los que están insertos no congenian con el modelo de formación profesional que aprendieron, siendo este incompatible con las prácticas pedagógicas en el aula.

Según Infante (2010), el concepto de inclusión se ve estrechamente vinculado con la construcción de identidad, así como las actitudes de las personas hacia la diversidad, la exclusión, en la construcción de conceptos, y a su vez actitudes sociales hacia un grupo

determinado de personas. Los docentes juegan un rol social clave como formador de sujetos; por lo tanto, el discurso y la acción (o práctica) que establezca un docente es sumamente relevante dentro de las políticas educacionales que intenten favorecer una educación hacia la inclusión de todas las personas sin discriminación a una sociedad determinada.

Por tanto, un factor incidente en una educación inclusiva de calidad recae en las percepciones, prejuicios y/o estereotipos de los docentes hacia los niñas/os hijos/os de inmigrantes , y no solo eso, sino que también afectan en el desempeño escolar de estos/as, como se mencionan de Del valle Loroño y Usategui *“las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado constituyen expectativas que condicionan en gran medida el rendimiento escolar del alumnado inmigrante”*(2007). Puede decirse que los docentes tienen ciertas creencias de los alumnos/as inmigrantes y su cultura y estas tienen que ver en gran medida con las escasas esperanzas de que obtengan calificaciones de alto nivel.

2.1.5.2. ¿Estarán debidamente preparados los y las docentes?

Cabe cuestionarse entonces si es que los y las docentes, durante su formación reciben conocimientos y tienen experiencias que le permitan enfrentar y crear estrategias educativas hacia la inclusión en la diversidad con la que se pueda encontrar posteriormente en el aula. Para Ortiz (2008) en sus prácticas educativas, los y las docentes, “suelen emplear ciertos adjetivos y afirmaciones que reflejan una variada gama de ideas respecto a la presencia de alumnado inmigrante extranjero, como las siguientes (ordenadas de manera gradual):

- 1° Más trabajo y esfuerzo.
- 2° Trabajo añadido, extra o adicional.
- 3° Preocupación, frustración, angustia, etc.
- 4° Un problema.
- 5° Enriquecimiento, riqueza cultural y conocimiento de otras culturas.
- 6° Reciclaje y formación”.

Por lo tanto, el y la docente podría visualizar su trabajo con cierta carga negativa, derivando en un gran esfuerzo y agotamiento para enfrentar las diversas circunstancias que emergen en el aula a raíz de la llegada de estudiantes extranjeros; añadiéndole que al enfrentarla se percibe como un problema más que una oportunidad de inagotables aprendizajes.

Pero, ¿debido a qué se podría producir dicha percepción negativa por parte de los y las docentes? En Chile el escenario discriminatorio al que se ven enfrentados hijos e hijas de inmigrantes es muy complejo; Siendo frecuente la comparación entre el desarrollo y el subdesarrollo, como lo es también con los rasgos físicos, enfrentando formas contrapuestas de vida; lo que puede efectuar a que la vinculación a un territorio o nacionalidad conlleve a inferir una serie de características de personalidad comunes a todas las personas del mismo origen (Ortiz, 2008). Lo cual traduce en un efecto de mucho contraste según el origen de las familias inmigrantes, ya sea en condiciones de vivienda, laborales y remuneraciones, y de acceso a la educación. A raíz de esto, en el ámbito educacional se suele dar lo que plantea Freire como la Cultura del silencio, esta se encuentra determinada por la cultura de elite (sujetos del país de origen), que es la cultura dominante y quien establece los patrones sociales, siendo el resultado de las relaciones entre los dominadores y los dominados (sujetos inmigrantes) (Freire, 1990); de esta manera los niños y niñas hijos de inmigrantes suelen crear sus propias estrategias para adaptarse a los contextos culturales en las aulas, las

cuales tienen un componente individual (la propia psicología) y un componente social que se traducirá en las formas de relacionarse con la sociedad de acogida y con otros inmigrantes (Hevia, 2009).

“Algunas estrategias de adaptación, que adoptan los niños/as inmigrantes son:

- *Mimetización:* Los niños adoptan elementos de la sociedad de acogida para desenvolverse en la esfera pública y mantienen aquellos de la sociedad de origen para la esfera privada.
- *Obstinación:* Los niños utilizan elementos propios de su cultura de origen para desenvolverse en ambas esferas y como una forma de marcar una diferencia de la cual están orgullosos.
- *Combinación:* Los niños mezclan elementos de ambos mundos en ambas esferas, dependiendo de lo que ellos creen que es valorado en cada una.” (Hevia, 2009, p.63).

En su formación, el profesor/a va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado o enfrentada, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio (Tenorio, 2007). Algunos docentes expresan que existen ciertos factores obstaculizadores para la inclusión de los y las estudiantes inmigrantes en las escuelas; por ejemplo las costumbres, los valores, las diferencias culturales, o en general la cultura (Ortiz Cobo, 2008).

Entonces, ¿existiría un “ideal de alumno” en donde se condensan todas las expectativas que los docentes tienen acerca de los estudiantes, basadas a su vez en la imagen del alumno/a modelo a la cual esperan que los niños y niñas se adapten? Este es “*aquel que ajusta su proceso de aprendizaje – particularmente el informal - a las expectativas clásicas de la institución escolar; es decir, el que se adapta mejor a la cultura de nuestras escuelas (orden, higiene, interés, concentración, puntualidad...)*” (Jordán, 1994, p.108). Se trata de una forma de comportamiento que los alumnos/as deben aprender (consciente o inconscientemente) y que es indispensable para su adaptación a las dinámicas escolares y en donde los conocimientos transmitidos a través del currículum oculto juegan un papel clave. Dicho modelo mental incluye no solo una imagen respecto al comportamiento de los y las educandos, sino también a sus formas de trabajo y aprendizaje.

En este sentido, estas dificultades se pueden traducir en que el sistema educativo chileno presenta en la actualidad múltiples desafíos frente a la llegada de niños y niñas inmigrantes, que se van generando a medida que las matrículas de extranjeros aumentan. Esto se va volviendo en temores por parte de los y las docentes (que anteriormente mencionamos), interpretándose a la escasa formación para abordar el tema desde un punto de vista didáctico y metodológico, y a las presiones de los mismos por cumplir con una programación en la que priman no tanto los contenidos de tipo actitudinal, sino más bien los de tipo conceptual (Ortiz, 2008).

Esta problemática sigue siendo sectorizada, es decir, que cada centro educativo resuelve de la manera que le parezca más pertinente como afrontar el contar entre su alumnado a niños y niñas pertenecientes a otras nacionalidades. Chile no presenta programa y políticas públicas específicos frente a esta nueva realidad educativa, lo que deja a la deriva a este sector de la población, que no cuenta con el resguardo del Estado en esta materia, entregando a cada establecimiento la responsabilidad frente la problemática y actuando bajo la autonomía que cada institución posee, de esta forma se está dejando la

puerta abierta a la discriminación y la exclusión, según los proyectos que cada centro educativo tenga.

Esta autonomía de los establecimientos educacionales y la libertad de tener o no tener proyectos enfocados a la inclusión, están desamparando a los niños y niñas, y más aun finalmente son los/as docentes quienes día a día deben generar estrategias y metodologías de trabajo, que muchas veces entran en dicotomía entre su rol docente y sus propias creencias, donde son ellos/as mismos quienes consciente o inconscientemente también tienen percepciones y prejuicios frente a los niños y niñas inmigrantes que afectan los aprendizajes y el desarrollo integral de éstos.

En el año 2004 el Gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación edita un libro con actividades de apoyo para el profesor, “Formación ciudadana, actividades de apoyo para el profesor”, esto correspondiente al sector de historia y ciencias sociales para la Formación ciudadana, favoreciendo así a la mayoría de los niveles educativos desde primero básico a cuarto año de educación media. Este libro de apoyo promueve el respeto por las diferencias, el conocimiento de sí mismo, la empatía con otros seres humanos.

La manera de trabajar este libro es a través de fomentar una actitud cívica responsable, de donde se puede desarrollar la empatía, la tolerancia, el respeto, entre otros valores humanos para un trato humano. De manera que pretende ilustrar el cómo tratan los contenidos referidos a la formación ciudadana, por ende es un material de apoyo y orientador para los docentes con tal que desarrollen las clases y logren los aprendizajes esperados planteados. Cabe destacar que este texto no reemplaza los programas de estudios, ni los textos escolares de apoyo didáctico a los docentes.

Es por esto, que frente al escenario que se vive hoy por hoy en nuestro país se debiesen abordar estrategias inclusivas hacia las familias e hijos/as de inmigrantes, situándolo como una problemática en particular más allá del multiculturalismo que se vive en aula.

En Chile, en estos últimos tiempos “la construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas” (Infante, 2010). Considerando que se están abriendo ampliamente perspectivas hacia una educación que incluya a personas con NEE, de origen indígena e inmigrantes. De acuerdo, a las corrientes actuales del aprendizaje se estipula que los educadores/as deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Ante esto, la escuela se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, alejándose significativamente de las realidades de nuestro sistema educacional y con un énfasis implícito en ese centro normativo. (Infante, 2010).

**CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO**

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de la Investigación

La presente investigación se aborda desde un *enfoque cualitativo* de corte *micro etnográfico*.

Por ende es sustentada desde el paradigma cualitativo, ya que el fenómeno en estudio se ajusta a una mirada comprensiva e interpretativa de la realidad de los sujetos investigados. Este paradigma nos permitió adentrarnos en la realidad de los protagonistas de la investigación, conociendo sus percepciones y creencias sobre el tema en cuestión.

Como lo menciona Guardián-Fernández (2007, p.54) *“La investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos. Idealmente, investigarán conjuntamente: investigadora/investigador con las y los sujetos actuantes (mal denominados informantes) el “objeto de estudio” seleccionado”*.

Resulta relevante entonces precisar que nuestra investigación no pretende cuantificar datos ni realizar generalizaciones de los resultados obtenidos, sino por el contrario, busca conocer, interpretar y reflexionar sobre una realidad social en un contexto real y particular; que por su condición de ser un contexto concreto resulta compleja y multidimensional. Ciertamente es que las percepciones y creencias son un hecho complejo, pues integra una serie de múltiples factores que no siempre son visibles y accesibles en un primer encuentro, por tanto para llevar a cabo con éxito nuestro propósito fue necesario tener contactos periódicos con el personal educativo, protagonistas de la investigación para lograr una mirada global de la realidad. Pues como lo hemos reiterado, el objetivo de una

investigación cualitativa es comprender la realidad, de tal manera que el conocimiento debe ser construido a través de lo experimentado en la práctica, permitiendo captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural.

Este paradigma se ajusta a los objetivos y lineamientos de nuestro trabajo, por múltiples razones, que quedan de manifiesto en los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa, expuestos por Alicia Guardiola-Fernández (2007):

1. **Interaccionismo simbólico:** Todas las organizaciones, culturas y grupos están integrados por sujetos-actores envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea. El centro de su análisis está en el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden las y los sujetos vinculados al mismo, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no solo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad.

2. **Fenomenología:** Se abstiene de "formular juicios de cualquier clase que conciernan a la realidad objetiva y que rebasen los límites de la experiencia "pura" (o sea subjetiva) " (Rosental, 1980 p.112), es decir que " trata de entender el mundo y sus objetivos como son experimentados internamente por las personas" (Martínez, 1989), dando primacía a esta experiencia subjetiva inmediata como fundamento del conocimiento orientándose a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias.

La observación científica no es pura ni objetiva, sino que lo observado se inserta dentro de una matriz o marco referencial, constituido por los intereses, valores, actitudes y creencias, de la persona que investiga, lo cual le da un sentido subjetivo a lo observado.

3. **Acción comunicativa:** El concepto de acción comunicativa obliga a considerar a las y los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el social y en el subjetivo.

Las y los sujetos actuantes son las personas que, junto con la investigadora o investigador, actúan con y sobre el objeto durante todo el proceso y no exclusivamente en la etapa de recolección de la información.

En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente. De aquí es que en la investigación cualitativa no existe objeto de investigación, sino un sujeto, quien en conjunto con el investigador son parte influyente del proceso, ambos aprenden de la experiencia, el investigador por su parte no puede estar ajeno a la realidad, ya que inserta y se hace partícipe de ella, así como el sujeto de la investigación se encuentra en conocimiento de los hallazgos y conclusiones a las que el investigador ha llegado.

3.1.1. Enfoque investigativo:

La micro etnografía es una modalidad de aplicación de la etnografía, como método de investigación, en un espacio reducido, aunque sin perder de vista el conjunto del cual forma parte el hecho investigado, ni sus múltiples conexiones con el contexto. Ese espacio, puede ser en una institución social o en una situación de interés para la escuela o la comunidad. Es por esto que escogimos este método de investigación, puesto que en nuestro objetivo general se procura comprender las percepciones y creencias de las educadoras de párvulos y personal asistente respecto a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes que asisten a la escuela, y una de las características es que este tipo de investigación, prueba

captar el sentido que las personas les dan a sus actos y además centra la atención en el contexto antes que alguno de los componentes en particular.

Para comprender mejor lo que es la micro etnografía, tenemos que entender que es la etnografía. La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. (González y Hernández, 2003). Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

El término etnografía en el quehacer de la investigación proviene de la antropología en cuyo contexto se definió como la ciencia que estudia, describe y clasifica culturas o pueblos. Ahora si bien etimológicamente el término se refiere a etnos que significa todo grupo humano unido por vínculos de raza o nacionalidad, o sea la idea de pueblo. Etnia como término representa la agrupación natural de individuos de igual idioma y cultura, mientras que grafía significa descripción. En este sentido, se puede interpretar a la Etnografía como la descripción de agrupaciones, es decir comprender lo que hacen, dicen y piensan personas con lazos culturales, sociales o de cualquier otra índole. (Woods, 1987).

El objetivo de la etnografía está dirigido a comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a esta. Su meta es captar la visión de los nativos, su perspectiva del mundo que los rodea, el significado de sus acciones, de las situaciones que ellos viven y su relación con otras personas de la comunidad. Se ha desarrollado métodos y técnicas que permiten acercarse a la situación real a la organización de las personas que pertenecen a una institución cualquiera y es allí

donde la etnografía ocupa un lugar relevante en el espacio metodológico en el campo socio educativo.

La investigación etnográfica desarrollada en cualquier tendencia se caracteriza por:

- Estar basada en la contextualización o sea centra la atención en el contexto antes que alguno de los componentes en particular
- Por ser naturalista ya que la recolección de información está en la observación del hecho en su ambiente natural.
- Estudiar la cultura como unidad particular puesto que el propósito de un estudio etnográfico es describir una cultura o una parte de ella.
- Ser cualitativa por que hace énfasis en la calidad antes que en la cantidad, pero no implica la exclusión de datos cuantitativos.
- Ser intersubjetiva por que entra en juego la subjetividad del investigador y de los sujetos que se investigan.
- Ser flexible por que el investigador no enfrenta la realidad bajo esquemas teóricos rígidos, más bien que la teoría emerja en forma espontánea.
- Ser cíclica por que las actividades o pasos se repiten una y otra vez de acuerdo a la información que va arrojando la investigación.

- Ser holística por que aprueba la realidad cultural como un todo en el cual cada una de las conductas o situaciones tiene relación con el contexto global.
- Ser inferencial por que la investigación etnográfica describe y explica una realidad cultural haciendo inferencias o induciendo ya que el conocimiento de una sociedad no puede observarse directamente.

La etnografía a nivel micro (se identifica como micro-etnografía), y consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo.

Este tipo de etnografía tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Laboy, Hymes y Cazden, 2005). Tiende a denominarse "micro-etnografía" por centrarse en el análisis detallado del registro (grabado o de vídeo) de la interacción que se da en "eventos educativos" de cualquier tipo. En gran parte de estos estudios, se intenta mediante el análisis reconstruir el "código" o la "competencia comunicativa" que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores. Estos códigos o competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización.

UsSoc (2009) dijo que la micro etnografía comenzó a utilizarse en el ámbito educativo, como forma de la aplicación de los estudios de campo propios de los enfoques etnográficos, los cuales recurren al uso de la observación participante a los estudios de caso. Con ello, se supera la hegemonía metodológica ejercida por la psicología experimental,

al incorporarse teorías, métodos y procedimientos propios de otras disciplinas del ámbito de las ciencias sociales, tales como la antropología y la sociología.

Esta corriente ha contribuido dando un contenido concreto a la noción del "currículum oculto", al describir una serie de reglas implícitas de la interacción escolar. También ha detectado estrategias de sobrevivencia y resistencia de los alumnos.

El aporte principal, sin embargo, tal vez radique en la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestros y alumnos distinta a la que se genera con las categorías formales de la didáctica (Flanders, 2006), tan utilizadas en la investigación educativa. Agrega así una dimensión nueva al análisis de procesos educativos y permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños. Sobre todo en sus versiones inglesas, esta perspectiva ha conducido a nuevos análisis de los procesos curriculares en el salón de clase.

El trasfondo teórico de esta línea de investigación es la fenomenología representada por Schutz, Sacks y Garfinkel y en cierta medida por Berger y Luckmann. Son representativos de esta corriente los estudios de Mehan, Circourel y Hammersley, que abordan entre otras cosas la manera en que los alumnos interpretan la interacción verbal en diferentes situaciones educativas.

La propuesta de John Ogbu de un enfoque "ecológico cultural" para la etnografía, pretende superar dos problemas que el autor identifica en la micro-etnografía. Critica por un lado la hipótesis del "conflicto cultural", señalando que esta parece funcionar sólo para aquellas "minorías étnicas" que por su posición social se constituyen en "castas" oprimidas. Por ello propone estudiar los nexos entre la educación formal y otros aspectos de la sociedad, sobre todo la "estructura de oportunidades económicas". Insiste en que una

etnografía completa del fenómeno educativo debe incluir las "fuerzas históricas y comunitarias relevantes", y que la unidad adecuada para un estudio etnográfico es el barrio, y no el salón de clase.

Este enfoque tiende a recurrir a un trabajo de campo más amplio, más clásicamente antropológico, que combina el trabajo con informantes, las historias de vida y otras técnicas con observación directa de los procesos estudiados. Sus unidades de análisis rebasan así las secuencias de interacción verbal que constituyen el material empírico de la micro-etnografía, por lo tanto abren la posibilidad de reconstruir las mediciones institucionales entre las situaciones y las estructuras sociales.

La micro-etnografía provoca como reacción, un regreso al modelo tradicional de estudios etnográficos globales del fenómeno educativo, en que se recuperan los estudios antropológicos clásicos de escuela y comunidad. Hay muchos tipos de micro etnografías, aunque generalmente se interesan por los acontecimientos que ocurre en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos, o por proyectos educativos. Sus contenidos varían en cuanto a su trasfondo teórico y sus técnicas metodológicas.

3.2. Determinación de las unidad de observación

Para la selección de la unidad de observación donde se realizará la investigación, se consideraron los siguientes criterios:

- En el nivel debe trabajar una educadora de párvulos y al menos una técnico.
- Deben asistir niños o niñas hijos/as de inmigrantes.
- Deben expresar la voluntad de ser unidad de observación.
- Estudiante en práctica.

De acuerdo estos criterios la unidad de observación es un jardín infantil perteneciente a una ONG, con rol JUNJI, de la comuna de Recoleta. Los niveles que existentes en este se distribuyen desde sala cuna menor hasta transición 1. Atiende a una población infantil cercana a 132 párvulos de composición mixta y de diversos estratos sociales. Se encuentra geográficamente ubicado en la Región Metropolitana, en la comuna de Recoleta.

N° de establecimiento = 1

El nivel que se seleccionó para la investigación corresponde al primer nivel de transición (pre-kínder), observando a un grupo específico de niños/as (hijos/as de inmigrantes) para este nivel, y a todo el equipo educativo del nivel estudiado. En el caso de esta investigación se definió este nivel por los factores i) los objetivos formulados en esta investigación ii) y al hecho de que este nivel está próximo a entrar en una formación mucho más escolarizada, donde la inclusión es mucho menos abordada por parte de los docentes, dando consecuencia a niños/as mucho menos inclusivos, iii) siendo la razón para que esto sea afrontado y evidenciado en estos niveles de la Educación parvularia, donde entre más pequeños aprendan el valor de la inclusión, más se enriquecen humanamente en valores como el respeto, la empatía, la aceptación, a partir del trato que les dan las adultas a este grupo minoritario en el aula.

N° de nivel(es) educativo(s) = 1

3.2.1. Sujetos de investigación

Los sujetos de investigación, son todas las educadoras y personal asistente de aula, y los niños/as inmigrantes o hijos/as de inmigrantes, que se encuentran en el nivel de transición existente en el jardín.

N° de educadoras = 1

N° de técnicos = 1

N° de niños/as = 4

El sexo de los/las docentes a cargo del nivel de transición mencionado, es femenino. Ambas con un promedio de edad cercano a los 30. Cabe mencionar que en el nivel de transición siempre se encuentra la misma educadora y técnico, siendo estas las que comparten todo el día con los niños y niñas.

3.3. Procedimientos e Instrumentos de Recolección de Información

3.3.1. *Procedimientos de recolección de información*

Dada la naturaleza del campo del estudio, los procedimientos para recolectar la información de la investigación en estudio, es por medio de:

- a) **Observación directa:** ésta se define en la etnografía participante como “la más importante de las estrategias de obtención de la información en etnografía. Su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas” (Rojas, 2013). En donde el investigador pregunta y examina. Esta técnica para la recolección de información puede ser muy objetiva, ya que con ella se ha obtenido información del

sujeto de estudio aún si este no deseó proporcionarla. Dentro de la observación directa realizada, nos enfocamos en cuatro diferentes modalidades, las cuales utilizamos en la observación realizada en nuestra investigación, siendo las siguientes:

- Según clasificación, de la cual utilizamos la *observación estructurada*, en esta observamos los hechos y se establece de antemano que aspectos se van a observar con la ayuda de elementos técnicos apropiados, tales como: fichas, cuadros, tablas, etc., por lo cual se le denomina observación sistemática; ésta es muy diferente a la no estructurada que se realiza sin la ayuda de estos elementos técnicos (Días Sanjuán, 2011).
- Según modo de participación del observador, donde realizamos la *observación participante*, que consiste en la participación directa del observador/a con el grupo o la situación determinada en donde el investigador se incluye dentro del grupo, hecho o fenómeno observado; algunos autores se refieren a esto como “desde adentro”, poniendo al investigador en un panorama privilegiado (Días Sanjuán, 2011).
- Según número de observadores, hicimos una *observación colectiva*, donde el trabajo de observación se concretó en equipo y dirigida en el mismo aspecto.
- Según el lugar que se realizó, la *observación es de campo*, aquí captamos los hechos tal y como se fueron dando en el mismo sitio donde se encontraban los sujetos en estudio (Días Sanjuán, 2011).

La observación fue efectuada dentro de un nivel que fue el nivel de transición. La observación directa se hizo durante un mes y medio, y un día por semana, y en las jornadas de mañana y parte de la tarde. Las observadoras de los momentos fueron dos y los sujetos de estudio fue la educadora, las asistentes en sala y los niños/as hijos/as de inmigrantes. La observación se registró a partir de diferentes métodos para la recolección de información, y estos fueron:

- i. Registros de observación etnográfica, de tipo natural: el registro se capta de manera narrativa, describiendo lo que se observa y escucha. La observación al ser estructurada debe tenerlos siguientes aspectos identificatorios:

N° de registro	<p>Membrete titular</p> <p><u>Antecedentes evento</u></p> <p>Número de terreno o visita : Fecha de observación : Nivel observado : Personas que participan en la interacción : Hora de inicio : Hora de término : Observador :</p> <p><u>Conducta central observada</u></p> <p>Unidad o foco de observación :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #008080; color: white;"> <th colspan="2">Simbología</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="width: 20%;">" "</td> <td>Textual</td> </tr> <tr> <td>()</td> <td>Descripción Observador</td> </tr> <tr> <td>[]</td> <td>Interpretación Observador</td> </tr> <tr> <td>Ob.</td> <td>Observador</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>Educadora</td> </tr> <tr> <td>T</td> <td>Técnico</td> </tr> <tr> <td>EPPF</td> <td>Estudiante práctica profesional final</td> </tr> <tr> <td>Nos</td> <td>Niños</td> </tr> <tr> <td>Nas</td> <td>Niñas</td> </tr> <tr> <td>No 1, 2, 3</td> <td>Niño</td> </tr> <tr> <td>Na 1,2,3</td> <td>Niña</td> </tr> <tr> <td>M</td> <td>Madre</td> </tr> <tr> <td>P</td> <td>Padre</td> </tr> </tbody> </table> <p>Contexto:</p> <p>(Narración del momento observado)</p>	Simbología		" "	Textual	()	Descripción Observador	[]	Interpretación Observador	Ob.	Observador	E	Educadora	T	Técnico	EPPF	Estudiante práctica profesional final	Nos	Niños	Nas	Niñas	No 1, 2, 3	Niño	Na 1,2,3	Niña	M	Madre	P	Padre
Simbología																													
" "	Textual																												
()	Descripción Observador																												
[]	Interpretación Observador																												
Ob.	Observador																												
E	Educadora																												
T	Técnico																												
EPPF	Estudiante práctica profesional final																												
Nos	Niños																												
Nas	Niñas																												
No 1, 2, 3	Niño																												
Na 1,2,3	Niña																												
M	Madre																												
P	Padre																												

Nº de registros por investigadora 2 a 3

Total →18 registros

ii. Notas de campo: sistema que permite registrar datos frutos de la observación

a) Entrevista en profundidad dirigida a educadoras y personal asistente: la entrevista en profundidad consiste en que una persona (entrevistador o investigador) solicita información a otra (entrevistado o investigado) a través de preguntas con un hilo conductor y enfocado a lo que se investiga, por ende se obtienen datos de un problema en específico a partir de un intercambio verbal entre dos personas. (Taylor y Bogdan, 2000).

La entrevista como técnica es muy efectiva para el investigador en la recolección de información, por ende para nosotras, ya que nos permite captar manifestaciones subjetivas realizadas por las entrevistadas, como gestos, miradas y aspectos físicos. También se pudo obtener información de acontecimientos pasados, repetir las preguntas y de esta manera aclararlas de manera más entendible, y por sobretodo, con la entrevista pudimos apreciar, comparar y complementar con nuestros registros de observación etnográfica el discurso con respecto a la acción que se efectúa en el aula con los niños/as hijos/as de inmigrantes.

Las entrevistas que realizamos en nuestra investigación fueron hechas por dos de nosotras, estas se dirigieron a la educadora y asistente en sala del nivel mencionado anteriormente, en esta las preguntas efectuadas son respecto a las percepciones y creencias de las educadoras y personal asistente en cuanto a los niños/as hijos/as de inmigrantes. El guion de entrevista fue hecho durante las reuniones sostenidas previas al trabajo de campo.

Nº de entrevistas por alumnas: 1

Total → 2

3.4. Procedimientos de análisis de la información

En la investigación cualitativa los datos encierran un contenido informativo, soporta información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados que serán utilizados con propósitos indagativos. Sin embargo, los datos en una investigación no son suficientes por sí solos para alcanzar las conclusiones de un estudio, es necesario el análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos, el análisis es posible definirlo como un conjunto de transformaciones, comprobaciones y reflexiones que realizamos con los datos con el fin de extraer información relevante para la investigación. (Rodríguez, 1999).

Para realizar el análisis de los datos recogidos de los distintos instrumentos, utilizaremos el siguiente método:

Método comparativo constante (MCC) → *“analizar supone una serie de procedimientos en donde juega el proceso creador y creativo del investigador. Implica una serie de habilidades intelectuales en donde se pone en juego la experticia del investigador (su experiencia en el campo, su bagaje teórico, su habilidad para establecer relaciones significativas entre los datos)”*. (Sarlé, p.1).

“El MCC permite “ver” o “poner fuera de la cabeza del investigador” dichos procesos identificando “semejanzas y diferencias” en los datos y guiando el proceso de

abstracción creciente (de la empiria a la teoría). Aun cuando el proceso supone un movimiento espiralado y holístico, el MCC establece una serie de pasos que permiten al investigador “tomar distancia” de la empiria y “poner en palabras” los conceptos que va construyendo. En síntesis, la importancia del MCC consiste en hacer “visibles” y “explícitos” procesos de análisis que son de difícil explicitación”. (Sarlé, p.2).

La utilización de este método para el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo, se dividió en las siguientes etapas:

1era etapa → Transcripción textual de las entrevistas en profundidad realizadas.

2da etapa → De los registros individuales que cada investigadora realizó, se codifican los registros, esto se realizó de acuerdo tal período de la jornada observada como del sujeto observado (educadora de párvulos o técnico en párvulos), luego se les colocó un número, una vez que los registros individuales están codificados, se amplían con los de las otras investigadoras que registraron en la misma jornada y del mismo sujeto; Dichos registros individuales se ampliarán en un periodo máximo de 2 horas después de realizada la observación

3era etapa → Una vez transcritas las entrevistas en profundidad y con los registros individuales ampliados, los cuales poseen un código que los identifica y que puede ser similar a este ej.: sala cuna menor su código sería SCM; Se procedió a extraer y/o levantar unidades de análisis (las que corresponden a la entidad representativa de lo que va hacer el objetivo de estudio previamente definida por los investigadores, en nuestra investigación serán las personas, educadoras de párvulos y técnicos en educación Parvularia de un jardín de la comuna de Ñuñoa) de estos instrumentos, los cuales deben ser extractos breves, ya

que posteriormente se harán listados con las unidades de análisis levantadas de los registros ampliados y entrevistas.

4ta etapa → Una vez que el listado de las unidades de análisis está construido, se realizó un barrido de estas y se agruparon todas aquellas unidades que representan el mismo elemento o lo que se le conoce como “*triangulación de categorías*” (las que son más específicas que la unidad de análisis), una vez levantadas las categorías, se recorta la textualidad de la unidad de análisis, para posteriormente interpretar con sustento teórico en una matriz de análisis, donde se colocaron las categorías tanto de las entrevistas, registros ampliados y la interpretación de los investigadores.

5ta etapa → Triangulación: ésta en una investigación cualitativa puede ser concebida como “*un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas*”. (Bogdan, 1987, p.92). La triangulación puede ser de diferentes tipos, tales como: de datos, múltiple, teórica, de métodos o de investigadores. En esta investigación utilizaremos la triangulación Múltiple, pues en ella se combinan dos o más alternativas de triangulación; confrontación de diferentes fuentes de datos en los estudios y se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes (triangulación de datos) y la que a través de interpretaciones previas se contrastan con teoría generando una nueva formulación teórica referente a una realidad determinada (triangulación teórica) (Cantor, 2002).

Se triangulan diferentes fuentes de información (entrevistas y registros ampliados), se interpretan las categorías, esto se realiza con teoría e interpretación de las mismas investigadoras.

3.4.1 Calidad de la Investigación

“Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados obtenidos. En general, la idea de la calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador”. (Rodríguez, 1999, p.283).

De acuerdo a lo anterior nuestra investigación consideró los siguientes criterios de rigor:

Credibilidad → Esta investigación se sustenta en los distintos instrumentos para la recopilación de información y en la variedad de estos y de los investigadores, lo que permite fortalecer las conclusiones obtenidas del trabajo de campo.

Transferibilidad → Esta investigación permite dar el pie inicial para futuras investigaciones en el área de la educación inclusiva, ya que entrega los datos y análisis pertinente, que favorecen la elaboración de propuestas o investigaciones en acción.

Confirmabilidad → Esta investigación permite que otros investigadores/as al revisar nuestra investigación, con sus fundamentos teóricos y los datos recogidos en esta, puedan llegar a las mismas conclusiones que nosotras. Esto es posible lograrlo con la aplicación de los instrumentos de recolección de información.

**CAPÍTULO IV:
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se expondrán todos los resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación. A continuación se presentarán las cinco categorías que organizan la matriz de análisis con los datos obtenidos, con los procedimientos y recolección de información utilizados en la investigación.

Categoría: “Conocimientos sobre la cultura de origen de los niños y niñas extranjeros”, en ella se abordan la utilización de los recursos como elementos inclusivos de los niños y niñas pertenecientes a otras culturas en el aula y el desconocimiento que tienen las adultas que forman parte del equipo educativo de los lugares de origen de las familias inmigrantes.

Categoría: “Mecanismos de defensa que utilizan los niños y niñas para evitar ser excluidos”, la cual está centrada en los niños y niñas hijos de inmigrantes y sus reacciones de aislamiento, sumisión y obediencia frente a situaciones de conflicto y trato marcadamente disciplinario y/o estricto focalizado en ellos y ellas, por parte de las adultas. Lo que repercute en las conductas que adoptan los niños y niñas, ya que genera que éstos mantengan sentimientos de frustración al momento de relacionarse con los demás.

Categoría: “Interacciones que establecen las adultas con los niños/as extranjeros”, estas interacciones de las adultas con los niños y niñas hijos de inmigrante, se basan en la invisibilización, hipervisibilización de las conductas negativas e intimidación e intimidación, lo que va marcando diferencias en el trato en este grupo de niños y niñas.

Categoría: Estrategias que subyacen en la práctica pedagógica de las adultas, las cuales tienden a utilizar el castigo, exacerbación de las normas de disciplina y la omisión de necesidades afectivas con los niños y niñas hijas hijos de inmigrantes, para generar un clima de disciplina, orden y obediencia con dicho grupo.

Categoría: Conocimientos y percepciones que impone la adulta sobre diversidad, en dónde se evidencian el quehacer pedagógico en el aula del equipo educativo y su discurso frente a la diversidad cultural, dando a conocer sus creencias más arraigadas.

Respecto a los resultados y las conclusiones obtenidas en cada categoría, podemos señalar que se establecen lo siguiente:

4.1 Categoría: “Conocimientos sobre la cultura de origen de los niños y niñas extranjeros”

Podemos mencionar sobre el desconocimiento del lugar de origen de las familias de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, que por parte del personal educativo puede generar aprendizajes errados a los demás educandos, teniendo como consecuencia la ignorancia e incredibilidad al acreditar como certera una información errada y poco clara, como se evidencia en el presente extracto:

“El papá del No1 nació en Kenia, ese país queda cerca de África” (dirigiéndose al grupo de niños y niñas, la técnica se refiere a No1).

Se puede evidenciar del fragmento que no se generan estrategias para conocer la ubicación geográfica del país de origen de No1, lo que indica que se mantiene o no se enfrenta el desconocimiento, la actualización y reflexión permanente para el aprender; favoreciendo a un auto menoscabo profesional y ético influyendo directamente en los aprendizajes de los niños y niñas del nivel educativo. Según Ortiz (2008) el trabajo con niños y niñas hijos/as de inmigrantes se suele aludir de manera frecuente como un incremento del trabajo docente en términos como «extra» o «adicional», lo cual puede ser motivo para no ser tomado como una necesidad educativa en el trabajo cotidiano en el aula por los docentes.

En la entrevista realizada a la técnico se pudo apreciar, que posee una visión basada en estereotipos y prejuicios sobre como es el país de procedencia de la madre inmigrante, atribuyéndola a la selva y luego a las características y organización cultural y social que mantienen las personas de aquel país comparándolas con las chilenas; asignándole superioridad. Resulta curioso, pues la atención educativa se debe centrar más

en los aspectos comunes que compartimos que en las diferencias (Consejería de Educación, Dirección Provincial de Badajoz, 2005) con el fin de favorecer la inclusión. La mirada del docente podría contribuir a la existencia de espacios educativos inclusivos, donde se valore al sujeto y al grupo en sus diferencias, limitando la creación de estereotipos y prejuicios, tal como lo plantea Manterola (1998) al referirse sobre la responsabilidad del docente plantea que no solo es responsable del aprendizaje de conocimientos, de resolución de problemas o de destrezas motoras, también es responsable del aprendizaje de actitudes, de valores, de formas de relación con otros, de habilidades de comunicación, entre otros. Entonces la docente genera gran influencia e impacto en los niños y las niñas, por tanto, la falta de motivación por cuestionar sus propias prácticas pedagógicas, de actualizarse permanentemente, el no incluir necesidades de aprendizajes va influyendo en la mirada del mundo de los niños y niñas y en la adquisición de su propia identidad manifestándola a través de sus acciones.

Como adultos y adultas en el aula, el personal educativo se transforma en un referente para los y las educandos, generando una orientación de lo permitido o no en la sociedad de la que se forma parte. No obstante, no todo depende del educador/a, su labor se debe complementar con el rol fundamental que debe ejercer la familia del niño y niña. Para que se lleve a cabo este complemento, primero debe tener conocimientos y la inquietud de informarse sobre la cultura de las familias de los niños y las niñas hijos e hijas de inmigrantes. Ante esto se debe tener presente que las familias son los primeros agentes socializadores, por lo tanto, es relevante que en las experiencias de aprendizaje participen las mismas, otorgándoles un carácter transcendental y transversal al proponerse como equipo de trabajo educativo el trabajar la identidad y la diversidad.

En cuanto los prejuicios y estereotipos que se crean sobre los inmigrantes la educadora da a conocer una visión sobre los inmigrantes, centrándose en la diferencias por clase social, mayor o menor cantidad de dinero, diferencias en el color de la piel y como se produce la discriminación hacia los inmigrantes en el país.

Debido a que los/as docentes juegan un papel fundamental en la formación de sujetos, sus prácticas y sus discursos debiesen apuntar hacia una formación que favorezca la inclusión de todos y todas los niños y niñas; sin discriminación, prejuicio ni distinción alguna; no solamente se incluye su perspectiva sobre el país de origen en cuanto al desarrollo económico, también el cultural. Sin embargo, para involucrar un proceso educativo que conlleve a la inclusión cultural, no siempre poseen conocimientos amplios sobre las culturas de origen de las familias de los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes, debiendo surgir como motivación intrínseca la actualización permanente de su quehacer educativo en el aula, debiendo involucrar un proceso reflexivo de sistematización entre su práctica y aspectos teóricos que le permitan identificar nuevas necesidades de aprendizaje para sí mismo/a y los propios niños y niñas.

En cuanto a la consideración de recursos como elementos inclusivos, se observa que la educadora utiliza un recurso perteneciente a la cultura boliviana, llamada aguayo pero que ella nombra como manta, sin embargo este elemento solo es utilizado para tapar un espejo, el cual sería el recurso central de la experiencia de aprendizaje, no contextualizando sobre el origen de este elemento cultural, para enriquecer la experiencia a través de este saber.

En consecuencia del significado que la educadora le otorga al aguayo, podríamos extraer que los niños y niñas, por una parte no comprenderán realmente el significado de este símbolo de la cultura boliviana que se incorpora a la ambientación de la sala, al parecer sin sentido alguno y por otra parte la educadora no realiza una selección consciente e intencionada de los recursos utilizados para las experiencias de aprendizaje ni en los elementos que incorpora en la ambientación de la sala, la cual podría haber sido aprovechada como una oportunidad para hablar de las costumbres de otras culturas, incorporando nuevos objetos que fueran significativos para los niños y niñas, fortaleciendo como se mencionan en las orientaciones curriculares de una educación parvularia

intercultural vínculos para la construcción de identidad, favoreciendo el sentido de pertenencia con su espacio destinado al aprendizaje.

Frente a lo observado a lo largo de la experiencia de aprendizaje, se puede concluir que tal como lo menciona Hall (1997) “... *son los participantes en una cultura los que le dan significado a las personas, objetos y eventos...Es por nuestro propio uso de las cosas y por lo que decimos, pensamos y sentimos sobre ellos –como los representamos– que les damos un significado*” (Hall, 1997, p.3).

En este sentido tanto la educadora quien lidera esta experiencia de aprendizaje como la técnico en párvulos que es una participante pasiva de dicha situación, son las causantes de quitarle un sentido a los recursos materiales que forman parte de la cultura boliviana, lo que se puede interpretar como falta de respeto hacia las costumbres de dicho país, quienes le otorgan un sentido significado: “*El aguayo es la cuna de los indígenas, los bebés se llevan en el aguayo, es también símbolo del esfuerzo y del trabajo, el fruto del trabajo y de la tierra. Extendido sobre la Madre Tierra. El aguayo sintetiza y simboliza toda la vida del pueblo*” (Cereceda, 1991).

Por otra parte, tanto las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como otros documentos entregados por el MINEDUC, entregan información necesaria en relación a la organización del espacio educativo y los recursos utilizados, los cuales serán determinantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y por tanto de los elementos de aprendizaje que los párvulos construyan, a partir de una serie de estímulos visuales y de contacto directo. Y por tanto el personal educativo debiera dar el debido uso a aquellos recursos que pertenecen y forman parte de alguna cultura, considerando que ellas expresaron en reiteradas ocasiones que uno de los valores que más promueve el establecimiento es el respeto y valoración por los inmigrantes o hijos/as de estos que son parte del jardín infantil.

Finalmente, se puede inferir en relación a la información sobre los recursos que tanto la educadora como la técnico en párvulos limitan los conocimientos de los niños/as, al decir: “*¿quieren descubrir lo que hay bajo el aguayo, bajo la mantita?*”. Sin dar explicación de que era el aguayo, refiriéndose hacia éste como una mantita, la cual tras lo observado no tenía más objetivo que ser una tela para cubrir el recurso central de la experiencia de aprendizaje; el espejo. Y por tanto se concibe al párvulo como un ser sin la capacidad para comprender el valor del aguayo para la cultura boliviana, al remitirse a el como una simple manta. En conclusión tener un Aguayo dentro del aula sin algún fin pedagógico, no forma parte de un elemento inclusivo y mucho menos de respeto hacia esta cultura.

4.2 Categoría: “Mecanismos de defensa que utilizan los niños y niñas para evitar la exclusión”

Podemos señalar que producto de las percepciones y creencias del equipo educativo en relación a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes; en donde estas conciben a los niños y niñas como sujetos pasivos, dominables, sumisos, obedientes y/o vulnerados, puesto que se les puede omitir o invisibilizar, ya que no son seres agresivos, es que en el actuar de dichos niños y niñas se evidencian reacciones de obediencia, sumisión y aislamiento, respondiendo así, a los mecanismos de defensa que los propios párvulos manifiestan en el aula educativa.

En relación a lo anterior podemos mencionar que los mecanismos de defensa que utilizan los niños y niñas para evitar la discriminación son el asumir las órdenes, esto con el propósito de adaptarse a un grupo determinado y actuar y comportarse de la manera que se espera dentro de ese grupo.

Las actitudes de los niños y niñas, son entre otros la obediencia al asumir órdenes que se les dan, pero siempre, dejan de realizar la acción por la cual les han llamado la atención o los han reprendido. La obediencia se expresa a través de realizar la acción solicitada por la adulta, no cuestionando estas órdenes, limitándose a hacer lo que se le ordena. Donde se omite e ignora a los niños y niñas hijos de inmigrantes se está vulnerando su bienestar puesto que solo se hace manifiesto el error a criterio de la adulta a través del silencio, en donde se espera que niño o niña lo asuma como tal, como se evidencia en el siguiente extracto:

No1 (desde su silla mira a la T1 y pregunta): “¿tía pueden comenzar?”, la T1 dirige su mirada a la cara del No1 y luego mira al grupo en general sin emitir y dice “niños pueden comenzar”.

Aquí se evidencia que el niño identifica a las adultas como las personas que mandan y por ello se les pregunta todo a ellas, asumiéndolas como las líderes, otra expresión de la obediencia que se tiene. Los niños y las niñas adoptan un mecanismo de defensa en el cual se adaptan a las rutinas y costumbres de la sociedad de acogida para desenvolverse en la esfera pública y ser parte del nuevo grupo social al cual pertenecen (Hevia, 2009). Muchas veces la obediencia simplemente se expresa por querer agradar a las adultas o ganarse su aprobación.

Por lo descrito se puede apreciar que los niños y niñas hijos de inmigrantes reaccionan siendo sumisos, puesto que toman una actitud de rendición ante la autoridad de las adultas; las que los intimidan con demasiadas preguntas e intimidando, de las cuales no espera una respuesta reflexiva por parte de ellas/os, sino que se condiciona a la respuesta, ya que se hace una tras otra, como se aprecia en el siguiente fragmento de registro: “*¿se quiere quedar sin aprender?, ¿desea estar en la sala?, ¿quiere estar en la sala?, respóndame*” (*El No1 mueve la cabeza de arriba hacia abajo [está diciendo que sí]*”).

En estas situaciones los niños/as se vuelven meros receptores de órdenes, que no tienen posibilidad de cuestionar y/o criticar a las adultas, no hay una potenciación de pensamiento crítico y reflexivo por parte de los niños y niñas.

Retomando lo anterior, a partir de la reiteración de preguntas, la adulta pretende ejercer presión para que responda, pero ante esta muestra de autoridad por parte de la adulta, es que el niño/a adopta cierta conducta cuando se dirigen a él/ella, como se observa en los siguientes tramos de los registros: “(*El No1 mueve la cabeza de arriba hacia abajo [está diciendo que sí]*). (*No1 no emite sonido, agachando la cabeza*). (*No1 con la cabeza agachada, camina hasta donde se encontraba sentado, se sienta y juega*). (*No1 no emite sonido, agacha la cabeza.*”

En estos fragmentos, se evidenció una manera sumisa de respuesta, donde el niño/a no toma parte, no decide, no responde, solo se limita a callar, no hay voluntad de responder o decir algo, no hace contacto visual, solo baja la cabeza y en ocasiones da como respuesta un indescriptible “sí”, con esto el niño hijo de inmigrante, termina bajo la visión de la adulta, haciendo lo que la otra persona quiere, sin reclamar o cuestionar (Brandalise, 2000.) Lo anterior puede ser por dos razones, o por timidez o por reconocer un error, ya que puede que le llamen constantemente la atención dentro y fuera del aula.

Tanto la reacción de obediencia como de sumisión, van generando en los niños y niñas hijos/as de inmigrantes el mecanismo de defensa denominado aislamiento, puesto que suelen ser evitativas, esto quiere decir que se acata o se autoexilia para evitar un conflicto mayor ante una situación, como lo vemos en las siguientes líneas: “(No2 no emite sonido, se aleja de la casa y posteriormente camina hasta una silla y se sienta)...”.

Por tanto en estos registros, se aprecia que la adulta ve al niño vulnerado, donde puede enfrentarlo con una jerarquía muy pronunciada y aprovechándose de ésta y del posible conocimiento de la forma de ser los niños/as hijos/as de inmigrantes, tímidos, que no miran a los ojos, que no dicen nada, entre otras características más. Por lo tanto, el trato que la adulta entrega al niño es diferente y abusivo, sabe que está por encima y que por tanto, no le va a refutar nada, no evita el momento de llamarle la atención, sino que lo enfrenta, valiéndose de la sumisión del niño/a y de la autoridad de ella.

Como vimos anteriormente, el niño/a, evita la situación por un instante, y prefiere no decir nada y alejarse, es una estrategia que utiliza el “yo” (Freud, 1923) para no descompensarse y mantener el equilibrio interno. A futuro estrategias como estas pueden generar trastornos en la personalidad y propiciar una fobia social, que podía atribuirse a un *comportamiento autodestructivo*, ya que puede hacerse un daño emocional. Al evitar el vínculo social puede o no darse el sentimiento de soledad, y al darse estos dos factores es

muy probable que en el niño/a inmigrante o hija/o de inmigrantes no se sienta perteneciente al grupo social al cual pertenece. (Caballero, 2011).

Ante lo anterior es que se puede apreciar que la adulta ve al niño/a hijo/a de inmigrante, como alguien a quien puede disuadir, a alguien que puede ignorar, que no necesita mayor atención y que puede ser anulado, sus sentimientos son vulnerados por ende debe pensar que es casi una pérdida de tiempo y molestia ir a su asistencia, puesto que no son agresivos, se esconden y evitan el conflicto, dejándolos muchas veces de lado y omitiendo situaciones que pueden ser controversiales para ellos/as en esos momentos, y no son tomados o tomadas en cuenta.

Como el niño/a no es agresivo, sino que sumiso y no se le debe prestar mayor atención, porque no molesta a los demás y es tranquilo/a, es que se vulnera por parte de la adulta sus derechos, y se deja pasar cualquier actitud o situación presente en ellos/as, considerando posiblemente que todos y todas los niños/as hijos/as de inmigrantes actúan igual, por idiosincrasia, costumbre o cultura es que se les califica como iguales y su comportamiento es normal.

A partir de lo analizado, se infiere por tanto, que las percepciones del equipo pedagógico que poseen hacia los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes es que ellos/as son más sumisos, pasivos y callados, fácilmente manejables y dominables en todas las situaciones, por ende ante cualquier orden van a acceder y van obedecer ante un reto, una llamada de atención, ante un tono de voz más elevado, no cuestionan las órdenes y simplemente acatan lo que se les dice. Se evidencia adultas dominadoras de la situación educativa y niños y niñas dominados. Se reflejan percepciones de niños y niñas inferiores. Como niños/as obedientes y que respetan las normas y a las adultas a cargo, asumiéndolas como líderes dentro del aula, sin cuestionar su autoridad.

4.3 Categoría “*Interacciones que establecen las adultas con los niños/as extranjeros*”

De esta categoría podemos mencionar que las adultas se relacionan con los niños y niñas a través de la invisibilización, la hipervibilización y la intimidación.

La invisibilización de las adultas con los niños y niñas inmigrantes, es un tipo de agresión recurrente e inconsciente al igual que el exceso de cercanía física, tal como se muestra en la siguiente situación: “*Tía mira*” (*ahora tocándola*).

La técnico nuevamente no lo mira ni le responde. La diferencia entre ambas agresiones psicológicas a las que se ven expuestos los niños o niñas hijos/as de inmigrantes, es que la primera es un acto inconsciente originado por la poca o nula reflexión de la propia adulta, en donde ésta ya cuenta con bagaje cultural, prejuicios y estrategias de adaptación, tanto con los niños y niñas, como con sus pares o las familias. El actuar del personal educativo debiese partir por estar atentas emocionalmente a ellos/as, tal como se plantea en el (Bravo, 2007, p.55); el cual nos dice que, “*el reconocimiento pedagógico de los inmigrantes en la escuela, se articula en tres categorías; la primera y más elemental es la dedicación emocional y cuidado amoroso de las relaciones primarias y próximas donde aparece el bienestar de las necesidades individuales y donde nos reconocemos a nosotros mismos como sujetos necesitados*”. El niño/a necesitaba satisfacer una necesidad básica; que es la escucha, por lo que es posible darse cuenta que el actuar de la adulta incide en la reacción y en las relaciones afectivas que el niño establecerá o generará con ella o con las demás adultas.

De acuerdo a lo anterior, también podemos develar que existe discriminación, puesto que la técnico en atención de párvulos no responde ni mira al niño, lo que significa

que no reconoce el derecho de los niños/as y a la vez sus deberes como educadora y tampoco permite el ejercicio de igualdad y el respeto al otro. A partir de lo expuesto se infiere una discriminación racial lo que significa: *“cualquier distinción, exclusión, restricción, intolerancia o preferencia basada en la raza, el color, ascendencia, nacionalidad, sexo, religión, opiniones u origen étnico, que tiene el propósito o el efecto de nulificar o empeorar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio con base en la igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales”*. (Bravo, 2007, p.68).

Finalmente, lo que se genera en los hijos e hijas de inmigrantes es el rechazo al sistema escolar chileno, ya que este no se encuentra preparado para recibir y entregar una educación inclusiva. Debido a que las estrategias pedagógicas se enseñan desde lo que nos diferencia y no de los elementos que nos unen, como por ejemplo; el hecho de ser niños y niñas y sus necesidades. Aún trabajamos desde la mirada de la integración, lo que no da respuestas a las necesidades que hoy tiene el sistema educativo y las personas que forman parte de él. Como tampoco estamos abordando y practicando las orientaciones de la política de la convivencia escolar, que plantean: *“en gran medida en compartir, y a compartir se aprende. A compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano. Y ese aprendizaje tiene lugar en gran medida en la experiencia escolar”*. (MINEDUC, 2010, p.36).

Por tanto, las mayores posibilidades u oportunidades de interacciones de calidad que se les ofrezcan a los niños y niñas sean o no sean hijos/as de inmigrantes será un beneficio y se estará formando lo que realmente dicen y/o plantean los PEI de los establecimientos educativos, específicamente la visión de ser humano a la cual aspiramos, lo que necesariamente se convierte en un desafío diario que como adultas y profesionales tenemos que plantearnos, tal como se expresa en la política de convivencia escolar: *“un trabajo desafiante en el cual toda la comunidad educativa tiene roles, funciones y responsabilidades que cumplir, en un proceso continuo y constante de enseñanza-*

aprendizaje a través de la experiencia cotidiana, de compartir alegrías, éxitos y fines, pero también tristezas, frustraciones y desacuerdos que son propios de toda relación humana. Es un reto y una oportunidad que vale la pena asumir en pro del desarrollo de un ambiente educativo fundamentado en el respeto mutuo, la confianza en sí mismo y en los demás, con reciprocidad en la relación pedagógica y sin discriminación ni violencia de ningún tipo. En fin, un clima seguro y amable para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a Aprender” (MINEDUC, 2010, p.10).

Las adultas del nivel, poseen la percepción que los niños y niñas hijos/as de inmigrantes no son iguales en derechos a sus pares, que estos poseen niveles cognitivos menos desarrollados, por ende no comprenden las indicaciones que tanto educadora y técnicos les dan, y que la forma de relacionarse con ellos y ellas hace que no se generen esos vínculos necesarios y esenciales para el proceso de aprendizaje y enseñanza, dificultando la inclusión de los niños y niñas.

Por ende, el ser escuchados es parte de ser respetados, al no serlo se les vulnera, por tanto la adulta los invisibilizo. Esto como se mencionó anteriormente podría ocurrir de manera inconsciente, reflejando así la escasa reflexión que existe por parte de las adultas hacia su accionar pedagógico y más que por su accionar pedagógico, es por su accionar humano, donde solo debió responder a sus inquietudes y necesidades ya sean educativas, bio - físicas y emocionales del niño. Para poder evitar esta situación es necesario que las adultas pueda realizar una auto mentalización, que consiste simplemente en hacer parte de la práctica cotidiana la auto reflexión, en donde se encuentre en constante crítica de sí misma en su quehacer con los niños y las niñas.

La hipervisibilización que demuestran las adultas hacia las actitudes y/o acciones donde participan los niños y niñas inmigrantes, dan cuenta que no están preparadas para recibir ni dar respuesta a las necesidades y desafíos que implica una real inclusión; La diversidad requiere que no se desconozcan las diferencias entre los niños y niñas

inmigrantes con los que no lo son, como tampoco que de manera constante se exacerben los contrastes propios de cada raza y de la personalidad de cada niño y niña. La educación y convivencia debe estar centrada en los puntos que nos unen, los cuales en el nivel de la educación parvularia, se relacionan con el goce y disfrute de la niñez, el juego de experiencias lúdicas y de aprender a través de la propia reflexión, lo que implica aprender a convivir y respetar, por ejemplo.

De la vigilancia que ejercen las adultas con los niños y niñas inmigrantes y el trato marcadamente disciplinario, se infiere que las adultas les atribuyan características definidas a los hijos e hijas de inmigrantes, de las cuales se pueden mencionar porfiados, no siguen indicaciones y son desordenados.

En la entrevista realizada a la técnico en atención de párvulos podemos rescatar que la adulta se refiere a ellos/as de forma distinta. Existiendo una tendencia a nombrar, tanto los nombres como los apellidos o de forma peyorativa.

Lo anterior deja de manifiesto que las expresiones verbales influyen de una u otra forma en las dinámicas de interacciones que se desarrollan o construyen entre adulto-niño/a. En estas es posible apreciar; el sentimiento de superioridad de la adulta hacia el niño/a. Otras características que predominan en las dinámicas de interacción entre las adultas - niños y niñas: es la relación vertical; el nacionalismo predominante de la adulta y el rechazo hacia las culturas de origen, tanto del propio país como de los países de donde provienen los niños y niñas hijos/as de inmigrantes. A ello, se suma que la denostación u ofensa a la que estuvieron expuestos los hijos/as de inmigrantes, lo que va generando sentimientos de frustración y negatividad ante el centro educativo, las adultas y sus compañeros. Situación que va en desmedro en como interactúa con su comunidad y en como aprende, lo que de forma paulatina va generando su exclusión o auto exclusión del

grupo, vulnerando sus derechos y demostrando que los principios de la educación parvularia y el deber del centro no se han cumplido con este grupo de niños y niñas.

Junto a ello, podemos evidenciar que el actuar o como se comunica la adulta es un “modelo o referente” a seguir por parte de los demás párvulos, lo que significa que dichos niños y niñas hijos/as de inmigrantes no solo tengan que enfrentarse a la denostación de las adultas, sino que también a la que posiblemente pueden hacer sus pares. Por tanto, la importancia de asumir el rol de agente educativo, puesto que en la convivencia educativa las relaciones que establezcamos generará el clima propicio para que los niños y niñas construyan aprendizajes.

De la misma forma se hipervisibilizan las diferencias físicas (relacionadas con la raza, color de piel, pelo, por ejemplo), y las características personales de cada niño y niña (rasgos de personalidad y carácter), las cuales son relevadas para trabajar el núcleo de identidad, donde se consideran estrategias en las cuales los hijos e hijas de inmigrantes se ven enfrentados a que todo el nivel les observe como son tratados de manera diferente (que les toquen el cabello, que sean reprendidos por situaciones en dónde no siempre son los responsables y que se hable de sus características físicas con términos poco adecuados), pasando claramente a llevar su intimidad o privacidad, mermando su auto confianza, seguridad y bienestar, lo que afecta en su autoestima.

Podemos concluir de la categoría, que tanto las técnicas como las educadoras tienden a sobre reaccionar con las conductas que son evidenciadas como incorrectas o negativas.

Por otro lado, otra forma de interacción es la intimidación a través de la cercanía física de las adultas con los niños y niñas inmigrantes, es un tipo de agresión recurrente e

inconsciente, que va mermando el ejercicio y respeto al bienestar de dichos niños o niñas y por ende repercute en sus aprendizajes, ya que va provocando miedo e inseguridad en primera medida hacia las adultas, luego sobre sí; lo que va favoreciendo la marginación del niño y niña para evitar vivir este tipo de situaciones. (Hevia, 2009, p.77).

En las interacciones sociales la intimidación se ejerce sobre personas a las cuales se les ve como inferiores o débiles, denotando la jerarquía y relaciones de poder en el nivel, respecto a lo anterior podemos mencionar que los medios de comunicación influyen en el ejercicio de la intimidación y en la percepción de razas inferiores o débiles.

En una investigación realizada por Quevedo y Zúñiga (1999) y citada por Stefoni (2001 y 2002a), se identifican distintas categorías que aparecen en el lenguaje utilizado por los medios de comunicación en referencia a los inmigrantes peruanos, las que Stefoni reagrupa en cinco dimensiones principales.

En primer lugar, recalca la común asociación del concepto *ilegal* con el de inmigrante. La repetición constante de ambas nociones de manera conjunta lleva a vincular erróneamente la inmigración peruana con la ilegalidad, siendo que el estar *indocumentado* no es lo mismo que ser *ilegal*: en la normativa chilena la ilegalidad se establece cuando “*se ingresa al país con documentos falsos, cuando se ingresa en forma clandestina, cuando se trabaja sin el permiso adecuado cuando caducan los permisos entregados*” (Stefoni, 2002a, p.251). Para la autora “*lo correcto sería hablar de una situación irregular o bien que se encuentran indocumentados, puesto que se les ha vencido su permiso de residencia o puesto que ha caducado el permiso que obtienen como turistas*” (Stefoni, 2001, p.21). En efecto, los actuales instrumentos internacionales han preferido el empleo del término “indocumentado”, porque no reviste una valoración peyorativa”. P.42.

“Una segunda dimensión es la que asocia la inmigración con hechos delictuales”, facilitando con ello la formación de prejuicios y estigmatizaciones sobre estas personas.

Una tercera dimensión es la asociación de la inmigración con la pobreza y la marginalidad, que no deja espacio para realzar el aporte de inmigrantes empresarios o profesionales exitosos. Lo anterior puede tener, sin embargo, una segunda lectura según la autora. Si la prensa se refiere a la inaceptable condición de pobreza en que viven muchos de los inmigrantes, puede generar cierta sensibilización en la audiencia, que a la larga conduzca a una mayor integración de los perjudicados, siempre en el sentido de integración de grupos en situación de pobreza.

Un cuarto aspecto es el buen nivel educacional de los peruanos en comparación con la mayoría de los chilenos, características que favorece su inserción laboral en el servicio doméstico o en la construcción para el caso de los hombres, asociación que suelen hacer generalizadamente los medios de comunicación cuando les toca referirse a la relación entre el mercado laboral y la inmigración, y que Stefoni clasifica como una quinta dimensión de las categorías construidas por el lenguaje periodístico.

Lo anterior deja de manifiesto que a través de los medios de comunicación se van creando y/o formando percepciones, creencias, sentimientos y actitudes frente a las personas inmigrantes, como lo hemos mencionado anteriormente la intimidación que se ejerce probablemente este influenciada por los medios de comunicación.

Cabe destacar que el fin de esta (la intimidación por creencia de personas y/o razas inferiores o débiles) es lograr que los niños y niñas actúen como lo estime conveniente según su criterio, por lo que se puede desprender que en este contexto las adultas (de

manera inconsciente, tal vez) lo realicen como estrategia disciplinaria con los niños/as hijos e hijas de inmigrantes. (Sotelo, 2011, p.1).

Los niños que son intimidados experimentan un sufrimiento real que puede interferir con su desarrollo social y emocional, al igual que con su rendimiento escolar. El fenómeno de acoso escolar o *bullying* lleva consigo una serie de consecuencias, no solo para la víctima (las que pueden ser más devastadoras), sino también para el agresor y para los espectadores del fenómeno (niños y jóvenes en proceso de crecimiento y desarrollo). Los principales efectos sobre la salud mental del agredido tienen relación con dificultades de rendimiento y, en algunos casos, fracaso escolar. Además, alto nivel de ansiedad y fobia escolar en situaciones extremas, así como baja autoestima, cuadros depresivos, bajas expectativa de logros, intentos de suicidio e indefensión aprendida: el niño/a o joven aprende que no puede controlar los recursos de su entorno mediante sus respuestas, por lo que deja incluso de emitirlos (Sotelo, 2011, p.3).

Los niños y niñas, sufren de esta forma de maltrato de parte de las adultas del nivel, la que se evidencia en el trato distintivo (siendo este más estricto y menos afectivo), en utilizar la proximidad física al hablarles o reprimirlos (tomarlos en brazo, sentarlos cerca de ellas), el volumen de voz alto en sus prácticas cotidianas, lo que da luces de actitudes relacionadas con el matonaje y/o *bullying*, el que no solo se da entre pares sino que entre cualquier persona que ejerza poder sobre otro más débil en la institución educativa, en este caso se vincula con el acoso. Por tanto, la percepción que las adultas y/o equipo educativo tienen sobre los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, es que predomina el sentimiento de superioridad hacia otras razas, creyendo que la propia es mejor a otra; lo que aumenta con lo expuesto por los medios de comunicación, por ello es que se emplean ciertas acciones abusivas o de disciplina con los párvulos con el fin de que ellos o ellas actúen de la forma que ellas (las adultas) consideran conveniente.

4.4 Categoría: “Estrategias que utilizan las adultas en la práctica”

Podemos señalar que las estrategias que utilizan las adultas con gran frecuencia se encuentra el “castigo”, la cual es utilizada por las agentes educativas, donde se les niega a los niños y niñas la participación, como se demuestra en el siguiente extracto:

“Luego la E regresa a la mesa donde se encuentra el No1, estos se encuentran conversando. E (a todos los Nos de la mesa): “No podrán participar de la actividad”.(Cambia al No con el que conversaba el No1 a otra mesa)”.

Según Roger (2009) el castigo busca evitar una conducta por imposición del adulto, con amenazas y no porque los niños y niñas hayan comprendido lo incorrecto de su conducta. Por lo que es una estrategia negativa y poco pertinente para los niños y niñas, puesto que ellos son capaces de entender alguna explicación de parte de las agentes educativas en la cual le confirman lo errado sobre su conducta. Además Kazdin (1971) menciona que el castigo se toma como una operación empírica, la cual busca la reducción de una respuesta y no siempre percibe el dolor físico o psicológico que se puede producir.

En el extracto se da cuenta que se quiere demostrar al niño, que está sobrepasando los límites, en base al juicio de las agentes educativas, debido a que si las acciones que ella reprime las realizará otro niño o niña, su reacción va a favor de este. Esto devela que las agentes educativas poseen ciertas percepciones de los niños/as, hijos/as de inmigrantes, como por ejemplo que son “culturalmente desvalidos”, puesto que los ven como niños/as que no comprenden nada de lo que se les dice, indica o informa. Los niños/as inmigrantes sufren tanto de la discriminación de ser extranjero, como de ser de una nación que es considerada por sus pares como inferior a la chilena, puesto que la relación establecida

entre los atributos físicos de determinada persona y ciertos atributos personales y sociales específicos opera como una herramienta de distinción (Hevia, 2009).

Es por lo mencionado anteriormente que de la categoría “Castigo” se concluye que las adultas utilizan el castigo como estrategia, que recae principalmente en hijos/as de inmigrantes, debido a los prejuicios asociados a la inferioridad que poseen las educadoras y técnicas. Es relevante destacar que en base a estos prejuicios, las adultas pasan a llevar la inclusión dentro del aula, ya que no reconocen en estos niños y niñas su individualidad y necesidades particulares.

Respecto a la categoría “Exacerbación de las normas de disciplina” se devela la utilización de normas de forma exacerbada en los niños y niñas inmigrantes, como se muestra en el siguiente extracto:

“T2 (dirigiéndose al No2): “haber No2, ¿Qué pasa?”

No2 (continúa sacando los legos y camina hasta su mesa, mientras se dirige a la T2): “yo los quiero”

T2 (dirigiéndose al No2): “él los sacó para su mesa, así que devuélvalos y vaya a sentarse”.

Esta situación demuestra una forma negativa de exponer disciplina o normas, ya que el fin de esta es que los propios niños y niñas puedan ir de a poco regulando su conducta de manera autónoma y no por imposición. Tal como lo propone Curwin y Mendler (1983), las técnicas de prevención en el manejo de la disciplina, buscan minimizar los problemas en el aula, lo cual se da cuenta con las reacciones que presentan las agentes educativas al momento de aplicar disciplina con los niños y niñas inmigrantes, puesto que

muchas veces se tienen percepciones o prejuicios acerca de los niños/as, hijos/as de inmigrantes, las cuales son develadas en el discurso, como en el siguiente extracto:

“Entrevistador/a: “ya ahora entrando en tus experiencias en práctica, ¿has tenido experiencias con niños y niñas hijos/as de inmigrantes o niños/as inmigrantes en sí?”

Entrevistado/a: “¿en la práctica o en el trabajo?”

Entrevistador/a: “no, en tu trabajo”

Entrevistado/a: “aaa sí, mucho, bastante”

Entrevistador/a: “en Integra por ejemplo”

Entrevistado/a: “lo que te contaba de la niña del Congo, ya donde sus hermanos fueron, bueno donde la señora Rebeca llegóa Chile, con ella embarazada de 8 meses de Nanda, la tuvo aquí en Chile, la Nanda es chilena y los otros tres hijos son del Congo, y su esposo se quedó en el Congo en la guerra, entonces es bien triste la historia de ellos, bueno ehh sus hijos ahora ya están grandes, ella esta... la Nanda ahora tiene 6 años, claro porque fue mi primer trabajo, entonces, yo llevo 7 años, 6 años debe tener la Nanda más o menos ahora, y ella está bien, trabaja, sus hijos están en la escuela, ehh una mujer súper esforzada, ehh fue bien bonito conocerla porque detrás de su historia triste, había esto de la guerra, de cómo vivían la guerra y de cómo, como, porque tú te imaginai el Congo y te imaginai como la selva poh, que no saben na' que no cachan na'...” (E2-NT1).

El extracto anterior da cuenta de que la educadora tiene una percepción a cerca de los niños/as que vienen de otros países, ya que con respecto a la niña mencionada, ella pensaba que venía de la selva, puesto que vivía junto a su familia en el Congo, y debido a su ignorancia, ella tenía la creencia de que los niños/as no sabían nada, no comprendían nada, etc. Esto devela que las agentes educativas tienen una visión de niña y niño, específicamente sobre los inmigrantes como niños/as que no tienen aprendizajes previos y disciplina en forma exacerbada, puesto que ellas perciben que los niños/as no saben nada,

no comprenden nada, por lo tanto los ve como desvalidos. Estas son apreciaciones relacionadas con los estereotipos, prejuicios y visiones sobre la diversidad y la inclusión, las cuales están lejos de ser realidad, dentro del contexto en que estamos viviendo, y estas mismas conllevan a aplicar la disciplina de distintas formas.

En la categoría “Omisión de las necesidades afectivas”, se extrae que la toma de decisiones en pro de las necesidades, se realiza en base a la negación u invisibilización de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, como se da cuenta en el siguiente extracto:

“No2 (dirigiéndose a T1): “es que él (indica con sus dedo índice de la mano derecha al No3) le hizo así en la cara (muestra con su mano sobre su cara lo que hizo No3, específicamente abre la palma de su mano derecha, extiende sus dedos y los pone sobre su cara moviéndolos desde arriba hacia abajo)”

T1 (dirigiéndose a No3): “a No3 y ¿Por qué hizo eso?”

(No3 no emite sonido y No1 continúa llorando sentado por aproximadamente 1 minuto)

EPPF (dirigiéndose a No1): “No1, No1, No1”

(No1 no emite sonido, agacha la cabeza, pone ambas manos sobre sus rodillas y continúa llorando)

(EPPF se levanta de la silla en donde estaba sentada, camina hasta No1, toma la mano de No1, y ambos caminan hasta donde estaba la EPPF. La EPPF se sienta y sobre sus piernas sienta a No1, No1 deja de llorar)

T1 (dirigiéndose a No2): “ya No2, cámbiese para que se siente No1”

Lo expuesto da cuenta que la agente educativa, no trabaja con el fin de propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños no vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas, tal como lo proponen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en el principio de bienestar. Además, es importante mencionar que la potenciación que se realiza dentro del aula debe ser en base a un desarrollo de la identidad y la personalidad de las niñas y los niños donde se negocien las necesidades que presentan.

Según lo mencionado anteriormente se concluye que las agentes educativas, no trabajan con el fin de propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales, ya que debido a los percepciones o prejuicios que poseen, invisibilizan a los niños/as hijos/as de inmigrantes, no atendiendo a sus necesidades. *Tres son los componentes que típicamente se asocian a las actitudes prejuiciosas. El primero, alude a nuestro sistema de cogniciones o creencias acerca del objeto de actitud (...). El segundo, corresponde al repertorio afectivo o emocional que, dependiendo de su naturaleza, puede activar sentimientos favorables o desfavorables hacia el objeto de actitud. Por último, los afectos o emociones asociadas a las creencias pueden, a su vez, generar un impacto en la manera como las personas se comportan ante los grupos.* (González, 2005).

4.5 Categoría “Conocimientos y percepciones que impone la adulta sobre diversidad”

Respecto de los conocimientos y percepciones de las adultas, que tienden a realizar diferenciación asociada a la raza, que las adultas categorizan a los niños y niñas hijos de inmigrantes según el país de donde proceden (Perú y el Congo), percibiéndolos como inferiores, donde predomina la constante alusión a sus características físicas asociadas al país de origen, como el color de la piel y sus características primarias (color de pelo y ojos), tal como es apreciado en este extracto del registro:

T1: “si ¿y la mamá del No1, porque no tiene la piel oscura y la tiene blanca?”

No1: “porque mi mamá nació aquí”

T2: “claro T1, la mamá es chilena, y el No1 sacó los colores del papá”

A través de los registros realizados, se observa que la educadora en todo momento focaliza y considera la diversidad cultural desde el punto de vista de las diferencias que existen entre los niños y niñas hijos de familias inmigrantes, que presentan alguna característica física que al parecer los hace distinto a los demás. Sin embargo la diversidad cultural va más allá de un rasgo físico predominante en cada país, sino más bien como una consecuencia de características de distinta índole que biológica, física, social y culturalmente, nos hacen únicos entre unos y otros.

Además de las características físicas se suelen atribuir y estereotipar según el país de origen las costumbres que tiene el o la inmigrante; El uso constante de las diferencias y/o características físicas como estrategia para abordar el trabajo de la diversidad en los casos evidenciados, demuestra que las adultas poseen prejuicios de tipo cognitivo respecto

a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, demostrándose en la exageración y estereotipando a estas personas por su color de piel y lengua materna, por ejemplo, cómo fue posible evidenciar en el registro que a continuación se presenta:

T1: “ahora, van a tocarle el pelo al No1 y después se van a tocar el propio para que vean las diferencias”

Además fue posible observar que las adultas poseen ciertas conductas discriminatorias frente a los niños y niñas extranjeros, comprendiendo que el acto de discriminar se refiere a tratar de manera inferior o distinta a cualquier persona por motivos raciales, políticos, sociales o religiosos (MINEDUC, 2005 p.40); Como pudo ser evidenciado en la entrevista realizada a la educadora de párvulos del nivel, en donde ciertos términos del discurso que hacen alusión a rasgos de discriminación, y al manejo inadecuado de estos, para referirse a un niño de otra nacionalidad y a sus necesidades educativas especiales, tales como *“los niños inmigrantes acá son de clase social baja y son doblemente discriminados”, “y más encima es negro”, “en Chile hay predilección por la gente rubia, esa es la gente bonita, esa es la gente importante, esa es la gente buena”*.

Donde claramente en el acto discriminatorio se evidencian prejuicios por medio de un estereotipo; Los estereotipos se basan en distintas características de las personas o grupos. Algunas de estas características son: color de piel, lenguaje, cultura, condición económica, preferencias sexuales, apariencia física, vestimenta, religión, filiación política, discapacidades físicas o mentales, lugar de residencia, sexo e incluso edad de las personas” (MINEDUC, 2006 p.41); sobre la diferenciación asociada a la raza, se puede mencionar que las adultas trabajan la diversidad (respecto a las características físicas de los niños y niñas hijos de inmigrantes) por medio de los estereotipos, generalización de rasgos de personalidad (que son todos trabajadores por ejemplo), lo que en sus prácticas nos muestran que las adultas poseen prejuicios o ideas pre concebidas frente a dichos niños y sus

familias; Y que ellos deben aceptar el trato diferente porque por algo se vienen a nuestro país y se quedan, porque les gusta todo y ellos son quienes deben adaptarse al sistema educativo y no este, abordando la diversidad desde las diferencias y no de los puntos de comunión que tiene el nivel y la infancia (intereses, derechos, entre otros).

Se puede establecer que el concepto atribuido que subyace en la práctica sobre diversidad, en donde las adultas en su quehacer cotidiano asimilan la diversidad desde las diferencias entre los niños y niñas hijos de inmigrantes, más que desde las similitudes. Sobre todo desde las diferencias en los rasgos físicos. Tal como se puede apreciar en el siguiente registro: “*Vamos a identificar características que son únicas y distintas de los demás amigos que están en su misma mesa*”. La situación anteriormente descrita, cuando exponen a un niño hijo de inmigrante (Kenia) frente a los demás, en donde la educadora les menciona a los demás niños y niñas que el pelo del niño es distinto, y que para darse cuenta de aquello: tocarán su propio pelo y luego el del niño hijo de inmigrante.

El hecho anteriormente mencionado se contrapone con lo que se plantea sobre una educación por y para la diversidad, ya que se están vulnerando los derechos del propio niño hijo de inmigrante al ser expuesto a los demás como alguien diferente, a ello se suma: que pasa a ser objeto de discriminación y posibles burlas u otras manifestaciones por parte de los demás niños y niñas, al ser identificado como el único distinto. Hecho que sin duda, nos dice que la diversidad no se comprende; como un acto de respeto ante el ser humano, sino que prevalece el hecho de rescatar diferencias de género, de raza, físicas, u otras (Larraín, 2009, p.28).

Ante lo anteriormente expuesto, se difumina la posibilidad de enfrentar la diversidad como una posibilidad más allá de identificar diferencias en las características físicas de los niños y niñas y sus familias. Por lo tanto, se puede llegar a visualizar, desde las características físicas a los sujetos “distintos” como un grupo minoritario, otorgándole a

la mayoría un énfasis dominante. Estas características pueden inhabilitar experiencias educativas nutritivas de aprendizaje, en donde la diversidad realmente podría ser un eje transversal en la cotidianidad de la labor educativa en el aula. (Jurado de los Santos, Ramírez, 2009, p.11). En la práctica, la confusión de la diversidad con el énfasis en la diferencia entre los sujetos puede significar la exclusión del grupo minoritario; contra produciéndose totalmente con los fines que se han previsto. Dicho hecho puede surgir producto de que el personal educativo no esté consciente de sus actos o bien, no encuentren otra estrategia para abordar el aprendizaje sobre identidad que han decidido potenciar, lo que también nos permite pensar que ocurren situaciones de esta índole producto de la poca o nula reflexión.

En la entrevista realizada a la educadora de párvulos del nivel, se denota que la inclusión de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, es un tema que se relaciona íntimamente con la visión del establecimiento y las experiencias y criterio del personal educativo (educadoras y técnicos), lo que no favorece el derecho de recibir una educación de calidad de este grupo de niños y niñas, limitándolos al acceso a ella, lo que dificulta la plena inclusión social de inmigrantes y chilenos/as en el sistema educativo en particular y la sociedad chilena en general.

Las adultas del nivel, en su quehacer asumen la diversidad por medio de las diferencias, sobre todo de las físicas, en dónde para trabajar las diferencias raciales o de país de origen, se realiza a través del color de piel y pelo, y no sobre el conocimiento mutuo de las culturas y los elementos que generan lazos de cercanía entre estas.

En relación al concepto de diversidad de las adultas que subyace en su discurso, se puede establecer que a través de la entrevista aplicada a la técnico y en comparación con los registros analizados, podemos concluir que existe un discurso contradictorio, ya que si bien ella menciona lo siguiente: *“que ellos están en un buen país, que están en un país en*

donde, bueno por lo menos, me voy a basar como en el ahora, en el jardín Jesús de Belén, aquí por lo menos se les respeta, se les trata de igual a igual, ehhh no hay diferencias, no hay, es algo total y absolutamente integrado, en todo sentido de la palabra, eso". Sin embargo, se usa a un niño hijo de inmigrante, proveniente de Kenia, para una experiencia de aprendizaje en donde se le expone frente a los demás niños y niñas para que toquen y vean la diferencia de su pelo con el del resto del grupo, lo que se contrapone con su discurso, en donde sus acciones, prosodia, gestos, vocalizaciones, ademanes y la posición de su cuerpo, dan cuenta que se presentan rasgos de discriminación (las diversas formas del discurso implícito: una tipología para sus análisis, 2005, p.2).

El discurso de la entrevista no muestra vinculación con la práctica pedagógica, ya que al contrastar sus acciones y discurso fue posible desvelar sus creencias más arraigadas respecto a los niños y niñas hijos de inmigrantes. Así, en los casos en los que hay una contradicción entre el discurso explícito e implícito, constituye un elemento que nos permite comprender porque actúa de esa forma con los niños y niñas inmigrantes analizado a lo largo de toda la investigación, y re afirmando la teoría de que muchas de estas actitudes y acciones son de manera inconsciente y sin dar cuenta de las repercusiones que tiene en dichos niños y niñas, ya que estas se relacionan con sus percepciones, paradigmas y formas de ver la vida, las que ha adquirido ya sea por experiencias en torno al tema, formación, prejuicios, medios de comunicación etc... (Marchant, 2005, p.3). La educadora en tanto, de acuerdo a la entrevista realizada se evidenció que en ella también hay presentes contradicciones entre el discurso y la praxis diaria, pero sobre todo que el término de inclusión de la diversidad es relacionado y abordado desde la mirada de la diferenciación de género, vinculados a los roles de hombres y mujeres.

Estas percepciones arraigadas son las que van influyendo en la formación de estos niños y niñas, las cuales quedaron de manifiesto en los registros de aprendizaje mencionados con anterioridad, en la cual estos niños y niñas hijos de inmigrantes son un punto referente de comparación para trabajar la inclusión. Es así como, por las acciones

registradas (registros etnográficos de observación natural): se encuentran supuestos implícitos de las percepciones, lo que se dice y lo que se hace por parte de las adultas pone de manifiesto las acciones y el discurso, los cuales están relacionados con sus creencias más profundas, formación e incluso influenciadas por los medios de comunicación, alejándose del deber ser que implica esta profesión. Se apreció prácticas y discurso carentes de reflexión en sus acciones y saberes, concibiendo que el trabajo de inclusión se relaciona con “ocupar elementos de su cultura” en momento determinados de la jornada o año académico y que el resto del tiempo ellos se adecuan al nivel, porque por algo se vinieron de tal lejos con sus familias, porque les gusta Chile. (Marchant, 2005, p.2).

Podemos decir entonces que de esta categoría se pudo concluir que, las adultas manejan y poseen conceptos arraigados sobre la diversidad, relacionados con que esta solo se vincula con los grupos étnicos (Mapuches), y que no hay diferencia entre el término inclusión e integración, ambos apuntan a integrar a dichos grupos minoritarios al sistema, teniéndose que ellos adaptar y/o amoldándose a los requerimientos que impone el sistema y no al revés, con la excusa de que estos niños y niñas y sus familias se vienen a nuestro país porque así lo desean y se quedan porque les gusta debiendo aceptar las cosas como son, y que la integración y/o inclusión de estos se realiza a través de preguntas a los padres sobre su lugar de origen (a modo consultivo) y quedando solo en eso.

**CAPÍTULO V:
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

"La verdadera educación consiste en comprender al niño tal como es, sin imponerle un ideal de lo que opinamos o debiera ser. Los ideales son un verdadero obstáculo para nuestra comprensión del niño y para que el niño se comprenda a sí mismo." (Krishnamurti, 1953.p.29)

La investigación desarrollada tuvo como objetivo "Comprender las percepciones y creencias de las educadoras de párvulos y personal asistente respecto a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes que asisten al centro educativo". Esta investigación permitió identificar, analizar y describir las prácticas diarias y los discursos del equipo educativo del nivel investigado, las dinámicas de interacción que surgían, los prejuicios, estereotipos y actitudes junto con los conceptos de diversidad que subyacen.

Por lo anterior, es que las percepciones y creencias del equipo educativo, se caracterizan por considerar que los niños y niñas hijos/as de inmigrantes no son iguales en derechos a sus pares, que estos poseen niveles cognitivos menos desarrollados, por ende no comprenden las indicaciones que tanto educadora y técnicos les dan, y la forma es no responder a sus inquietudes y necesidades ya sean educativas, bio - físicas y emocionales. Además conciben a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes como seres humanos que no comprenden nada, que no saben nada, que son niños y niñas que quizás no necesitan afecto y que atiendan a sus necesidades, por tanto se produce una invisibilización. A su vez, al otro extremo, el equipo educativo hipervisibiliza a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes puesto que las adultas tienden a reaccionar con las conductas que son evidenciadas como incorrectas o negativas, a ello se agrega la focalización de las diferencias físicas (relacionadas con la raza, color de piel, de pelo entre otros ejemplos), las cuales son

reflejadas cuando trabajan aprendizajes del núcleo identidad, para lo cual se consideran estrategias en las cuales los hijos e hijas de inmigrantes se ven enfrentados a que todo el nivel les observe como son tratados de manera diferentes (que les toquen el cabello, que sean reprendidos por situaciones las cuales no siempre son los responsables y que se hable de sus características físicas con términos poco adecuados como por ejemplo “negrito, carita de culito, ser negrito es ser chiche), pasando claramente a llevar su intimidad o privacidad, mermando su auto confianza, seguridad y bienestar, lo que afecta en su autoestima. Así también se hipervisibiliza a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes cuando se enfatiza en la disciplina, asumiendo que ellos son más sumisos, pasivos y callados, fácilmente manejables y dominables en todas las situaciones, por ende ante cualquier orden van a acceder y van obedecer ante un reto, una llamada de atención, ante un tono de voz más elevado, no cuestionan las órdenes y simplemente acatan lo que se les dice. Se evidencia adultas dominadoras de la situación educativa y niños y niñas dominados. Se reflejan percepciones de niños y niñas inferiores. Como niños/as obedientes y que respetan las normas y a las adultas a cargo, asumiéndolas como líderes dentro del aula, sin cuestionar su autoridad. Cabe mencionar que la adulta concibe a los niños y las niñas como sujetos vulnerados, por tanto los enfrentan a diario, enfatizando una jerarquía muy pronunciada y aprovechándose de ésta y del posible conocimiento de la forma de ser de ellos/as. Por lo tanto, el trato que la adulta les entrega es diferente y abusivo, sabe que está por encima y que por tanto, no le va a refutar nada, no evita el momento de llamarle la atención, sino que lo enfrenta, valiéndose de la sumisión del niño/a y de la autoridad de ella.

Lo anterior, surge de las creencias y percepciones que el equipo educativo tienen en relación al concepto de diversidad, en donde asumen dicho concepto por medio de las diferencias, sobre todo de las físicas, en donde para trabajar las diferencias raciales o de país de origen, se realiza a través del color de piel y pelo, y no sobre el conocimiento mutuo de las culturas y los elementos que generan lazos de cercanía entre estas. El concepto que se devela en los registros realizados en relación al concepto, se contraponen con lo manifestado en el discurso del equipo educativo, en donde las adultas manejan y poseen

conceptos arraigados sobre la diversidad, relacionados con que esta solo se vincula con los grupos étnicos (mapuches), y que no hay diferencia entre el término inclusión e integración, ambos apuntan a integrar a dichos grupos minoritarios al sistema, teniéndose que ellos adaptar y/o amoldándose a los requerimientos que impone el sistema y no al revés, con la excusa de que estos niños y niñas y sus familias se vienen a nuestro país porque así lo desean y se quedan porque les gusta, debiendo aceptar las cosas como son, y que la integración y/o inclusión de estos se realiza a través de preguntas a los padres sobre su lugar de origen (a modo consultivo) y quedando solo en eso. De acuerdo a lo anterior, es posible evidenciar que existe el sentimiento de superioridad hacia otras razas, creyendo que la propia es mejor a otra; lo que aumenta con lo expuesto por los medios de comunicación, por ello es que se emplean ciertas acciones abusivas o de disciplina con los párvulos con el fin de que ellos o ellas actúen de la forma que ellas (las adultas) consideran conveniente.

Los conceptos que las adultas tienen, están basados en prejuicios, estereotipos, generalizaciones y actitudes conducentes a la discriminación, puesto que asocian a los inmigrantes como ilegales, subdesarrollados, en donde los que llegan al país deben asumir las condiciones que nuestro país les ofrece, teniendo que acatar lo establecido. Dejando al sistema de forma inamovible, más aún el sistema educativo, el cual no está preparado para proporcionar una educación de calidad y desarrollo integral, ya que forma desde la visión de la diferencia y no de los elementos que nos unen, tratando de homogeneizar a todos y todas, vulnerando nuestras diferencias y obligándonos a renunciar a las riquezas individuales propias de cada ser humano, lo que se contradice con lo propuesto tanto en la constitución política, los derechos de la infancia y los derechos humanos, a los que voluntariamente nuestro país se adherió y ratificó. En cuanto a las actitudes prejuiciosas que fueron evidenciadas, sobresalen las que González clasifica como:

“El primero, alude a nuestro sistema de cogniciones o creencias acerca del objeto de actitud (...). El segundo, corresponde al repertorio afectivo o emocional que, dependiendo de su naturaleza, puede activar sentimientos favorables o desfavorables hacia

el objeto de actitud. Por último, los afectos o emociones asociadas a las creencias pueden, a su vez, generar un impacto en la manera como las personas se comportan ante los grupos” (González, 2005, p.75).

Respecto al concepto que se asume sobre diversidad, a los prejuicios y las creencias y percepciones sobre los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, se generan interacciones basadas en que los párvulos hijos/as de inmigrantes sufren mal trato de parte de las adultas del nivel, lo que se evidencia en el trato distintivo (siendo este más estricto y menos afectivo), en utilizar la proximidad física al hablarles o reprenderlos (tomarlos en brazo, sentarlos cerca de ellas), el volumen de voz alto en sus prácticas cotidianas, lo que da luces de actitudes relacionadas con el matonaje y/o bullying, el que no solo se da entre pares sino que entre cualquier persona que ejerza poder sobre otro más débil en la institución educativa, en este caso se vincula con el acoso. Por tanto, la interacción se basa en el castigo, en donde este se utiliza como estrategia.

Debido a los prejuicios asociados a la inferioridad que poseen las educadoras y técnicas, es relevante destacar que en base a estos prejuicios, las adultas pasan a llevar la inclusión dentro del aula, ya que no reconocen en estos niños y niñas su individualidad y necesidades particulares. Como anteriormente mencionamos, la interacciones se basan en la exacerbación de las normas de disciplina como estrategias de mediación que utilizan las adultas, lo que se relaciona con los prejuicios que tienen las adultas, en donde estas creen que los niños y niñas hijos/as de inmigrantes al venir de lugares como el Congo, África, los niños y niñas no saben nada, por lo tanto los ve como desvalidos y reaccionan o sobre reaccionan con acciones que los párvulos realizan.

Por lo anterior se concluye que no es posible observar estrategias de mediación utilizada por las agentes educativas en la práctica, no trabajan con el fin de propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses

de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales.

Junto con ello, involucra que los niños y las niñas vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas. Sin embargo las agentes educativas invisibilizan a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes para responder a sus necesidades u otros, pero hipervisibilizan a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes cuando de disciplina se habla o se quiere enfatizar en el aula del nivel.

En respuesta a las percepciones y creencias de las adultas o personal educativo, es que los niños y niñas hijos/as de inmigrantes adoptan mecanismos de defensa, dichos mecanismos son las respuestas o reacciones que los párvulos tienen en diferentes ocasiones, una de ellas, es ser obedientes, acatar las órdenes o indicaciones y respetan las normas dadas. Por tanto, los niños y niñas son meros receptores de órdenes, que no tienen posibilidad de cuestionar y/o criticar a las adultas, no hay una potenciación de pensamiento crítico y reflexivo por parte de los niños y niñas. A la vez, estos últimos al no pronunciar y/o cuestionar las acciones de las adultas, no mirarlas a los ojos, están siendo sumisos, el cual es otro mecanismo de defensa adoptado por los niños y niñas hijos/as de inmigrantes. También los párvulos reaccionan aislándose (mecanismo de defensa), puesto que no son agresivos, se esconden y evitan el conflicto, dejándolos muchas veces de lado y omitiendo situaciones que pueden ser controversiales para ellos/as en esos momentos, y no son tomados o tomadas en cuenta, puesto que los niños y niñas tampoco mencionan o reclaman sus derechos.

Respecto a los conocimientos del equipo educativo, es posible evidenciar que no conocen en profundidad la realidad de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, por tanto tienen y mencionan información errada producto del desconocimiento geográfico del país de origen de la familia de un niño o niña inmigrante, esto puede generar aprendizajes errados a los demás educandos, teniendo como consecuencia la ignorancia e incredulidad al acreditar como certera una información errónea y poco clara. Según Ortiz (2008) el trabajo con niños y niñas hijos/as de inmigrantes se suele aludir de manera frecuente como un incremento del trabajo docente en términos como «extra» o «adicional», lo cual puede ser motivo para no ser tomado como una necesidad educativa en el trabajo cotidiano en el aula por los docentes, lo que se condice con la formación educativa que las propias adultas tuvieron en sus años de estudios, la relevancia que significa asumir una educación inclusiva y el tener niños y niñas hijos/as de inmigrantes en el aula, y el rol de investigadora en acción permanente que debe o puede desarrollar la educadora y personal asistente de acuerdo al escenario en el que está inserta, por tanto la creencia o percepción de informarse sobre los niños y niñas hijos/as de inmigrantes no tiene relevancia para el quehacer educativo diario del equipo educativo. Por lo mismo, no cobra relevancia la organización del espacio educativo y los recursos utilizados, los cuales serán determinantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y por tanto de los aprendizajes que los párvulos construyan, a partir de una serie de estímulos visuales y de contacto directo, como es posible evidenciar en los registros realizados, el equipo educativo utilizó un aguayo por el simple motivo que “había que utilizar algo y como siempre lo utilizan, era más conocido por los niños”. Por ello, el personal educativo debiera dar el debido uso a aquellos recursos que pertenecen y forman parte de alguna cultura, considerando que ellas expresaron en reiteradas ocasiones que uno de los valores que más promueve el establecimiento es el respeto y valoración por los inmigrantes o hijos/as de estos que son parte del jardín infantil.

Finalmente, se puede inferir información sobre los recursos utilizados por las adultas como elementos inclusivos, que tanto la educadora como la técnico en párvulos limitan los conocimientos de los niños/as, al decir: “¿quieren descubrir lo que hay bajo el aguayo, bajo la mantita?”. Sin dar explicación de que era el aguayo, refiriéndose hacia éste

como una mantita, la cual tras lo observado no tenía más objetivo que ser una tela para cubrir el recurso central de la experiencia de aprendizaje; el espejo. Y por tanto se concibe al párvulo como un ser sin la capacidad para comprender el valor del aguayo para la cultura boliviana, al remitirse a él como una simple manta. En conclusión tener un Aguayo dentro del aula sin algún fin pedagógico, no forma parte de un elemento inclusivo y mucho menos de respeto hacia la cultura boliviana.

En cuanto a las “limitaciones” que se presentaron a lo largo de nuestra investigación se encuentran el retraso en el comienzo de la aplicación de la entrevista a la educadora, llegando dicha adulta media hora más tarde de lo previsto, lo que repercutió en la calidad de las respuestas, al no explayarse de forma profunda y abierta respecto a lo que se le preguntaba, estando su discurso ligado a lo que debía ser y no a lo que de verdad creen o realizan en su quehacer cotidiano en el aula con los niños y niñas inmigrantes, por tanto reales; A esto se le suma que el lugar destinado para la aplicación de las entrevista era el aula educativa, debido a que las adultas debían observar a los niños y niñas en el período de patio, y por lo tanto no estaban concentradas y/o focalizando su atención en lo que debían responder. Esto revelo al contrastar el discurso (por medio de las entrevistas) con la práctica (a través de los registros de observación) que ambos son distintos y que quizás no se llegó a conocer en verdad dichas percepciones, por la falta de tiempo y confianza establecida entre las entrevistadoras y las adultas del equipo.

Para finalizar, podemos dar cuenta de las “proyecciones” que nacieron de la investigación, la cual abrió un nuevo campo para investigar en el departamento de educación parvularia relacionados con los niños y niñas inmigrantes y sus contextos (inclusión, prejuicios, estereotipos, estrategias para abordar la diversidad cultural y como afectan estas prácticas a los niños y niñas), ya que al ser un tema poco estudiado incide en

la formación de las estudiantes de Educación parvularia y por ende en sus prácticas en el aula al trabajar con estos grupos que tienen el derecho a una educación de calidad y desarrollo integral; Es bajo este mismo escenario que se dilucida la necesidad de realizar modificaciones a la malla curricular por parte de la casa de estudios, respecto a la formación de las nuevas generaciones de educadoras de párvulos y educadores de otras disciplinas, es de real importancia dar respuesta a esta realidad cada vez más habitual en nuestras aulas, los que nos desafía a repensar nuestro quehacer como profesionales de la educación.

BILIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Álvarez. A. (2010). *Guía Didáctica de la asignatura de: Métodos y Técnicas de Investigación Etnográfica*. Universidad de Granada, España. p.33-51.
- MINEDUC, Bases curriculares de la Educación Parvularia, 2005, “Principio de Bienestar”, p.17
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. Y Atkinson, JP (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Ediciones Paidós. 1ª edición.
- Hernández, E. (1999). *El Castigo: Una técnica de modificación de conducta en la infancia*, p. 1-5
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2008). *Hacia la interculturalidad en los jardines infantiles*. Santiago de Chile: JUNJI.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2009). *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*. Viña del Mar: CEIP ediciones.
- Krishnamurti, J. (1953). *La educación y el significado de la vida*. Inglaterra: EDAF.
- Mejía. R y Sandoval. S. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Tlaquepaque, Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios.
- Organización de los estados americanos (2006). *Educación para niños y niñas y jóvenes inmigrantes de las Américas*. Estados Unidos/ CIDA

- UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural para Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile/ AMF.

Revistas

- Badía, M., Gotzens, C., Zamudio, R. (2012). La disciplina Escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. Vol. 3, p. 1-13
- Cantor Guillermo (2002) “La Triangulación Metodológica en Ciencias Sociales”. Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, N° 13.
- Cubrero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. [Versión Electrónica]. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 4, núm.2, p. 2-33.
- Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, p. 109-124.
- Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, p. 109-124.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. Universidad de Granada, España, p. 256- 264.
- UsSoc, P. (2009). *Conocer la Realidad para Transformar el Futuro: La Investigación como Herramienta para Mejorar la Calidad de la Labor Docente* San José, Coordinación educativa y cultural centroamericana, p. 119-129.

Documentos

- Adrianzén, A. (2012). Situación de los/as niños inmigrantes peruanos en escuelas de Chile, p. 8
- Alarcón, G. (2010). Las políticas inmigratorias de Chile en el área educativa. El caso de los peruanos en Chile. Santiago de Chile, p. 1-145
- Alvites, L., y Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. Editorial Sinergias Chili, volumen n° 7, p. 121-136.
- Badía, Gotzens, Zamudio, 2012, “La Disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado”, p.2
- Banz, C. (2008). La Disciplina y la Convivencia como procesos formativos. Mineduc, p. 1-13.
- Bravo, R. (2011). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. Santiago de Chile, p. 1-14
- CINDE (2008). Aproximación teórico – metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: “Apuntes para una comprensión sociológica de la imagen”. Colombia, Universidad de Manizales.
- Curwin, R y Mendler, A (1983) La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. Madrid; Narcea S.A de editores, p.29-30
- Días Sanjuán, L. (2011). La observación. México: Facultad de psicología Universidad Autónoma de México.
- Fundación Superación de la Pobreza y Escuela de Periodismo de la Universidad Diego Portales. (2012). Ser migrantes en Chile de hoy. Programa Comunicación y Pobreza. Santiago de Chile, p. 1-43

- García, A. (2008). La Disciplina Escolar. Universidad de Murcia, p. 1-134
- Grossi, Francisco. (2011). Racismo, Prejuicio y Discriminación: Una perspectiva psicosocial
- Hevia, Ma. (2009). Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. Memoria de Título. Santiago de Chile.
- Infante, M. (2010). El desafío a la formación docente: Inclusión educativa, Santiago de Chile, p. 94
- JUNJI, (2007), Guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el nivel inicial. Santiago de Chile, p.16.
- Jurado de los Santos Pedro (2007). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. Colombia/ Revista Latinoamericana de educación inclusiva
- MINEDUC (2005). Política nacional de educación especial: “Nuestro compromiso con la diversidad”. Santiago de Chile, Mineduc.
- Muñoz, J. y Velarde, J., (2000). Creencias. Compendio de Epistemología, España, p. 160-162
- Ortega, P. (2004). Los inmigrantes y los medios de comunicación. Jornadas Periodismo y Comunicación, Santiago de Chile, p. 1-6
- Pavés, I. (2005). Los Derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. Santiago de Chile, p. 1-620
- Roger, E. (2009). ¿Castigos? No, Gracias. Fundación aprender, p. 1-4
- Rojas, R. (2013). La etnografía. *Diseños cualitativos de investigación*, p. 7-8
- Stefoni C. (2008). Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile, entre la exclusión e inclusión. Santiago de Chile/ IOM

- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., Casas, F., & Cordero. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago de Chile: Organización internacional para las migraciones. p. 12-19.
- Vargas, M. (1994). Sobre el concepto de percepción, vol. 4, México, p. 48

Páginas web

- Desarrollo del Procedimiento de Recolección de Datos. Recuperado el 20 de mayo del 2013 desde: <http://umgadmonc.files.wordpress.com/2010/09/procedimiento-de-recoleccion-de-datos.pdf>.
- Etimologías de Esteriotipo. Recuperado el 16 de Octubre del 2013 desde: <http://etimologias.dechile.net/?estereotipo>
- Etimologías de Percepcion. Recuperado el 16 de Octubre del 2013 desde: <http://etimologias.dechile.net/?percepcion>
- Etimologías de Prejuicio. Recuperado el 16 de Octubre del 2013 desde: <http://etimologias.dechile.net/?prejuicio>
- Investigación Etnográfica. Recuperado el 5 de Junio del 2013 desde: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Metodología de la investigación cualitativa.. Recuperado el 30 de abril del 2013 desde: <http://www.partehartuz.org/PATXI%20JUARISTICualitativo.pdf>
- Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos. Recuperado el 26 de Mayo del 2013 desde: <http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativzzxzoz/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml#ixzz2mbqFlbCQ>.

ANEXOS



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación
Parvularia

E1-NT1

Entrevista 1

Nombre del entrevistador: Marcela Romero Navas

Nombre de quien transcribe: Andrea Barrera Urbina

Fecha aplicación entrevista: martes 12 de noviembre de 2013

Hora aplicación de entrevista: 14:30 – 15:30 pm

Lugar de realización: Jardín Infantil Jesús de Belén

Rapport: estaba sentada sobre una silla, de frente a las entrevistadoras, mirando ocasionalmente a los ojos, se muestra interesada respecto a las preguntas que se iban a realizar.

Características sujeto: mediana estatura, piel blanca, pelo rizado castaño claro

Entrevista

Entrevistadora: Nuestro propósito de la entrevista es para poder conocer los antecedentes generales de tu formación, tus experiencias laborales, y tus primeras percepciones de los niños/as hijos/as de inmigrantes.

Entrevistada: ¿Cuál es tu título?

Entrevistada: Educadora de párvulos

Entrevistadora: ya, ¿En dónde estudiaste?

Entrevistadora: en la UMCE

Entrevistada: Bueno, aunque el título es licenciada en educación y... pedagogía en educación parvularia.

Entrevistadora: Si, eh, ¿Cuándo estudiaste?

Entrevistada: Entré el año 2004 y Salí el 2009 po

Entrevistadora: ya, ¿Cuántos fueron tus años de formación?

Entrevistada: Cinco (¿?)

Entrevistadora: cinco años, ya, eh... ¿por qué escogiste la carrera?

Entrevistada: Me gustaba el tema de trabajar con niños y niñas siempre mi visión ha sido como tratar de cambiar un poco las cosas, y pienso que...a partir de aquí es donde se pueden generar los cambios, los cambios sociales, los cambios valóricos, como que uno igual va instalándole a los niños y niñas ciertas apreciaciones de la vida, eso.

Entrevistadora: ¿Por qué escogiste la universidad en la que estudiaste?

Mmm...porque fui antes deeeeh...cuando llegue a mi colegio fui y me gustó el tema de...de no estudiar en un edificio como en cemento, eso fue lo primero, tengo que ser honesta, (risas), me gustó como el parque, como no estar encerrado aprendiendo...Y bueno después me, me enteré más, que era una universidad pedagógica. Entonces uno asume que si es una universidad que se dedica exclusivamente a la pedagogía eh...tiene que ser buena, tiene que entregar eh...buenas herramientas.

Entrevistadora: porque es su experticia

Entrevistadora: Claro, eso

Entrevistadora: Ya. Y...Durante tu formación tuviste cursos o ramos vinculados a la inclusión...qué te acuerdes?

Entrevistada: La verdad no me acuerdo, comunidad podría ser, comunidad y familia, que ahí uno veía como los factores que podían afectar a...a la diversidad del grupo, pero así como tal integración, no

Entrevistadora: integración ni inclusión

Entrevistada: no me acuerdo, no me acuerdo

Entrevistadora:¿Y tenían el...lo de las menciones?

Entrevistada: no, no, yo soy del plan fit, no tiene menciones

Entrevistadora: a ya

Entrevistada: eeh...pero si me acuerdo que trabajaba en algún momento inclusión e integración, eeh...y yo me inscribí en el facultativo de problemática mapuche actual, que también tiene que ver un poco con hablar de cómo se insertaban los pueblos originarios, no era el tema exclusivo del, del curso, de cómo...pero sí, si se tocaba el tema.

Entrevistadora: aaah ya, entonces como que... ¿ese era como que tenía que ver, como que enfocaba para allá?

Entrevistada: claro o sea como lo más cercano, pero algo así como que estudié inclusión, no

Entrevistadora: ¿pero ese es un curso a parte?, ¿O no? ¿O era dentro?

Entrevistada: ¿pero ustedes no tienen que hacer los facultativos?

Entrevistadora: no, ¿qué es eso?

Entrevistada: uno tenía que tomar dos ramos

Entrevistada: ya

Entrevistada: Que se daban para toda la universidad, entonces uno podía elegir lo que quisiera, yo hice uno de desarrollo personal, eeh...me metí a yudo, que duré dos días (risas)y...tomé él de, tomé francés porque uno podía tomar más y adelantar, pero mira, tomamos francés con una compañera y lo dejamos, porque nosotras lo tomamos como el año antes, como el semestre antes y lo dejamos, y después me metí a desarrollo personal, y tomamos yudo, pero en verdad era como súper...era para deportistas, no era algo así como inicio al yudo, era para personas que manejan la disciplina porque de verdad que era terrible, y entonces opte por cambiarme a problemática mapuche,

Entrevistadora: Ya, y ese como ¿de qué trataba?

Entrevistada: eeh, hablamos de la historia mapuche, eh...tuvimos que leer un libro de Andaliciotello, me acuerdo, eh...la historia de la revolución, de que la invasión española, se hablaba de como los mapuches socialmente están a veces como muy(breve pausa) apartados, eh, como que la gente lo discrimina, por eso se llamaba problemática mapuche actual, como los mapuches hoy en día buscan defender su territorio, como eso.

Entrevistadora: ¿y cuánto tiempo duraba eso?, ¿era un año?

Entrevistada: un semestre

Entrevistadora: ¿y has ocupado como este conocimiento para tu formación profesional?

Entrevistada: Es que yo siento que ese conocimiento sirve para uno, para la construcción de uno, como desde, desde donde miro las cosas, que opinión tomo, porque yo puedo decir,

no sé po, los mapuches han sido un pueblo oprimido, oh que ha sido relegado, por eso te digo a partir de lo que ya conocí, como de una historia, ¿cachai?, no digo “*ha! Los mapuches pelean porque si, porque son curados*”, no sé, porque hay como un prejuicio frente a eso, entonces me sirvió como para tener más clara la situación.

(Pausa)

Entrevistadora: y bueno, en cuanto a tu experiencia durante tu formación inicial con los niños y niñas extranjeros eeh...¿Has tenido experiencias con...?

Entrevistada: ¿Cómo de aprender, que alguien me enseñe?, ¿cómo eso?, ¿O el trabajo que realizamos con niños y niñas hoy en día...

Entrevistada: no, en práctica, en las prácticas que tuviste en la universidad

Entrevistada: Ha no, ah no

Entrevistadora: ¿nunca te tocó como ir a un centro que tuviera niños extranjeros o migrantes, nada?

Entrevistada: no, que recuerde, o sea que recuerde, no, porque mi practica profe...mi pasantía que hacíamos nosotros que era igual a la práctica profesional, que la hacíamos en primer ciclo, la hice en un jardín en Providencia, entonces no...no habían niños y niñas extranjeros, eran solo chilenos, y en las prácticas de observación no recuerdo, lo que si en una, hicimos una práctica de comunidad, que fuimos todas como curso, porque unas compañeras hicieron el...hicieron su práctica en el jardín Antilkut, que está aquí, en Cerro Blanco que es un jardín que tiene...es un proyecto educativo relacionado con las culturas originarias, entonces...ellos hicieron la celebración del año nuevo indígena y nos invitaron a todas y vinimos. Como que desde la universidad esa fue la mayor vinculación que tuve con la integración de pueblos originarios o de niños y niñas extranjeros, y en ese jardín también habían hartos niños y niñas extranjeros, y que tiene que ver con que está aquí en Recoleta también, y en Recoleta hay una alta tasa de inmigrantes.

Entrevistadora:¿y cómo en que semestre fue esa experiencia?

Entrevistada: No sé, en tercer año, en séptimo semestre puede ser(¿?)

Entrevistadora: y ¿cómo fue?

Entrevistada: O sea es que a mí me interesó, vinimos, no vinieron todas, era como una propuesta para que vinieran las que quisieran, y yo quise participar y vinimos, y a mí me gustó, me gustó el tema de...que en realidad bueno, hicieron un ritual, después compartieron una mesa, y lo que me gustó fue como de hablar de agradecer a la tierra me acuerdo en ese momento, de enseñarles a los niños y a las niñas, como a disfrutar lo básico, a disfrutar lo vital que en realidad es la tierra, eso me llamó la atención, pero no vi como un

trabajo pedagógico así como...vi a...era un hombre que estaba guiando el ritual con otra mujer, pero que...lo que sucede que ahí en el Cerro Blanco hay un centro ceremonial, entonces me imagino que venían del cerro, no eran, no eran del jardín, porque también eso, o sea los rituales no lo pueden guiar cualquier persona, tiene que ser una persona mapuche, entonces yo no sé si ahí la, la directora o alguien pertenece a algún pueblo originario, yo sé que los niños y las niñas, y tienen un proyecto educativo relacionado con eso, pero más allá yo no tengo conocimiento. Y bueno y después en mi práctica profesional aquí, porque yo en este jardín hice mi práctica profesional, y aquí se trabajaba el tema yo tengo tantos hermanos y hermanas eh... la acogida a la familia, yo siento que hoy en día tenemos menos familias que antes, menos familias extranjeras.

Entrevistadora: ¿Menos que antes?

Entrevistada: Si, porque a lo mejor quizás donde antes eran tres niveles, como que se notaban mas no sé, pero aquí se trabaja hartito, bueno, el respeto, y eso fue lo que me gustó de aquí, por eso enganché con el trabajo que hacen aquí porque era como...de partida se valoran todas las personas por el simple hecho de ser personas, sea viejita, sea joven, sea muy pequeño, un niño o una niña, entonces se valoraba todo lo que era la historia, la historia local y las familias cuando venían se valoraban sus historias, sus conocimientos, los saberes y no el saber desde lo teórico, o desde la universidad o lo formal, sino el saber de la vida, entonces así como se valora a todas las personas, a las personas inmigrantes también, y se les daba un lugar especial porque como no tienen redes de apoyo, entonces aquí eran súper acogidos para que los niños y las niñas los valoren, era empoderar también a los niños y las niñas de familias inmigrantes, porque pasa que a veces mantienen un perfil bajo como por temor a que lo discriminen, entonces empoderar de que es súper lindo lo que ellos, no sé po, lo que nos están contando de su país, lo que practican en sus familias, en sus costumbres, entonces ahí yo como que...eh...la verdad, yo cuando hice la práctica profes.. cuando hice la pasantía eh yo...no quise seguir estudiando la carrera, me pasé, no sé si fue una crisis o qué, pero...el tipo de educación que yo conocía hasta ese momento no me satisfacía, consideraba que era...no era enseñar, no era trabajar con niños y niñas, era cumplir, era hacer las cosas no más, y en ese jardín que yo fui, vi cosas, no sé, nunca vi que le pegaran a un niño o una niña, esas cosas no se daban, pero si se daba de ignorarlos, de una guagua que llora, llora y llora y no tomarla en brazos, de valorar a las personas por lo que tienen y no por lo que son, porque nosotras ahí como estudiantes en práctica no podíamos tomar a los bebés, no podíamos mudar, ehh...no podíamos hablar con las familias, no podíamos salir a recibir junto con la técnico o con la educadora en la mañana a la puerta, no podíamos. Entonces yo dije “¿para qué voy a estudiar esto si es un mundo que es casi vacío?”, como que...qué aporte está haciendo y...entonces yo pensé en ese momento dejar y congelar la carrera y dejarlo hasta ahí no más y estudiar otra cosa que me gustará más, y mi familia me dijo, termina, te queda ya un año, que era la práctica profesional y la tesis, termínalo luego no más y después estudiaría cualquier otra cosa, y al

final porque mi familia me dijo, me insistió, yo dije, “*ya bueno*”, y elegí un jardín que me quedará relativamente cerca de la casa, porque en ese tiempo yo vivía en Conchalí, entonces dije, ya voy a ir a cualquier jardín no más, y este lo elegí al azar, “*ya este jardín, chao*”, y cuando vine me re encanté po, como que dije, si de verdad se pueden hacer algunas cosas distintas, si de verdad hay gente comprometida, hay valorización por las personas, entonces como que...y se vive aquí esa cuestión, no sé po, yo creo, cómo lo perciben ustedes pero...lo de la integración, no se po, que no se hace diferencia con algunos niños y niñas, con los niños y las niñas en verdad. Hay cosas que pasan por temas personales, ¿ya? Aquí hay un proyecto educativo, hay una persona que lo lidera, que es la directora, y que busca transmitir eso, a todas las que no...a todas las educadoras, técnicos hasta las auxiliares de servicio, de hecho nosotras con la Cony hicimos la práctica juntas y las dos nos quedamos, y la Vero ha ido buscando personas como que coincidan con el pensamiento de ella y que busquen continuar este tipo de trabajo, a veces cuesta llegar a todas la personas, entonces yo digo, aquí en este jardín no se discrimina, no, no se hacen diferencias, pero a veces sucede que tiene que ver con la persona en sí que...con su historia de vida, o con, no se po, con los prejuicios que tiene, a veces si hace alguna diferencia, a veces si tiene una predilección, y ahí donde uno tiene que estar tratando de mediar, “oye recuerda” y ahí entramos a temas más personales, ¿no sé si me entienden lo que quiero decirles?

Entrevistadora: si, si completamente

Entrevistada: Bueno desde mi formación, eh eso.

Entrevistadora: y bueno, ¿y algunos estudios a parte vinculados la inclusión de niños y niñas, que tu tuviste, no sé, seminarios, post-títulos, posgrados?

Entrevistada: mira no me acuerdo de algún seminario, yo hice un magíster, un magíster de género y mención en cultura latinoamericana, y bueno más que nada habla de, habla de las minorías, habla de, de cómo...de las diferencias entre hombres y mujeres, del sistema económico, no se habla como tal de las personas extranjeras e inmigrantes, pero si habla de...bueno yo aún no presento mi tesis, yo presenté mi proyecto, y estoy como en eso, no lo eh terminando, concluí los dos años que corresponden a los estudios, y presenté todo lo que tenía que presentar y en verdad me estancué, porque estaba súper colapsa’, pero trata de eso, o sea como de la valorización de las personas, ya sea hombre o mujer, ya sea la identidad sexual que lo...que lo identifique, valga la redundancia, y eso, no sé qué más decir de eso, porque en verdad a veces yo, la gente me pregunta: ¿oye estás haciendo un magíster? Oye si de género ¿y qué es eso? O ¿para qué estudiaste eso?, porque tu estudiai un magister por ejemplo en otras carreras y es un plus y es como plata y altiro significa plata, en cambio yo siento que lo estudié, y al final es para mi formación y realmente cambia el modo de ver la vida, y pude notar que...el trabajo que se realiza en la universidad es súper pobre, es como...a mí me costó hartito hacer el magister, en la universidad te

enseñaban, te entregaban este documento, lee este documento, este es para prueba, ¿ya?, en el magister te entregan el libro tú tienes que comprar, no se po, los documentos, los libros, lees los tres, de los tres tú haces tú reflexión, tú dices, yo creo que este autor dice la verdad, este no me gusta, este, se le escapan los enanos pal' bosque, no sé, tú vas haciendo crítica, tu lees, lees, lees, y vas haciendo crítica, reflexionas, comparas, y a partir vas desarrollando trabajo, lo que no se motiva mucho, oh, no hay tanta presencia de eso en la educación parvularia, se nos enseña como a repetir patrones, estos son los, estos son los autores que hablan de educación y nos quedamos en eso, no los criticamos, no los cuestionamos, entonces se nos enseña como a repetir no más, y a mí me, cuando me enfrenté a eso, de que tenía que leer mucho, de que tenía que saber, de que tenía que tener...no se po, ehh, nos sentábamos en una mesa redonda, y tu tení que hablar, tení que estar opinando, y tení que hablar con fundamentos, defender tu teoría y tu postular tu pensamiento o la idea y defenderla y comentarla, cosas que no se hacen, no sé si tiene que ver con los niveles de quien la...¿ay ¡ cómo se llama?, ¿cómo se llama cuándo estamos en la carrera de educación parvularia? En el pregrado, en el pregrado, y yo creo que tiene que ver con la carrera de educación parvularia, porque yo veía a otros estudiantes de pregrado de la Chile, porque yo lo hice ahí en Gómez Milla al frente del Peda, que estaban súper preparados, que sabían mucho, que conocían muchos autores, entonces y yo decía ¿y nosotras? Yo era la única educadora de párvulos, es cierto que habían personas de literatura, psicólogos, sociólogos, eso eran, y había una profé de historia, todos los demás eran... es cierto que ellos manejan otros autores y mucha más información, pero nosotras también debiéramos manejarla, debiéramos saber mucho más, debiéramos ser críticas frente a lo que dice un autor que escribió hace cien años, porque estamos con niños y niñas completamente distintos, debiéramos ser críticas de nuestras profesoras, o sea allá la profesora claro, tiene un gran conocimiento, estamos puros profesionales, que también supuestamente traemos más conocimiento, pero yo como estudiante no se po, estoy interesada en esta carrera, tengo que estudiar, tengo que aprender, tengo que saber, y yo siento que esa crítica no se daba en...(se ríe, ya que es distraída por otra persona que pasa) no se daba en el pregrado, así que eso po.

Entrevistadora: y ¿cómo sería la... o sea que tú lo vinculas igual tu magister a igual que tenía que ver con inclusión, integración?

Entrevistada: sipo de todas maneras, porque habla de...está tratando el tema de la inclusión po, al hablar de genero

Entrevistadora:¿y contraste que te humanizó de cierta manera?

Entrevistada: yo siento que me aterrizó, que me humanizó, siempre me eh sentido bien humana (risas) no, pero en el hecho que me siento, yo siempre me eh sentido como sensible, como hay pucha, no, no le digan eso, se va a enojar, soy súper buena para tirar la talla, para molestar y para burlarme, pero como que no, no, no le digan eso, pero si, ¿sabi

que?, yo siento como que me cambio 180, que me abrió los ojos, que me abrió completamente los ojos , porque bueno, ahí estudiamos historia, filosofía, psicología, y son temas en profundo que yo no había tratado, que no había conocido , entonces que tú también lo vai vinculando con tu vida, vai relacionando, y te ayuda a entender a las personas, o sea...te ayuda a entender de que hay cosas que están naturalizadas y que no son naturales, ¿cachai?, que son partes de una construcción social, te enseña a darte cuenta de que hay tantos prejuicios y hay tantas etiquetas que se le ponen a las personas, a los niños y las niñas, por ejemplo el hecho de mencionar niño y niña, uno dice, bueno, es el general que se dice niño o se dice hombre, pero resulta que eso lo instaló un hombre hace cuantos años atrás, y hablar de género no es hablar solo de hombres y mujeres, de rosado y celeste, es hablar de una cosa más profunda, de un sistema social que está organizado de tal modo que nos indica donde estar, nos indica cómo movernos, como actuar, cuando las familias les dicen a los niños y las niñas, eso no es de niño, o una señorita no hace eso, estamos siendo, estamos poniendo una etiqueta, o sea yo como niña entonces no puedo subirme a un árbol, no puedo sentarme en el suelo, no puedo jugar a la pelota, entonces, son cosas que uno las tiene incorporada y que es difícil cambiar el suich pero...hay que hacerlo, porque estamos frente a una cultura súper diversa , que se manifiesta, que las personas buscan mostrar su identidad, entonces no podemos estar oprimiendo a las personas, porque estaríamos haciendo lo mismo que se hizo en la dictadura, oprimir a alguien o hacerlo sufrir o hasta matarlo por pensar distinto, por ser diferente, entonces es el tiempo de ir cambiando un poco las cosas y lo estamos haciendo, los niños y las niñas hoy día dicen, “*niños y niñas*”, nosotros trabajamos harto el tema de no burlarse, de respetarse, les cuesta, porque en la familia alguien se cae , hasta la mamá se ríe. O tenemos, hay cosas que se naturalizan por ejemplo los roles de hombres o mujeres o se naturaliza, ah ese peruano tanto, o ese... ¿cachai? Hay cosas que se dicen tantas veces, que después pasan a ser normales, yo me acuerdo cuando chica uno jugaba a ese del pegar, pegar y se ponía alguien de espalda y uno decía, al pegar, pegar y uno decía puras estupideces , entonces el que la repetía, ¿no sé si lo conocen? nosedecamotera, algo así, entonces uno decía, en el mar de Bolivia (imita risa de burla), y uno se burlaba, porque Bolivia no tenía mar, ¿cachai?, entonces uno se ríe, hay cosas que hemos ido dejando atrás, el perro judío, hemos ido cambiando un poco las canciones, los juegos porque nos vamos dando cuenta que estamos instalando estereotipos, pero aún falta, aún falta mucho, porque la publicidad hoy en día, hasta el yogurt, hasta el confort, no sé todo viene con cars o princesas, es complicado, y con un país con más inmigrantes, también, es complicado el tema del respeto, el otro día salió un reportaje en la noticia, que le preguntaban como a los jóvenes, a los escolares, si tenían compañeros extranjeros y si se burlaban y decían: “*no po, si son iguales a nosotros*”, entonces ahí como que hacia el comentario en las noticias: parece que las nuevas generaciones son los que están siendo más conscientes o tienen la razón, entonces eso es lo que tenemos que hacer nosotras, ocupar esos temas.

Entrevistadora: puede ser que también que las experiencias han sido diferentes de vida, lo que tu decías, las experiencias de vida que tuvimos.

Entrevistada: la experiencia de vida es fundamental cuando uno habla con una persona o cuando se detenga a mirarla, no puedo juzgar a alguien porque no se po, porque dice algo, tengo que tratar de entenderla, por ejemplo ayer la mujer que me maltrato, tengo que tratar de entenderla, o sea me dejo... yo llegué llorando a mi casa, me dejo súper mal. Pero trato de entenderla, pucha ella cree que su ahijado es discriminado y lo va a defender, entonces yo le decía todo el rato, no, no es discriminado ¿de qué manera usted cree que lo es?, ya pero parece que nos fuimos para otro lado.

Entrevistadora: si bueno, es en cuanto a tu experiencia laboral, ¿Cuánto años llevas ya ejerciendo la profesión?

Entrevistada: bueno, yo solo eh trabajado en este jardín, empecé a trabajar en el 2009, en noviembre del 2009, trabajé ese mes a prueba, que en verdad es un mes que se le da a todas las personas, y después en diciembre me hicieron el contrato.

Entrevistadora:¿en qué niveles has estado trabajando acá?

Entrevistada: medio menor, medio mayor, todos los años, y este es mi primer año en transición, la mayoría de los años tomé los dos niveles, en el 2011, tuve un solo nivel, que fue medio menor, todos los otros años tome dos niveles, y ahora este año tuve un nivel mayor

Entrevistadora:¿pero siempre trabajaste como educadora, nunca como técnico?

Entrevistada: yo igual soy técnico, estudié en la escuela técnica Paulina Fornali, una escuela donde salías con el título, hice la práctica y todo. Yo una vez fui como a trabajar a un jardín, pero...¿sabí qué? no me gustó porque yo sentía como que...no le hacían nada a los niños y las niñas, y era un jardín así como en una casa, entonces era como...bueno, tengo los dos títulos, tengo que ir por el de magíster (risas)

Entrevistadora:¿y tienes alguna preferencia por algún nivel?

Entrevistada: ay!, no sabría decirlo, porque he estado en medio menor, eh estado en medio mayor y ahora el transi, en sala cuna hice mi pasantía que en verdad ahí fue poco lo que pude hacer como educadora, pero eh...no, no, es que cada nivel tiene su desafío, aquí lo que me gusta de este en el que estamos ahora, es que tu podí conversar harto, y tú les conversai y te escuchan, y piensan y hacen reflexiones, entonces eso me gusta , en los otros teni que moverte más, ser no sé.

Entrevistadora: más histriónica

Entrevistada: claro, en el otro más payasito, por ejemplo en el medio menor, todo es una sorpresa, yo me pongo a hablar con el bolsillo y están ahí, “*oh! Que estará pasando*”, o si no les hablaba detrás de la puerta (hace expresiones faciales de sorpresa) tu altiro llamas su atención, en cambio los del transi están más grande, “*ah, sí es la tía*”, te descubren más fácil, pero también tú los sorprendes y les gusta, me gusta contar historias, eso les gusta.

Entrevistadora: bueno y ¿has tenido experiencias con niños/as hijos/as de inmigrantes?

Entrevistada: sipo, en todos los niveles que he trabajado aquí

Entrevistadora: ¿Cómo han sido las experiencias?

Entrevistada: Las familias por lo general, mira, yo diría que las familias son igual que las familias de Chile, hay unas que colaboran harto, hay unas que son súper preocupadas, hay otras como que están súper dejados, que es como que esperan que...que...no se po, que tu esti ahí pa' ellos no más po. Cuando yo hice la práctica, eh, había un mamá con su hijo Israel, la Rosita, eran de Bolivia, y...como siempre se les ha dado (se distrae con alguien), como siempre se les ha apoyado, un día esta mujer, la Rosita estaba también esa vez, llegó como extraña, como que le había pasado, y la vimos po, y la Vero en verdad siempre como que está preocupada cuando hay mujeres solas...y se le preguntó po, “*¿qué pasó Rosita?*”, “*no, no nada*”, si vienes a buscar al Israel...pensamos que era eso, “*¿qué pasó Rosita?*”, y resulta que el marido la...le pegaba, y ella vivía sola, ella no tenía ningún pariente aquí en Chile, entonces ella vivía como allegada en la casa de la familia del marido, entonces ahí ella no iba a encontrar protección, entonces vino aquí al jardín, entregó al niño, y resulta que ella de manera secreta había estado juntando plata, y había ido a ver un lugar para irse sola con el niño, para arrancarse del tipo, entonces...resulta que como que no sé, ella había planeado como ya, a fin de mes o el próximo mes lo dejo, pero resulta que el tipo se adelantó y la volvió a maltratar y no sé si habrá maltratado al niño, pero ya así como que dijo “*no, ya me voy*”, el tipo así como que había venido a buscarla, y en la tarde llegó y le dijeron, “*ya Rosita díganos que pasa*”, no...pasa esto, esto y esto, ya le dijo la Vero, no se preocupe la vamos a ayudar, yo estaba haciendo la práctica, entonces me dicen “*Dani ¿tú no puedes ayudar?*”, y yo, *si ¿en qué?* no es que necesitamos llevar a la Rosita que busque un lugar donde, donde quedarse es que una amiga le iba a dar asilo no sé, ya y fuimos en el auto, eh y venia el tipo y escóndase, escóndase, escóndase Rosita, porque era un tipo así grande, y ella era una mujer bajita y menudita, y la llevamos y buscamos a la mujer que la iba a albergar ese día, no, no estaba, no salía nadie, sabí que era ver una cara de desesperación de la mujer, y en eso la Vero le dijo...estuvimos, ya me acuerdo que se hizo de noche po, así como...esperando a la mujer, yendo pa otro lado, ha! porque ella había hablado con alguien que le iba a...a arrendar una pieza, entonces la mujer no salía, no salía, vinimos donde otra señora que había conocido así en el consultorio, como alguien así no más, que eran amigas entre comillas po, entonces no, y la señora dijo no, no yo no te puedo ayudar, y ahí la Vero dijo, ya Rosita si quiere se puede ir conmigo a mi casa, y mis cosas y

mis cosas, ella súper preocupada de sus cosas, entonces yo le dije, mire eh...yo la puedo venir a buscar mañana en la mañana al metro y vamos a buscar todas sus cosas, y ahí a mí igual me daba miedo, porque ir a meterse a la casa de...y era aquí en la población, y era una casa así súper desprovista, era una casa así súper pobre, entonces vinimos y otra compañera, la Gaby que estaba en ese tiempo, que era la técnico de la que yo trabajaba, me dijo "*Dani, yo te acompaño*", entonces se fue la Rosita esa noche con la Vero a su casa, yo la vine a buscar como a las 8 de la mañana al metro, y vinimos a buscar sus cosas, y se demoraba y yo dije y capaz que el tipo le esté pegando adentro y en la población así como que se juntó un grupo de hombres por aquí, por allá, como de esos soldaditos que estaban como, los que venden y consumen que están en la calle al final todo el día, yo le había pedido la camioneta a mis papas, entonces estaba preocupada, nos subimos arriba de la camioneta del techo así mirando, tratando de escuchar, a ver si estaba pasando algo, y en eso salió la Rosita cargada, como no sé cómo con cuantos sacos, con sus cosas contenta, así como oh! me voy, me voy, si, ya y nos fuimos, fuimos donde la mujer, dejé a la Gaby ahí, no estaba, yapo me la llevé pa mi casa, estuvimos ahí todo el día, almorzamos, tomamos once, después vinimos de nuevo, la mujer no estaba, Vero la señora no estaba, ya que se venga la Rosita de nuevo para acá, ya la fui a dejar al metro, deje todas sus cosas en mi casa, se fue pal metro, se fue a donde la Vero, al otro día lo mismo, ya la vine a buscar, se quedó con mi familia ese día y después la devolvimos, y finalmente no sé si ese domingo en la noche encontramos a la persona o el lunes, finalmente la cambiamos y aquí en el jardín conseguimos varias cositas para darle, como un comedor, una tele, pero ¿sabí qué? , a mí eso como que me marcó, como...igual si a mí me piden ayuda yo lo voy a hacer, yo...a mí no me importa quien sea, pero es como que yo viese nivel de compromiso en otras personas, aquí las chiquillas con la Vero, con la Claudia, la otra educadora, no se preocupe nosotros la vamos a ayudar, o sea una mujer que está sola, más encima extranjera, no tiene ninguna red de apoyo, hay que apoyarla, no hay que pensarlo dos veces, hay que apoyarla no más, más encima que tiene a su hijito, entonces si están expuestos a la violencia, y ahí fui cuando yo dije no si, si aquí, de verdad hacen las cosas como de corazón, hay buenas intenciones.

Entrevistadora: ¿y el marido era chileno?

Entrevistada: Sí. Ella se separó, bueno, nunca más volvió con el tipo, y después continuó aquí en el jardín, y siempre súper agradecida y yo me la encuentro en la calle, porque ella igual vive por acá, eh...tía Daniela, y de besos y de abrazos, y te digo que a mí de verdad me enorgullece poder conocer a esa mujer y decir que es súper valiente, porque si tu decía una mujer que estaba ahí con toda la familia del tipo, o sea todos la tenían amenazada, a ella todos la maltrataba , porque más encima es el clásico estereotipo peruano, o sea era una mujer pequeña, delgada, morena, que hablaba así como...le cuesta mucho entender lo que habla, y ella igual decidió irse, ya lo tenía pensado, y confió en nosotras po, confió en la Vero y ellas confiaron en mí, no sé, pero...eso es lo que hay que hacer con la familia, si una

familia extranjera, porque aquí no sé po, por último igual hay gente, tu tení familiares, es tu país, pero si estai en otro lugar donde no conocí a nadie, necesita una mano que, que te apoye, y eso es lo que hacemos con los niños y niñas acá.

Hay un papá del medio mayor que es del Emiliano, que el papá el boliviano también, y resulta que la mamá vive en Puerto Montt y la mamá viaja como dos veces al mes, y siempre falta, falta y...y no sé, pero siempre estamos ahí, sabemos el hombre está solo con el niño y que lo cuida una señora, entonces el hombre trabaja de noche, y durante la noche lo cuida la mujer, y...en la mañana por eso el tipo a veces no lo trae, porque se queda dormido, porque trabaja de noche, porque no se po, estará cansado de trabajar y levantarse temprano a venir a dejar al niño, pero recuerde tráigalo, aquí el niño va a estar mejor, ¿qué va a estar haciendo todo el día allá?, y sabemos que él está solo, y ahora la mamá que se lo iba a llevar pa Puerto Montt, entonces también se habló con él, como piénselo bien, el niño a estado más tiempo, ha estado todo el tiempo con él porque él llegó aquí a la sala cuna, cuídelo usted, nosotras lo podemos seguir apoyando desde el jardín, se busca la alternativa para ayudar a la familia, entonces yo veo que ahí hay un compromiso, hay un...igual en cierto modo, hay un, hay una preferencia por las familias extranjeras cuando tenemos que dar extensión, cuando necesitan ingresar, porque sabemos que necesitan de redes de apoyo, entonces a veces por ir a trabajar dejan a los niños y las niñas encerrados en las casas, no sé, viven en condiciones de hacinamiento, la Karla la otra vez me decía, *“oye la luna va cada 5 minutos al baño, va a cada rato al baño”*, entonces el otro día yo le decía, Karla pero y...que baño tendrán ellos, o sea, son tres hermanas del conocimiento que yo tengo, son tres hermanas, eh...y una con tres hijos, otra con dos, otra con dos, vive el papá, vive la mamá, son todos extranjeros, son todos peruanos, entonces yo le decía, quizás en su casa no puede ir al baño a cada rato po, no la dejarán le dije, o quizá...porque también la otra vez fuimos a ver a otra familia que vivía en un cité en Avenida la Paz que no tenían baño ahí, que se compartían, entonces uno no sabe ahí que, que sucede.

Entrevistadora: pero pasaría lo mismo con el Javier Abanto

Entrevistada: pero es que a lo mejor ella será más pretenciosa, no se po, no sé cómo opera la psiquis de cada uno, le llamará la atención ir al baño a cada rato, tirar la cadena, porque el Javier igual va hartito al baño a mojarse, juega hartito con agua, entonces ahí uno no sabe, ahora no hago un prejuicio que todas las familias peruanas no tienen baño, pero...uno tiene que ir como individualizando las situaciones, tiene que ver cada familia, como te digo, tenemos familias responsables, tenemos familias más o menos no más, otras bien cuenteras, pero pasa igual que en las familias...eh...chilenas, eh...pero nosotras también tratamos, yo trato hartito de cuando hablo con la familia, no sé por ejemplo con la mamá del Javier, que le digo que se equivocó, que lo vea, que le voy a entregar un informe, que no sienta que hay un prejuicio por ser extranjero, que vea que hay una preocupación, eh...por el niño, o sea que el niño tiene esta dificultad, pero que no tiene nada que ver con que sea extranjero, ¿ya?, que la dificultad tiene que ver con él, como niño, entonces no él se equivocó, pero

otros también se equivocan, hacen lo mismo ,entonces estoy hablando con todas las familias, para que pongan atención frente a eso, como eso.

Entrevistadora: ¿Qué otros niños extranjeros has trabajado?, ¿de qué otra nacionalidad?

Entrevistada: de Colombia, teníamos al José David, que la mamá era súper colaboradora, y bailaban, bailaban cumbias, entonces vino varias veces el papá a bailar, y el niño después vino, el José David vino vestido como con un poncho, una manta, y bailaba con su sombrero, me acuerdo que le dijimos, oh! José David, bailaste... parece que la Karla tiene una foto del José David ahí en el estante po. ¿Oye José David tú podrías mostrar tu baile en las otras salas?, si, ha mira el José David un baile hermoso, pero así con todos po, el Isaac, viste que hablan mucho del..., porque el Isaac el papá es de Kenia, entonces buscan en el mapa, y siempre, y viste que preguntan ¿y dónde está Kenia? Y está al otro lado, de Ecuador, pero eso principalmente, Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia, y el más extranjero de todos de Kenia, ahí el papá es keniano, él es chileno, pero su color de piel igual llama la atención, eso.

Entrevistadora: Y ¿cuáles son tus expectativas en cuanto a los niños/as hijos/as de extranjeros?

Entrevistada: que se empoderen, que tengan las mismas oportunidades que los niños y las niñas chilenos, eh... que tengan la posibilidad de salir adelante, de construir un futuro aquí en Chile donde se les plazca, donde lo deseen, donde sus sueños los lleven, pero eso que se sientan integrados, cuando hablamos mucho del tema tengo tantos hermanos, o sea somos todos hermanos, no... y suena como un poco, no sé cómo un sueño o frase hecha, pero somos todos iguales en derechos po entonces, eso es algo que nadie debiera vulnerar, o sea no debieran hacer discriminación por nada, eso es como lo que yo espero y por eso me quedé aquí , porque aquí todos tienen según nosotras las mismas posibilidades, ya sea que vengan de una familia en donde están presentes la mamá y el papá, o donde hay una abuelita que se encargue o en esos casos en que hay familias en que tienen muchas dificultades como de delincuencia o drogadicción empoderar a los niños y las niñas de sus habilidades, y no que su realidad sea una amenaza, está la amenaza ahí, está esta situación de discriminación, esta esta situación de violencia, esta esta situación, no se dé... de vulnerabilidad, pero también están todo esto bueno que tú tienes, están tus habilidades, están tus capacidades, esta este jardín que cree en ti, esta este jardín que apoya a tu familia, entonces... eso es lo que yo espero, que se sientan queridos, integrados, que sepan que son importantes, que nadie es más importante que otro, ahora si lo trasladamos a la realidad, así claro todos tenemos distintas oportunidades, porque el lugar donde nacimos muchas veces dicta cual va a ser nuestro camino, los que nacimos pobres, nos vamos a quedar siempre pobres, son estadísticas que entrega... nosotras el otro día cuando fuimos al congreso, al encuentro de educadoras y educadores, vino un hombre de la Universidad de Chile, del centro de micro datos, entonces decía que si tu obtienes un puntaje Simce, no se de 300, tu

después en la PSU vas a tener tal puntaje, vas a poder optar a este trabajo y vas a ganar esta plata, ¿ya?, ellos, por ejemplo ahora decía que sacaron 15 mil niños y niñas del registro civil, así datos, y los van siguiendo, y a partir de, de, de estudios como ese van dando datos duros, entonces hablaban de aquellas personas que logran romper como, que tiene movilidad social, si decía, claro que las hay, pero son excepciones, entonces el panorama que nos mostró fue súper desalentador igual, entonces que estamos haciendo, pero...en cifras es desalentador, pero si nos quedáramos en las cifras no existiría la movilidad de estas excepciones, entonces aquí nosotras no estamos cambiando el mundo, ni estamos vendiendo, eh...no se po descubriendo América, pero si estamos aportando, aunque suene como cliché, con un grano de arena, entonces si tu afectai en una persona, en una persona lograi un cambio, lo vai a lograr en muchas más, o sea yo vine aquí y logró un cambio en mí, a lo mejor yo ya tenía algunos aspectos que coincidían con lo que se postulaba acá, pero logró que me quedara, logro que lo transmita a la familia , logro que lo transmita a mi familia, entonces uno va logrando cambios a menor escala quizás, pero si se van logrando yo siempre pongo de ejemplo, por ejemplo la María Elena, la Ivonne, son mujeres que eran dueñas de casa que a lo mejor se hubieran dedicado a otras cosas, pero hicieron un cambios, hicieron una transformación en su vida, entonces son mujeres empoderadas de sus roles hoy en día, entonces el cambio aunque suene utópico o algo súper lejano es posible. Ahora para romper la desigualdad, para que, no se vivamos en un mundo más justo, tendríamos que cambiar el sistema económico y que volviera a empezar la sociedad, pero no lo vamos a hacer, pero podemos intentarlo.

Entrevistadora: Bueno y en cuanto a tus percepciones, ¿qué pensabas antes de trabajar con niños y niñas hijos/as de inmigrantes y que piensas ahora?

Entrevistada: es que no sé, no sé qué pensaba antes, es que nunca lo vi como una situación así como cuando uno dice así oye y ¿qué hago cuando me enfrento a un niño síndrome de Down en un grupo?, o un niño con discapacidad visual, como que uno se cuestiona esas cosas, pero nunca me había cuestionado que va ser, a lo mejor para bien y para mal, porque también uno no sé, a lo mejor antes no se me habría ocurrido integrar aspectos de la cultura, y hacerlos tan concretos en la sala y trabajarlos con el resto de los niños y las niñas , a lo mejor equivocadamente los hubiera hecho pasar así como todos igual, que pasen todos parejitos ¿m? como pa no discriminar, como pa decir ya no los voy a discriminar voy a hacer que todos hagan lo mismo no más y no vamos a hablar de ese tema, no sé, yo pienso, pero al trabajarlos, pero...empezar a trabajarlos aquí a claro, rescatamos aspectos de su cultura, de sus familias, y hacemos que los otros y las otras los conozcan, entonces yo creo que mi pensamiento antes hubiese sido ese, así como no pensar en ellos como un grupo en particular, así como, con necesidades también y...y ahora sipo, como que es importante que nos cuenten con respecto a su cultura, que nos cuenten que les gusta hacer, como fue el viaje hasta Chile, que les gusta de Chile, eso.

Entrevistadora: Entonces ¿Qué piensas de los niños y niñas hijos/as de extranjeros, ahora?

Entrevistadora: Que son partes importantes del grupo, porque nos muestran otros aspectos de la cultura por un lado, porque nos enseñan otras cosas, que al estar presente también, nos muestran la diversidad que existe en el mundo, hacen evidenciar el respeto por todos y todas, o sea tenemos que respetar, porque como tenemos a niños y niñas de distintos color de piel, eh...no hay que hacer diferencia, entonces nos ayudan a recordar esos aspectos que son importantes.

Entrevistadora:¿Te instruyes o te informas sobre la cultura de los niños/as hijos/as de inmigrantes?

Entrevistada: si porque cuando tenemos que trabajar algún tema, O no sé po si le voy a hablar a la mama, le pregunto de a dónde viene, ahora no me informo de cómo es el clima en esa ciudad, o no sé cantidad de habitantes, pero si aspectos del país, es como con cualquier otro trabajo que hacemos, o sea cuando íbamos a hablar de los deportes o cuando, tengo leer respecto de eso, tengo que saber porque o sino de que estoy hablando. Hay que informarse, o sea es parte de la labor como educadora, informarse de todo, si llega un niño o una niña con discapacidad de cualquier tipo, tengo que informarme, tengo que leer, por último tengo que saber en qué parte queda el país de donde viene, tengo que conocer, no sé, algunos aspectos de la cultura, bueno no sé.

Entrevistadora: y...¿Por qué medios te informas?

Entrevistada: de internet, internet, porque en verdad, no...

Entrevistadora:¿y con los papas y las mamás?

Entrevistada: Ha¡ y les pregunto a los papas po, o sea a las familias, a las mamás de donde vienen, hace cuánto tiempo están acá, con quién viven, eh...no se po les pregunto cuáles son sus redes de apoyo, qué les parece estar aquí, en que están trabajando. Igual en los encuentros de familia hemos trabajado el tema de la discriminación y salió en un momento una familia boliviana que se sentía discriminada, que lo sentía en la micro, que sentían las miradas de las personas.

Entrevistadora:¿y a acá en el jardín?

Entrevistada: Acá no, acá no, acá no lo habían sentido. Salió en un encuentro ese tema, o sea esa situación, que en verdad fue súper triste porque nos quedamos todos escuchando como que en la calle la gente los molestaba, porque Chile es un país muy, muy prejuicioso, muy discriminativo, es terrible, no sé yo eh ido no más a Argentina, Mendoza, que es donde vive la familia de mi mamá y no están hablando del negro cuzco, no están hablando de no sé, aquí hay peruano con apellido, no sé si tendrá que ver con mi familia, pero tampoco los escucho así como...y lo conversamos, lo hemos conversado ya como familia el tema de las divisiones por clases sociales acá también es muy marcado , entonces lamentablemente los inmigrantes están en la clase social que...que menos privilegios tiene, entonces son

doblemente discriminados, nuestra preocupación en un momento fue por el Ángel, el hermano del Isaac, porque él tiene síndrome de Down, estuvo acá, tiene síndrome de Down, y más encima es negro, su color de piel es negra, entonces la gente ya lo mira raro por ser negro, y más si tiene síndrome de Down, entonces era como...ayudándole con la coordinación de la municipalidad de integración que tienen, como...con ellos buscando un colegio, porque él tenía dos factores que influían en la discriminación y que a nosotros nos preocupaban porque, en...no sé si en varios lados o un lado le dijeron que no, porque lamentablemente en Chile hay predilección por la gente rubia, esa es la gente bonita, esa es la gente importante, esa es la gente buena.

Entrevistadora: Y ¿identificas diferencias o similitudes entre los niños y niñas de diferentes nacionalidades?

Entrevistada: mm...diferencias y similitudes entre ellos...es que en verdad yo siento que todos los niños y las niñas son distintos no podría decir eh...todo los niños y niñas inmigrantes tienen esta característica, tiene que ver con su personalidades no podría decir y no me atrevería tampoco.

Entrevistadora: y ¿Qué importancia le atribuyes al trabajo con niños y niñas hijos de inmigrantes? ¿Porque es importante para ti?

Entrevistada: Porque es parte de construir una sociedad igualitaria, si lo dejáramos afuera de que estamos hablando...es importante como te decía recién que los niños y niñas conozcan otras culturas de que hay gente distinta, de que ya nacer en familias distintas te hace distinto al otro, pero nacer en países distintos también, pero que hay cosas que se mantienen pero hay otras que son distintas, porque no se la otra vez de que alimentos hablaba pero que en Chile se come así pero que en otro país se come así, pero es el mismo alimento, que acá en Chile también comemos arroz pero en Perú lo hacen de otra manera, entonces te abre al final un poco los ojos, te abre la posibilidad de conocer otras cosas.

Entrevistadora: Ya...eh ¿Cómo es tu trabajo en el aula con todos los párvulos de niños y niñas hijos de inmigrantes?

Entrevistada: Eh... bueno yo soy súper categórica en eso, no sé si te hay dado cuenta que cuando alguien se burla yo me enojo en mala así, nadie se puede burlar de nadie, cuando le han dicho a una niña gorda yo me molesto por que al final es...yo no le puedo decir ella está más gordita porque tiene obesidad o cosas así porque... le digo ella es más grande no sé pero... porque todavía no sé, no le puedo decir a ella claro ella es gorda porque su familia no se preocupa o porque tiene una enfermedad, tratamos de incluir a todos los niños y las niñas, que todos se sientan iguales, trato de hacerlo así, de que nadie se burle de nadie, de que todos se respeten, de reconocer habilidades en cada uno y en cada una, o sea... no que

bueno tu eres más rápido pero quizás... Porque a veces pasa que se molestan porque alguien pinta mal, según su criterio, eh... se salió del margen, bueno él pinta distinto, entonces tratamos de potenciar a cada uno en su individualidad y eso a modo de inclusión, y de rescatar aquellos factores que ellos consideran importantes, por ejemplo si un niño inmigrante me está hablando de su casa o de su país, ay! Qué bueno y lo comentamos un poco pero después seguimos hablando de eso, oh... si un niño o una niña me habla de cualquier otra cosa también... a sí! Pero después lo vamos a conversar pero que importante lo que me estás diciendo... yo creo que esa es la parte del trabajo de inclusión, o sea valorar a todos los niños y las niñas y potenciarlos en aquellas cosas positivas que tienen.

Entrevistadora: claro, y así como más específicamente, ya habías hablado de eso pero ¿Cómo incorporan las diferentes nacionalidades de los párvulos, como en tu trabajo?

Entrevistada: Bueno eh... es un tema que es eje aquí, que es uno de los temas que se hace a nivel de jardín, que yo tengo tantos hermanos y hermanas que no los puedo contar, y ahí se busca descubrir un poco más de la cultura de las familias en temas sencillos que puedan prender los niños y las niñas, que puedan aprender aspectos de la comida de eh... los vestuarios, de la música, de imágenes del país, eh...de la misma familia que viene a contarnos su historia, esos aspectos se trabajan, también durante el encuentro de niños y niñas se trabaja como la interculturalidad también pero de pueblos de inmigrantes pero más evocados a pueblos originarios, entonces se trabajan así como pueblos andinos, aimaras, mapuches y se rescatan algunos de sus aspectos y se trabajan con los niños y niñas, el tema del uso de los aguayos, contábamos mira en Perú, en Bolivia, en el norte de Chile también, porque no se po y hablamos del norte de Chile y de Perú que hacen todas cosas similares a pesar de ser de distintos países, entonces eh...viste que tenemos también una, bueno en la oficina las tenemos, que en la sala de cuna trajeron una muñeca que tiene su guagüita en la espalda, eh...tenemos en cada sala muñecos de distintos países, o sea nosotros tenemos los morochos en el transi, pero en el menor tienen chinos tienen una pareja de muñecos chinos, en el mayor también hay otro entonces la idea es como... ir como trabajando en eso, en las diferencias de que hay mucha gente en este país, en este planeta.

Entrevistadora: Y ¿Cómo es la celebración del 18 de Septiembre, en realidad como lo tratan esos temas?

Entrevistada: Bueno la navidad no la celebramos como tal, así como con viejo pascuero y esas cosas solo... los hacemos bailar esa canción...ese rock, eso nomas y sin traje sin nada, las familias vienen porque igual las familias están esperando día de la madre, día del padre esperan día del niño, navidad ahora graduación, entonces no es una graduación es una despedida, eh...la navidad hacemos un acto sencillo en donde se lee una lectura bíblica porque este jardín es Jesús de Belén, eh...se le pide algunas familias que digan algunas palabras para la navidad algunos deseos y los niños y las niñas algunos cantan villancicos hacen algún baile quizás y eso, el 18 de septiembre cada nivel tiene una zona y trabajamos

también aspectos de la cultura de Chile, eh... comida, baile, geografía de ese lugar no se po zona norte, zona sur , elegimos también algún atributo, trabajamos con los palafitos y con la pesca, la idea es que la familia no incurran a mayores gastos, que participen, la sala de cuna participa más en la representación y tampoco es como estresar a los niños y las niñas con coreografía, la idea es... lo que nos hemos cuestionado a veces es como celebramos el cumpleaños de Chile y debiéramos celebrar los otros cumpleaños por decirlo así de los otros países, debiéramos hacer algo o lo que hemos pensado también que algunas familias, eh...extranjeras puedan realizar algún baile de su país así como somos todos hermanos, un año pusimos todas las banderas de todos los países que eran parte de nuestro jardín, de las familias que eran parte de este jardín junto con las de Chile, entonces todos juntos celebramos el cumpleaños de Chile y las fiestas patrias, entonces...pero siempre tenemos la idea, este año...¡ya! y a quien le pedimos, pero igual la gente le da vergüenza y por eso igual se hace un tipo de baile no se po este año bailaron si somos americanos, el año pasado también se bailó un baile saya que saya es de Bolivia, entonces el año pasado los chiquillos hicieron una fantasía de saya, entonces se busca integrar de otra manera a las familias extranjeras en nuestra celebración y por eso tampoco es como tanto Chile! Chile! Chile! Chile!

Entrevistadora: Y para ir terminando ¿Cómo tú te sientes capacitada con más confianza con una educadora de párvulo en la atención de niños y niñas?

Entrevistada: Inmigrantes o todos?

Entrevistadora: En general

Entrevistada: En general si o sea la experiencia te va cada día enseñando cosas, cada día uno...bueno hay días que dudo si, digo pucha en que me equivoque...como ayer, en que me equivoque que hice mal, pero si...yo me siento capacitada de liderar un equipo, de liderar un grupo de niños y niñas, eh... pero es importante eso po de ya, yo puedo liderar el equipo, pero para liderarlo necesito tener la confianza mis compañeras, necesito transmitir una información, que creamos algo en conjunto, mmm... se necesitan artos factores y creo que de apoco uno los va logrando con los años, yo recién llevo 4 años trabajando y me faltan todavía artos años de también madurar cosas de uno, porque a veces uno tiene como... es impetuosa por la edad o altanera, o a veces uno dice pucha esta mamá como piensa esto, como hace esto como se le ocurre pero igual uno después se va poniendo en el lugar y todos los años te enfrentas a problemáticas distintas ,a familias distintas, a desafíos distintos, entonces si yo te dijera hoy día si yo soy la más capaz te estaría mintiendo, pero tengo la confianza en lo que eh aprendido, por un lado lo que aprendí en la universidad, lo que eh aprendido aquí en el jardín, lo que me enseña la Verónica, lo que aprendí de mis compañeras entonces...además si dudo en algo pido consejos, lo bueno si es que con la educadora no estamos...el otro jardín se da la competencia entre las educadoras, en cambio aquí no po, si yo no tengo problema en decirle a mi compañera oye sabi que tengo un

problema en cómo hacer esto me podi ayudar, trabajo en equipo, si la educación Parvularia no se concibe si no es con trabajo en equipo, tú necesitas de otros y otras ya sea de la familia, de tu compañera, de todo, de los mismos niños y niñas

Entrevistadora: y el día de mañana si no llegas a trabajar acá y te vas a otro jardín ¿tú te sentirías capacitada y con la confianza para trabajar con niños y niñas inmigrantes?

Entrevistada: Si, si tengo que contextualizarme ahí en un jardín que me presente porque también el otro jardín quizás no le interese o no lo vean como un tema, pero si a lo mejor yo haría hincapié en pucha igual es importante trabajar en estos aspectos o no sé, porque aquí yo puedo opinar aquí yo opino y doy ideas y a veces se realizan y otras veces no se toman en cuenta, pero en otros jardines no es así hay un plan trazado no sé qué se tiene que hacer eso nomas, no hay libertad de acción ni de pensamiento, siempre hay que ponerse en el lugar , como preguntas yo te digo claro podría hacerlo pero claro si me voy a enfrentar con unas compañeras que están haciendo la guerra, porque en otros lados tú vas como educadora y las técnicos se ven como una clase aparte cachay, aquí se trabaja la igualdad, el tema del delantal o sea todos usan el mismo delantal porque aquí todas somos capaces de opinar todo, todas tenemos conocimiento y todas estamos cumpliendo un rol de trabajar con niños y niñas, de educarlo. Ahora tenemos distintas obligaciones de acordar cargos, la María Elena tiene que estar encargada de la bodega y de mantener el jardín impecable, las chiquillas como técnico también, yo como educadora también, la directora tanto al momento de opinar de dar ideas de generar algo en conjunto, todas opinamos. Ahora claro si yo tengo un poco más de conocimiento digo claro tu idea podríamos trabajarla de esta manera cada una aporta desde lo que tiene.

Entrevistadora: Comunidad de aprendizaje se llama

Entrevistada: claro, las comunidades de aprendizaje, si en otro jardines...paso con mi compañera con la amiga que tengo que antes trabajaba aquí, la Paz, que en el jardín donde trabaja ella le pedían ideas, chiquillas que podemos hacer la próxima semana para practicar y es como y esta que floja si a ella se le deben ocurrir las ideas, las compañera de sala, el equipo técnico y es como... o tía usted es de verde o preguntan ¿Cuál es la de verde aquí? Entonces es mejor a si no hacer diferencia seria súper absurdo que aquí diferenciáramos con delantal si estamos hablando de igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas, para toda la familia, hay cosas que se dicen con la boca, con nuestro cuerpo, con nuestras acciones y no se concretan, y ese es el trabajo como súper difícil como ser coherente con lo que dices, con lo haces. Yo siempre digo ser educadora de párvulo no es venir con tu delantal no es como un papel actoral de que llega la hora ya me voy para mi casa y soy otra completamente distinta, no, soy la misma, la misma que se enoja porque pone los pies sobre la mesa, la misma que dice no te equivoques, te equivocaste o sea yo cuando peleo con mi pareja y estamos peleados...pero te equivocaste! Te equivocaste! A lo mejor hago otras cosas digo otras cosas pero es de lo mismo po cachay es la misma

persona, y ahora si tu veni y te caracterizas aquí y soy una cosa y afuera otra y discriminas a todas las personas y te burlas de todo entonces que estay haciendo, estás viviendo una vida falsa no se

Entrevistadora: ¿Qué piensas tu del tema en cuanto a la inclusión o del proyecto en sí que te hicimos ahora?

Entrevistada: eh es complicado cuando te preguntan así concretamente que pensai de esto que acciones realizas es difícil responder, además que yo soy re malita para hablar entonces empiezo hablar de mis cosas a la vez, eh es bueno, pero está bien porque tú me haces la entrevista y yo empiezo a pensar en las cosas que hacemos a lo mejor cuales debiéramos hacer, en que debemos mejorar, cuando tú hablas de cualquier tema te da la posibilidad de ver lo que estás haciendo.

Entrevistadora: Muchas gracias por la entrevista y por tu tiempo, esto quedara en completo anonimato.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación
Parvularia

E2-NT1

Entrevista 2

Nombre del entrevistador: Andrea Barrera Urbina

Nombre de quien transcribe: Marcela Romero Navas

Lugar de realización: Jardín Infantil Jesús de Belén

Fecha de realización: 22 de octubre 2013

Rapport: estaba sentada sobre una silla, de frente a las entrevistadoras, mirando permanentemente a los ojos, se muestra interesada respecto a las preguntas que se iba a realizar y se tomaba su tiempo para responder cada una de éstas.

Características sujeto: mediana estatura, piel morena, pelo rizado negro.

Entrevista

Entrevistador/a: “buenas tardes, te queríamos hacer unas preguntas referidas a la inclusión, la idea es conocer los antecedentes generales de tu formación, ehh tus experiencias laborales y tus primeras percepciones que tienes sobres los niños y niñas hijos/as de inmigrantes”.

Entrevistador/a: “ya, ehh, tu, preguntas con, de acuerdo a la formación tuya”. “¿Cuál es tu título?”.

Entrevistado/a: “es asistente del educador de párvulos”.

Entrevistador/a: “¿y donde lo estudiaste?”.

Entrevistado/a: “en el centro de formación técnica John Kennedy”.

Entrevistador/a: “ehh, ¿Cuándo cursaste estos estudios, cuando empezaste?”.

Entrevistado/a: “en 2004, 2005 y 2006”.

Entrevistador/a: “fueron 3 años”.

Entrevistado/a: “dos años y medio”.

Entrevistador/a: “dos años y medio de formación”. ¿Por qué escogiste estudiar esto?

Entrevistado/a: “a ya, porque primero para conocer a los niños y a las niñas, como el mundo de ellos/as, entender un poco, como, algunas reacciones que los niños/as tienen, además yo ya era mamá, así que era súper como, me hacía preguntas y ahí me las respondieron cuando estudie esto”.

Entrevistador/a: “a lo encontraste necesario, por qué como fuiste”.

Entrevistado/a: “mmm”.

Entrevistador/a: “¿mamá?”.

Entrevistado/a: “sí”.

Entrevistador/a: “¿necesitaste, cómo para conocer más a tu hijo?”.

Entrevistado/a: “sí y a los niños/as en general poh, pero por eso yo, más que nada”.

Entrevistador/a: “¿siempre te han gustado los niños y niñas?”.

Entrevistado/a: “ehh, no desde chica, o sea porque hay gente que dice, no a mí me han gustado los niños/as desde chica, emm no, no era como que andaba yo jugando con muñecas, no. Mmm pero me nació la inquietud de cuando yo fui mamá, que igual yo fui chica, tuve a mi hijo chica entonces eh, yo creo que desde ahí surgió como esto de, además que iba en un jardín JUNJI él y yo me quedaba a ayudar”.

Entrevistador/a: “a ya”.

Entrevistado/a: “entonces de ahí que como que, desde eso, desde eso, desde mamá, desde lo como de lo, como de ayudar, no sé”.

Entrevistador/a: “a ¿y ahí te gusto?”.

Entrevistado/a: “claro ahí empecé a quedarme en el jardín de mi hijo como apoyar y ahí me empezó a gustar”.

Entrevistador/a: “a ¿y ahí tú ya estabas estudiando?”.

Entrevistado/a: “no, ahí empecé a estudiar, llevaba como, mi hijo entro en abril por ejemplo en el jardín y yo empecé a estudiar en agosto, septiembre por ahí, agosto, segundo semestre”.

Entrevistador/a: “¿y por qué escogiste este instituto?”.

Entrevistado/a: “este, este no pedían aval ningún papel, porque, antes que surgieran todos estos beneficios que ustedes como estudiantes tienen ahora, que a lo mejor no son muchos pero, para mi significan hartoo, ahora que yo tengo casi 30 años, pienso que en ese tiempo, no, en donde yo quería estudiar, yo estaba chica y quería estudiar, ehh no habían esos beneficios y en este centro de formación técnica no me pidió aval y creo que firme unos pagaré y como yo era mayor de edad podía hacerlo yo misma, no tenía que pedirle ayuda como a mis papás, nada de eso, o sea como que fueran mis apoderados, yo era mi misma apoderada, y además que después ya, resulto ser de que, estudie con la beca, así que después ya no, pague nada más, o sea estudié con la beca presidente de la república y con una beca del centro de formación técnica, entonces después ya no hice, no tenía grandes gastos, eso”.

Entrevistador/a: “¿entonces esto fue principalmente por financiamiento?”.

Entrevistado: “sí”.

Entrevistador/a: “que entraste a ese lugar, a ya y durante tu formación, ¿tú cursaste ramos vinculados a la inclusión?”.

Entrevistado/a: “no”.

Entrevistador/a: “no tuviste ninguno”.

Entrevistado/a: “no”.

Entrevistador/a: “a ya, ehh, ¿tuviste experiencias durante tu formación inicial con niños y niñas extranjeros/as?”.

Entrevistado/a: “sí, en el jardín donde hice mi práctica, no, donde trabajé, hice la práctica en otro lugar, creo que fue mi primer trabajo, que fue en Integra, y tuve un caso de una niña que era guagüita y venían llegando del Congo, y ellos venían de la, de la, ellos eran refugiados políticos, eran venían, eran refugiados de la guerra, entonces como desde la

parte humana, y como desde la parte, ehh uno dice de la guerra, ehh tú te imaginai la guerra poh, o sea cachai, aaa y ahí esa fue como mi primera experiencia, de lo, como de la inclusión, y los niños y niñas peruanas y peruanos, también habían hartos, ehh por lo menos en el lado de, de donde yo trabaje habían hartos niños/as peruanos”.

Entrevistador/a: “¿y durante esos tres años que estuviste en el instituto, ibas a práctica, y en esas práctica conociste..?”

Entrevistado/a: “no, no yo cuando entre a trabajar”.

Entrevistador/a: “a ya”.

Entrevistado/a: “pero en práctica nada”.

Entrevistador/a: “¿ningún acercamiento en práctica?”.

Entrevistado/a: “no, porque recuerdo que la primera práctica, mi primera, mi primera, fue en el jardín de mi hijo y fue en transición e iba una vez a la semana todo el día, jornada completa, como trabajo y me quedaba y no me recuerdo haber tenido niños/as extranjeros, no, en ese momento no”.

Entrevistador/a: “a ya, lo de inclusión fue en el trabajo”.

Entrevistado/a: “sí”.

Entrevistador/a: “a ya”.

Entrevistador/a: “ehh, y tienes estudios, bueno me dijiste que no tenías estudios vinculados a la inclusión de niños y niñas hijos/as de inmigrantes”.

Entrevistado/a: “no”.

Entrevistador/a: “ehh post-títulos, post-gradados, seminarios, ¿has asistido a seminarios?”.

Entrevistado/a: “si, una vez fui a un seminario que se hizo en la Andrés Bello, ehhh ha sido como al único seminario que yo he ido, ehh grande así como que yo recuerde, pero yo en Integra me capacitaba harto, nos capacitaban mucho, en Integra te capacitan harto, mucho dos a tres veces al año por lo menos, y entrando siempre hay como ehh, como temas nuevos entonces, tú tenías que ir a todas las capacitaciones, a no ser que estuvieras enferma, con licencia”.

Entrevistado/a: “a y tuviste alguno otros cursos, bueno esos cursos de que, hálame un poco más de esos cursos..”.

Entrevistado/a: “en Integra”.

Entrevistador/a: “si, ¿tenían que ver con inclusión?”.

Entrevistado/a: “mmm no, no la mayoría eran como, emm como nuevas prácticas pedagógicas, metodologías, un poco de, mmmm de movimiento en la sala, mm mira yo tuve uno muy bueno, que los demás eran como pura metodología, porque yo tuve uno muy bueno, que no me acuerdo como se llamaba exactamente, pero era como que haces cuando tienes pocos recursos en una ehh, cuando el jardín por ejemplo tiene pocos recursos, y ¿qué haces tú cómo?, a ella le llaman agente educativa, a las técnicas, entonces ehh, se me fue lo que te estaba diciendo, a ya, eran agentes educativos, entonces, ehh, que ¿cómo tú puedes crear un espacio con estos materiales? y te pasaban no sé un lápiz, una hoja, entonces tenías que crear un ambiente, un rincón pedagógico, no sé, ese fue como el curso que más me gusto, que te daban unas ideas súper buenas y ese fue como el que más me gusto, me sirvió, bueno todos te sirven, pero ese...”.

Entrevistador/a: “ese curso de capacitación te gustó más”.

Entrevistado/a: “si, porque en realidad en el jardín que yo estaba, cuando llegue acá, una siempre tiende a comparar todo, entonces ese jardín era como bien pobre en recursos, tenía pocos recursos, donde trabaje en Integra, y en el de acá por ejemplo, tienen hartos recursos, material bueno, encuentro que acá tienen hartos recursos a comparación del jardín que yo estaba en JUNJI que hice mi primera práctica, hasta que trabaje en Integra y que estuve en otros jardines también, porque mi práctica la hice en una jardín que era de harta plata y tampoco tenían tantos recursos como acá”.

Entrevistador/a: “y en cuanto a tu experiencia laboral, ¿Cuántos años llevas ejerciendo la profesión?”.

Entrevistado/a: “7 años”.

Entrevistador/a: “¿en cuántas instituciones o establecimientos has trabajado?”.

Entrevistado/a: “dos y uno de práctica. Integra y acá”.

Entrevistador/a: “¿Cuántos años estuviste en Integra?”.

Entrevistado/a: “en Integra estuve 4 años y acá 3, ahí están los siete”.

Entrevistador/a: “ehhh ¿y en que, a ya dijiste en qué tipo de instituciones habías trabajado?”.

Entrevistado/a: “si”.

Entrevistador/a: “¿y este de la ONG?”.

Entrevistado/a: “si de la ONG, que tiene que ver igual con el tema de los niños/as, como de las familias vulnerables, eso, en Integra da lo mismo, son jardines donde reciben a familias de mamás trabajadoras, de jefas de hogar, como con problemáticas sociales”.

Entrevistador/a: “¿y en que niveles has estado?”.

Entrevistado/a: “en todos, ahora puedo decir que he estado en todos”.

Entrevistador/a: “¿has pasado por todos los niveles?”.

Entrevistado/a: “sí, sí, he estado en heterogéneo, medio menor y medio mayor, este es mi primer experiencia en transición, el año pasado hice mi primer transición y este año el segundo, entonces por eso ahora puedo decir que he estado en todos los niveles, desde sala cuna, he estado en extensión horaria”.

Entrevistador/a: “o sea has estado como en un nivel por año”.

Entrevistado/a: “claro”.

Entrevistador/a: “tienes alguna preferencia por algún nivel”.

Entrevistado/a: “no, me complica trabajar con la gente adulta, pero eso tiene que ver conmigo, porque yo soy poco tolerante, ehhe me gusta, como que las cosas vayan a mi ritmo, yo creo que a varias personas, les gusta que las cosas funcionen al modo de uno, sin embargo hay gente que es más tolerante que otra, que tolera cosas, y a mí por ejemplo hay hartas cosas que yo no tolero en los adultos, que tienen que ver conmigo”.

Entrevistador/a: “a entonces por eso no tienes ningún problema con ningún nivel”.

Entrevistado/a: “no, porque eso para mí no, si trabajo en sala cuna, a mí me da lo mismo, porque ehhe cuando una está segura de lo que sabe y de lo que puede entregar, te amoldai a todo, me refiero al nivel no a la gente adulta, a mí me cuesta trabajar, me tocó trabajar el primer año que llegue acá en el medio menor, con una técnico y me tocó trabajar con la Daniela, yo ya había trabajado con la Daniela antes en el 2010 y después nunca más trabajamos juntas hasta este año, después de ese, de esa experiencia que tuve ahí, trabaje en sala cuna y ahí fue, como que trabajan muchas personas más la alumna en práctica, más la educadora cuando está ahí, muchas personas, y cuando yo ceo muchas personas en la sala, me pasa acá en el transi, como no quiero, o sea, no sé, como que no fluyo pero son temas míos, o sea yo debo tener algo, porque no tolero eso, pero cuando uno trabaja en estas cuestiones, tiene que acostumbrarse a trabajar en equipo, tienes que hacerlo, cachai que y además que mira cuando ehhe tiene que ver con un tema de plata, yo trabajo, este es mi trabajo, entonces cuando lo tomái como un trabajo tienes que tolerar algunas cosas que no te gustan, hay algo que yo no podría tolerar por ejemplo que alguien le pegue a un niño/a o que alguien yo vea que lo toque cachai, cosas así como, pero otras cosas que me cuesta

transar, me enojo, soy mañosa, ehh no se soy así, entonces por eso me cuesta trabajar con adultos, muchos adultos”.

Entrevistador/a: “¿consideras que te faltan competencias blandas, eso que hablas tú?”.

Entrevistado/a: “sí, y por ejemplo cuando a ti te hacen la evaluación anual, porque a ti te hacen una evaluación, en todos los trabajos yo creo que a ustedes también les va a tocar alguna vez cuando trabajen hacer una evaluación ehhh personal por su desempeño laboral y cuando te la hacen yo siempre le digo a la tía Vero, que a mí no me gusta trabajar con mucha gente y no me gustan las visitas en mi casa por ejemplo, y eso tiene que ver con algo mío, no tiene que ver con las personas que están en la sala, cachai no me gusta la casa llena de gente, no, me altera, es como eso lo que a mí me cuesta de esta pega, pero otras cosas no”.

Entrevistador/a: “ya ahora entrando en tus experiencias en práctica, ¿has tenido experiencias con niños y niñas hijos/as de inmigrantes o niños/as inmigrantes en sí?”.

Entrevistado/a: “¿en la práctica o en el trabajo?”.

Entrevistador/a: “no, en tu trabajo”.

Entrevistado/a: “aaa sí, mucho, bastante”.

Entrevistador/a: “en Integra por ejemplo”.

Entrevistado/a: “lo que te contaba de la niña del Congo, ya donde sus hermanos fueron, bueno donde la señora Rebeca llegó a Chile, con ella embarazada de 8 meses de Nanda, la tuvo aquí en Chile, la Nanda es chilena y los otros tres hijos son del Congo, y su esposo se quedó en el Congo en la guerra, entonces es bien triste la historia de ellos, bueno ehh sus hijos ahora ya están grandes, ella esta... la Nanda ahora tiene 6 años, claro porque fue mi primer trabajo, entonces, yo llevo 7 años, 6 años debe tener la Nanda mas o menos ahora, y ella está bien, trabaja, sus hijos están en la escuela, ehh una mujer súper esforzada, ehh fue bien bonito conocerla porque detrás de su historia triste, había esto de la guerra, de cómo vivían la guerra y de cómo, como, porque tú te imaginai el Congo y te imaginai como la selva poh, que no saben na' que no cachan na' y no es tan así poh, después ella trajo a sus hermanas, sus primas, y llegaron todos los negritos ahí al jardín. Llegó el Jelly que fue muy amigo de mi hijo del Tomás y un día lo invité al cumpleaños del Tomás y no po tenía la embarra en mi casa, o sea no era mi casa arrendé una sede y tenía la embarra en la sede, porque era como chiche, alguien negrito con cosas, a la gente le llama la atención y en general he tenido hartas experiencias con, bueno después llegaron los niños y las niñas de mamás peruanos y es gente súper esforzada, todos son como súper esforzados, encontrando, encontrando como su rumbo, su estabilidad emocional, económica, igual que

acá cuando llegan aquí, aquí me encontré con más gente de Bolivia, de Ecuador, aquí en este nivel hay niños/as de Ecuador y de Bolivia que yo tuve cuando estuve en sala cuna. Ehhh hartas experiencias de gente que viene por trabajo, gente que viene sola, gente que viene soltera que conoce acá su pareja y tienen hijos/as chilenos”.

Entrevistador/a: “¿y esas experiencias que has tenido con los papás o los niños y niñas de extranjeros o inmigrantes como ha sido?”.

Entrevistado/a: “buenas, sí. Ehhh los niños y las niñas hijos/as de inmigrantes, porque ellos/as son chilenos, nacieron acá, ehhh como te digo son personas súper esforzadas, hay personas agradecidas, súper agradecidas y al final son como parte de ti, para ponte tú en el nivel no hay niños/as que yo diga, no estos son hijos/as peruanos, para mí son como son, como todos los niños/as iguales, pero es rico conocer otras culturas, cuando te dicen, yo tenía una vez una apoderada de la sala cuna en donde yo trabajaba en Integra, me contaba que en Perú no había nada de lo que hay acá, ustedes están en la gloria y que te digan eso es súper gratificante, porque uno se queja de cosas súper chicas, que te digan que están en la gloria, mira ella me contaba que no había leche, que no recibían leche como acá, que acá le dan leche hasta los 5 años a los niños/as en los consultorios y acá por ejemplo existe un tipo de salud de gratuidad que se llama Fonasa A, y allá por ejemplo que ser súper pobre, pero pobre, pobre para poder recibirla, aquí no aquí tu metí un chamullo y te lo dan, cachai, hay jardines gratis, muchos jardines gratis, aquí pueden estudiar, sus hijos pueden estudiar, ehhh o sea tan como bien, o sea les gusta, les gusta el país, porque tienen muchos beneficios y además están cerca de su, de su, o sea pueden tomar un bus y quizás pueden llegar y yo creo que pa’ ellos/as Chile es un país que tiene recursos, como dijo la.. Esta apoderada y que se logran cosas poh, hay gente que ha logrado negocios, que ha logrado muchas cosas estando acá y si mientras ellos/as ven a sus hijos/as felices, en un jardín donde los reciban bien, donde los acojan, ellos no se van a ir, no se van a ir poh y además yo.. mira he escuchado gente muy cercana a mí que dice que, que el peruano, que esto que el otro, si te metis a las encuestas, Chile es un país de los que tienen más inmigrantes peruanos y inmigrantes en general, es Chile, o sea eso habla de que Chile está bien poh, no es Argentina, no es Uruguay, es Chile, el que tiene más inmigrantes, ¿Por qué será?, por algo será y bueno y ellos se adaptan bien a la rutina, no tienen problemas, ehh comen quizás otras cosas pero no es tanta la diferencia, aquí tú veis que el Javier, que la Luna se comen todo y sin ningún problema. Tenía una niña ecuatoriana, ehh de papás ecuatorianos, la Cony, la Cony Rivas, y ella por ejemplo se comía todo, y no, y la tía nos decía le gusta lo puro salado, cosas saladas, como agridulce, como no se cebolla y acá se comía todo, o sea como que están adaptados a lo que aquí hay, además que nacen aquí, entonces nacen con las costumbres de acá, que los papás les inserten un poco de cultura de ellos está bien porque es parte de ellos, pero ellos están bien aquí, encuentro que están bien, los niños y las niñas.

Entrevistador/a: “ehhh ¿y porque crees que se ha dado, así como, como, como, estas experiencias, han sido buenas o malas?”.

Entrevistado/a: “no, buenas”.

Entrevistador/a: “¿porque crees que haya sido así?”.

Entrevistado/a: “bueno porque desde mi experiencia, yo te puedo decir, les puedo decir a la gente que dice no se poh, está lleno de peruanos, yo les puedo decir que ellos son un gran aporte, un aporte cultural y un aporte humano, porque, ellos, yo no me iría a otro país aunque me ofrecieran el oro y el moro, no me iría, porque me gusta Chile, es mi país, pero ellos, yo pienso dejan papá, mamá, hermanos, hay gente que se viene sola, mujeres que se vienen solas y que después van a buscar a sus hijos, entonces por eso poh, por eso yo hablo desde la experiencia y te puedo decir que son gente súper esforzadas”.

Entrevistador/a: “ehh bueno ya me dijiste de que nacionalidad y niveles han sido los niños y niñas inmigrantes que has tenido”.

Entrevistado/a: “sí, bueno ahora tenemos de Kenia, el Isaac de Kenia, que su papá es de Kenia y que es de África, y bueno yo no sé mucho, porque el papá no ha venido, podríamos invitarlo la próxima semana, para que viniera a contar un poco de su casa, de lo que hace”.

Entrevistador/a: “ya, ¿y cuando has estado con ellos los niños y niñas hijos de inmigrantes, cuáles han sido tus temores o expectativas sobre los niños/as hijos/as de inmigrantes?”.

Entrevistado/a: “la separación de la familia, que la familia quiera volver, sus papás y ellos no, es fuerte, porque ellos, imagínate que tu hijo que tenga no se 15 años. Yo tuve un niño Nicolás, ehgg que lo tuve el año pasado en el transi y la mamá era peruana, el papá era chileno, ella era muy linda, muy linda, y ella me dice: “tía tengo que viajar a Perú”, porque le digo yo, porque tengo que ir a buscar a mi hija que deje allá, una hija que ella tuvo allá en Perú, ella se la trajo a Perú, o sea a Chile y su hija al principio lo único que quería era devolverse, su hija ya estaba grande tenía como 10 años cuando se la trajo y ella lucho, lucho para que su hija se quedara, porque ella no quería que se fuera, ella es niña y seguramente quería quedarse por su abuela, por sus amigas y porque ha vivido allá 10 años, entonces ella hizo como todo lo posible para que ella se quedara acá y bueno fue al juzgado, fue a pelear la custodia y todo, así con escándalo, porque el papá estaba allá y quería llevársela, entonces.. y eso poh, entonces ella lucho, lucho y eso y esa niña más adelante a lo mejor va querer volver a Perú y su mamá no le va a poder decir que no, porque va estar adulta, y el Nicolás se va separar de su hermana, no sé, me paso como esos rollos”.

Entrevistador: “esos son como tus temores, la separación”.

Entrevistado: “si, las separaciones entre ellos, que ellos quieran volver o que, los fracasos también, los fracasos de ellos, porque como tu superai un fracaso, sea cual sea, como lo superai”.

Entrevistador/a: “¿y expectativas en cuanto a ellos?”.

Entrevistado/a: “mira ellos son, son de una raz.. no sé si llamarlo raza, pero son como de una cultura tan luchadora, tan ehh guerrera, que por eso están, son como son, o sea los que surgen acá, por eso tienen lo que tienen, porque son..., son guerreros, son luchadores, luchan por lo que quieren”.

Entrevistador/a: “¿eso como lo ves centrado en todo, en todos los niños que tuviste, ecuatorianos, colombianos, argentinos, keniatá ahora?”.

Entrevistado/a: “por ejemplo la apoderada que teníamos de Ecuador, que todavía está la Cony Rivas, yo tuve a la hermana de ella el año pasado y ella me contaba que, que por ejemplo ella viaja todo febrero, se van a Ecuador de vacaciones, o sea tú te imaginai la dimensión de viajar en avión, con dos niñas, el marido y ella, son cuatro personas que viajan a Ecuador, y van de vacaciones todo febrero o los 15 días que le dan a ella, como lo hacen si tú llevai cuanto años trabajando y no se no juntai plata ni pa’ ir pa’ la playa. Tiene que ver con la disposición que ellos tienen, ellos quieren ir, su familia está allá y la quieren ver, imagínate si les alcanza para vivir, les alcanza para que sus hijos se eduquen, les alcanza para trabajar, para vivir, para moverse, más encima para que vayan de vacaciones a Ecuador, se van a querer volver a Ecuador, si ellos tienen la facultad de viajar una vez al año, no van a querer volver a Ecuador, se van a querer quedar acá, te doy ese ejemplo, así como súper burdo, a lo mejor hay gente que no va a viajar más o viajar cada cinco años no sé, pero te doy como ese ejemplo. Y ellos no son profesionales, no estoy denigrando ningún trabajo, pero trabajan en trabajos normales”.

Entrevistador/a: “¿esas han sido como tus experiencias en general, de..?”.

Entrevistado/a: “hartas”.

Entrevistador/a: “laboral, harta experiencia laboral has tenido”.

Entrevistado/a: “si (riendo)”.

Entrevistador/a: “¿dónde se ha dado más, Integra o acá?”.

Entrevistado/a: “aquí”.

Entrevistador/a: “acá”.

Entrevistado/a: “aquí”.

Entrevistador/a: “¿aquí en el jardín Jesús de Belén?”.

Entrevistado/a: “sí”.

Entrevistador/a: “bueno y ahora cambiando, en cuanto a tus percepciones y creencias sobre el tema en sí. ¿Qué pensabas antes de trabajar con los niños y niñas hijos/as de inmigrantes?”.

Entrevistado/a: “que pensaba, nunca me lo, nunca lo pensé, hasta que me tocó. Es que pensaba así, ahora como que me vino un recuerdo de cuando yo era chica me gustaba mucho hablar con los extranjeros, me llamaban la atención, entonces cuando me toco estar acá, ver a las familias, o sea ver a los papás y a las mamás, uno les pregunta y que es lo que hay allá, como comparando un poco tu país, con lo que hay allá, como para saber porque están aquí, eso”.

Entrevistador/a: “¿y ahora que piensas, dada la experiencias que has tenido igual con ellos/as?”.

Entrevistado/a: “mmmm que puedo decir, que puedo rescatar”.

Entrevistador: “sí, que piensas de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes”.

Entrevistado: “que ellos están en un buen país, que están en un país en donde, bueno por lo menos, me voy a basar como en el ahora, en el jardín Jesús de Belén, aquí por lo menos se les respeta, se les trata de igual a igual, ehhs no hay diferencias, no hay, es algo total y absolutamente integrado, en todo sentido de la palabra, eso”.

Entrevistador/a: “y ehhs, ¿te instruyes o te informas sobre la cultura de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes?”.

Entrevistado/a: “ehhs como nosotros trabajamos estos temas de hermanos y hermanas, ese mismo tema que estamos trabajando ahora, no hay necesidad, de a veces tener que buscar como tan necesario, porque como que tú vai uniendo, lo que hablábamos la otra vez, los aprendizajes y lo que tú quieres que aprendan los niños y niñas, que hay aprendizajes que tienen que ver con la cultura, eh de acá de Chile o en general, entonces tu vai uniendo esas actividades y vai aprendiendo y los mismos papás te van contando, creo que desde la experiencia, es más valida el aprendizaje, que desde la teoría, porque la teoría te lo cuenta de una forma, la teoría dice una cuestión y en la práctica tu cachai que no es lo mismo, que la teoría te sirve como conocimientos básicos, pedagógicos, pero no te sirve como pa’, yo a veces pensaba y decía yo no estudie ni una cuestión de esto, es como no sé, ellos no me

dijeron que iba a pasar por esto y en la vida también se da, a ti no te enseñan a enfrentar problemas, tenía que hacerlo en el momento”.

Entrevistador/a: “ehh bueno entonces no, ¿a través de la experiencia te has ido informando e instruyendo sobre los temas?”.

Entrevistado/a: “sí”.

Entrevistador/a: “¿en el trato constante que has tenido con los niños/as de acá y preguntándole a la familia también?”.

Entrevistado/a: “sípo preguntándole, ¿que comen?, ¿qué hacían?, ¿porque se vinieron?”.

Entrevistador/a: “¿a través de ellos te informas?”.

Entrevistado/a: “¿porque se vinieron?, ¿porque están aquí?, ¿dónde viven?, ¿si se les ha hecho muy difícil?, ¿hace cuánto que están en Chile? y también les pregunto ¿qué les parece Chile? y he recibido puras cosas positivas, negativas igual, pero tiene que ver con nuestra cultura, que a veces somos discriminadores”.

Entrevistador/a: “ya, ¿tú identificas diferencias o similitudes entre los niños y niñas hijos/as de inmigrantes?”.

Entrevistado/a: “¿cómo qué?, ¿físico?”

Entrevistador/a: “¿o cómo..?”.

Entrevistado/a: “¿similitudes?”.

Entrevistador/a: “¿alguna diferencia o alguna similitud?”.

Entrevistado/a: “mm no, yo los veo a ellos como niños/as normales, o sea mira por ejemplo, el Issac Kamau, hemos salido hartas veces con el Isaac y es como, uy!! Le tocan el pelo y es como, no se pa’ mí es como lo veo todos los días, as que no es, cachai,

Entrevistador/a: “o sea, ¿no ves ninguna diferencia o similitud entre los niños y niñas de diferentes nacionalidades?”.

Entrevistado/a: “mira la diferencia y el aporte que hacen los niños/as peruanos, no todos, algunos, es como hablan, yo el año pasado tenía una niña que se llamaba Marta, yo el año pasado tuve hartos niños/as hijos de inmigrantes, peruanos varios, muchos, y la Marta una niña muy inteligente, pero inteligente y hablaba pero espectacular, ella es un buen aporte pedagógicamente y del lenguaje para los otros niños/as que están con ella, cachai, por ejemplo eso, que los niños/as inmigrantes peruanos en este caso hablan perfecto, algunos

no todos. Hay un gran porcentaje de problemas del lenguaje en ellos, pero que no tiene que ver con algo fonético, no, tiene que ver con algo que ellos no tienen tanta experiencia, en estimulación, pero esa es como la, la distinción que yo hago, que ellos hablan súper bien, los niños peruanos. La Luna tiene problemas del lenguaje, ella iba a la escuela de lenguaje, venía aquí hasta las 12 y después se iba y yo ahora la veo y habla, pero tiene algunos problemas del lenguaje, el Javier igual algunos, pero el Roy por ejemplo, entonces creo que hablan mejor que los niños chilenos”.

Entrevistador/a: “ehhh ¿y tú evidencias estas diferencias o similitudes?”.

Entrevistado/a: “lo veo a veces con los niños sobre todo con los grandes, porque ellos se dan cuenta, porque hablan más cachai, ellos hablan más, el otro día el Franco me pregunto porque el Matías hablaba así?”.

Entrevistador/a: “¿cómo así?”.

Entrevistado/a: “hablan mal, ellos están en la edad de la autocrítica poh, porque se empiezan a preguntar lo que está pasando alrededor, se dan cuenta solos, eee y eso poh”.

Entrevistador/a: “¿qué importancia le atribuyes a tu trabajo con niños/as hijos/as de inmigrantes?”.

Entrevistado/a: “mucho, mucho, porque sobre todo con los otros niveles trabajan estos temas, porque se trabaja a través de los carnavales, la cultura, la música, la comida, es como súper abstracto para los niños, pero yo te digo África a ti y das vuelta al mundo, es abstracto para ellos, porque tu traes el mapa, lo das vuelta para que se centrara en lo que estamos hablando. Y eso es bueno, ellos aprenden, conocer otras culturas, mira antes: años anteriores ha venido gente, han traído fotos, videos, de allá, de allá, de Perú, de Ecuador, de Bolivia, ehhh...han traído comida, así como súper, no sé el año pasado trajeron ají de gallina picante, se lo comieron todo, yo pensé que no se lo iban a comer porque estaba picante y se lo comieron todo. Hay niños/as que no van a tenerla oportunidad de ir a un restaurant peruano o boliviano, y si esta la oportunidad de hacerlo hay que hacerlo, y que vayan viendo videos en YouTube que la mamá les ponga, hay que buscar otras cosas. Pero ese tema de hermanos y hermanas es difícil trabajarlo con los más chicos, con los más grandes se pueden hacer cosas. Tu les enseñas a los más chicos a integrarlos y a quererlos y que hay les estas dando un pase, si mira, este niño es de Perú y viene de otrooo lugar, entonces, hay que fraternizar más con esos niveles y ya en el transi se pueden hacer varias cosas, eso.

Entrevistador/a: “¿cómo es tu trabajo con los niños hijos/as de inmigrantes?”.

Entrevistado/a: “eee, es motivador, yo creo que es como un trabajo pa’l alma, de ver gente tan no sé, tan pati perra, tan valiente, que se atreve hacer cosas que yo no haría, yo si iría a Perú pero a pasear, a pasear no me iría a vivir por inseguridad, pero si es gratificante, bonito”.

Entrevistador/a: “¿cómo tu trabajas en el aula con ellos?”.

Entrevistado/a: “tu viste poh, o sea el tema se toca ahora, durante el año se ha tocado, él es de Kenia dentro de otro aprendizaje no del mismo tema”.

Entrevistador/a: “¿y cómo incorporas las diferentes nacionalidades de los párvulos?”.

Entrevistado/a: ¿cómo lo que te decía delante, como que la familia viene de otro lugar, que es distinta a nosotras, que tiene otra bandera que no es la misma de Chile, no se poh contarles como historias de sus padres, que se conocieron acá y ahora viven aquí, como contarles la historia, por lo menos a este transi que son niños grandes, cosas súper así, como específicas”.

Entrevistador/a: “¿y ponte tú, para el 18 de septiembre, para el año nuevo?”.

Entrevistado/a: “mira el 18 de septiembre tú ya lo viste acá, el 18, ellos/as lo gozan al máximo, ellos/as se preparan más que nosotros, les gusta, son súper amigoss, como carnavalesco, traen comida, y los incorporamos bien, a ellos les gusta, ellos esperan , ese es su día, sobre todo porque hay hartos días para descansar”.

Entrevistador/a: “¿lo internalizan los niños?”.

Entrevistado/a: si, eso lo llevan en la sangre”.

Entrevistador/a: “¿te siente capacitada con más confianza como técnico en atención al párvulo?”

Entrevistado/a: “si, me siento capacitada”.

Entrevistador/a: “me refiero a que, ¿tienes más experiencias para trabajar, sientes que tienes más herramientas?”.

Entrevistado/a: “es un tema de valores, no a todo el mundo le agrada trabajar con gente extranjera, me gusta saber, cachar, saber que pasa, más que nada, pero capacitada sí, porque también tiene que ver con no pasar a llevar, tener cuidado con lo que vas a decir, yo creo que con todos los niños y las niñas, chilenos, da lo mismo, pero con ellos/as hay que hacer otro trabajo, quieren que los escuchen que los acojan y eso pal alma sirve. Este es igual un trabajo que involucra todo porque se involucran los sentimientos, porque hay que usar tu cuerpo, no estamos trabajando con un computador, que si te equivocas lo borras, cachai, estai formando gente, personas, y eso también, no se poh, y yo creo que por eso este jardín se respeta tanto la cultura. Porque saben que aquí van a poder expresar, van a ser escuchado, que a lo mejor ni en su mismo país lo hacían”.

Entrevistador/a: “¿y con las familias el trabajo también ha sido bueno?”.

Entrevistado/a: “si son súper cooperadores, no generalizó, porque te puede tocar una familia que no coopera, pero tienes que conocer la realidad, que no cooperan porque no tienen, porque a veces no dicen que no tienen, o porque uno siempre tiene que pensar que por algo pasa, uno trata de no juzgar, trata de decir cómo se van dando las cosas, siempre anda juzgando las cosas, no me va ir para allá porque va estar lleno, hasta que no lo haci, hasta que no lo probai, si tengo hartas familias así”.

Entrevistador/a: “¿y tienes alguna opinión de estas familias, de cómo eran?”.

Entrevistado/a: “no, hasta que trabaje con ellos”.

Entrevistador/a: “eso sería la entrevista, gracias por responder y por tu disposición”.

Entrevistado/a: “yapo, se, se, se, se, se agradece”.

Código: R1 – NT1

Registro observación ETNOGRÁFICA natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 1

Fecha de observación: martes 19 de marzo de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Educadora de Párvulos, Técnicos, 24 niños/as y Alumna en práctica profesional final

Hora de inicio: 10:00

Hora de término: 10:15

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Después de finalizar el periodo de patio, la Educadora en conjunto con las Técnicas invita a los niños/as a una actividad de aprendizaje. Los Agentes Educativos forman a los niños/as en fila y ordenan a los niños/as de forma que generen una fila, ubicando a cada niño/a detrás de otro/a. La sala a la cual los niños/as ingresarán; se encuentra organizada de la siguiente manera; 6 mesas cuadradas con sus respectivas sillas (4), sobre cada mesa se encuentra un espejo de 50cm de alto x 40 cm de ancho, y este a su vez, se encuentra tapado con un aguayo (manta boliviana) . La Educadora al ingresar con los niños/as a la sala, les dice:

E: “Niños/as vamos a ingresar en cámara lenta y nos vamos a sentar cada uno y una en su silla para después explorar”

Ob: (Los niños/as ingresan a la sala caminando lentamente y se sientan)

E: (ella habla con tono de voz bajo) “ya niños/as ahora pueden tocar, solo tocar el aguayo y sentir que habrá bajo el, no hagan trampa, es sin mirar”

No1: (levanta su cabeza, mira a la Educadora y estira sus labios)[Le sonrío a la Educadora]

E: “Al No1 le gustó lo que tocó, ¿Qué crees que es No1?”

No1: (sonríe) “es algo duro, no sé qué es”

E: (dirigiéndose a los niños/as) “¿quieren descubrir lo que hay bajo el aguayo, bajo la mantita?”

Nos/Nas: “si” (Mueven su cabeza de arriba hacia abajo y estiran sus labios) [Sonríen]

E: “ya, saquen las mantas, es hora de descubrir lo que hay”

Ob: (los niños y las niñas retiran más mantas y observan que bajo ellas, hay un espejo, todos los niños/as quieren mirarse y comienzan a chocar sus cabezas) [para ocupar mayor espacio y verse más]

T1: “pero chiquillos es sin pelear, ven que se golpean la cabeza y después tenemos que ir al consultorio a que un médico los vean, ya vamos a hacer esto bien, para que resulte la actividad”

T2: “pucha chiquillos, ven, así no resultan las cosas, nosotras queremos hacer actividades entretenidas y así no se puede, acaso ¿quieren actividades aburridas? (no espera a que los

niños y niñas respondan y continua hablando) no po, a nadie le gustan las cosas aburridas, escuchen a la E y hagámoslo bien”.

E: “ya niños y niñas, ahora que descubrieron lo que hay, ¿Qué es un? (espera que los párvulos respondan)

Nos/Nas: (la mayoría de los párvulos responde) “un espejo grande, espejo tía”

E: “vamos a observar nuestra cara, nuestro pelo, nuestras partes del cuerpo, pero de a uno para no chocar y accidentarnos, luego, vamos a identificar características que son únicas y distintas de los demás amigos que están en su misma, mesa y después si quieren podemos hacerlo entre todos”

(Se deja que los niños/as se observen en los espejos por un periodo libre aproximado de 5 min)

T1: “ya, ahora que se observaron, vamos a ver si identifican características de cada uno, porque todos somos distintos, ¿cierto?”

Ob: (algunos niños/as manifiestan que “si, no, yo soy igual que tú porque somos niños”, entre otros comentarios que realizaban los niños/as)

T1: “ya miren para acá (se acerca a la mesa en donde se encuentra No2), el No2 se va a mirar en el espejo y nos va a decir qué ve y cómo se ve”

No2: “tengo pelo negro y harto pelo parao”

T2: “y ahora se va a mirar en el espejo el No3 y nos va a contar como se ve” (el niño mira al espejo)

No3: “tengo pelo corto porque mi mamá me lo cortó y soy color blanco”

E: “¿y ustedes saben por qué ellos son distintos y por qué todos somos distintos?”

T1: “yo sé (dirigiéndose a la educadora) y te voy a contar, lo que pasa es que todos somos distintos, y el No2 tiene el pelo así crespito y hacia varios lados porque su papá es de Kenia, y ese país que está cerca de África, la mayoría de las personas tienen las mismas características del No2”

T2: “claro y por eso, como el papá del No2 nació en Kenia, es distinto al No3. No3 ¿tu mamá es chilena? (espera que el niño responda)

No3: “si, es chilena y yo igual”

E: claro, entonces, según de donde sean nuestros padres, del país que sean nuestros padres, nosotros tenemos algunas características iguales, y otras que nos hacen únicos como

personas, por ejemplo; mi mamá es chilena, y yo soy chilena, eso nos hace iguales, pero por ejemplo; yo tengo muchas pecas en mi cara y mi mamá no tiene ninguna”.....

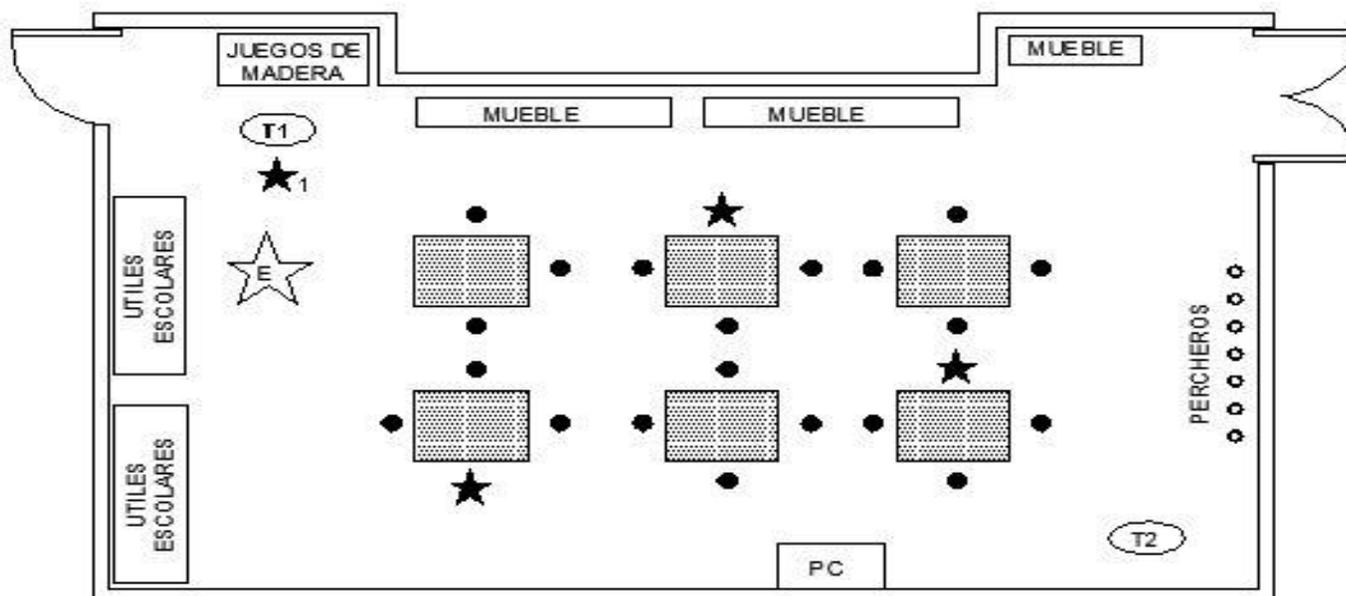
T1: “ahora, van a tocarle el pelo al No1 y después se van a tocar el propio para que vean las diferencias”

Obs: (la T1 camina detrás del No1, mientras lo guía al lugar donde están los otros Nos y Nas)

T2: “¿sienten la diferencia?”

Obs: (Nos y Nas al unísono responden “sí”)

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ _E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ _{T1}	T1 / T2, TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	○ _{obs}	OBSERVADOR /A

Código: R2 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 2

Fecha de observación: jueves 2 de mayo de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Niños/as del nivel, técnicos y yo, estudiante en práctica profesional final

Hora de inicio: 11:00

Hora de término: 11:07

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Se observa el periodo de actividad variable, en donde la educadora les comenta a los técnicos en atención de párvulos la actividad a realizar, que básicamente era continuar con lo que se había hecho durante la semana. Dicha semana se trabajó el tema “la familia”, por lo que los niños y niñas tenían que llevar fotografías y contarnos quien aparece en el registro fotográfico. Es por eso, que la T1 luego de decirle a los párvulos lo que haremos, dice:

T1: “ya No1 ahora muéstranos y cuéntanos quien aparece en tu foto”

No1: (con tono de voz bajo) “mi mamá, mi papá, mi hermano y yo”

T1: “¿y en qué lugar están?”

No1: “en la playa de vacaciones”

T2: “niños ¿ustedes saben porque el No1, el hermano y el papá tienen la piel más oscura?”

No2: “sí porque el papá nació en Kenia”

T2: “claro No2, el papá del No1 nació en Kenia, ese país queda cerca de África y todas las personas tienen la piel morena, más oscura que los que vivimos en Chile”

T1: “sí ¿y la mamá del No1, por qué no tiene la piel oscura y la tiene blanca?”

No1: “porque mi mamá nació aquí”

T2: “claro T1, la mamá es chilena, y el No1 sacó los colores del papá”

Mientras los demás niños/as escuchan, el No3 se levanta de la silla y dice: “tía cuando me toca a mí”

T1: “claro como no señor, ahora quiere salir, no, primero tenemos que escuchar y el niño que está respetando va a salir a mostrarnos su foto”

T1 le dice al No1: “ya No1, gracias por traer la foto y contarnos de su familia, es muy bonita su familia, ahora va a respetar y vamos a seguir escuchando a otro niño que ha respetado todo el momento, que venga el No4”

Obs: (No4 camina hacia la T1 y muestra su fotografía)

T1: “ya No4 ¿Quién aparece en la foto?”

No4: “esta mi mamá, mi hermana, mi tata Ramón”

T1: “y cuéntanos, ¿Dónde estaban en la foto?”

No4: “estábamos en la playa y jugamos con la arena”

T1: “sí, que entretenido, ¿y que más les gusta hacer en familia?”

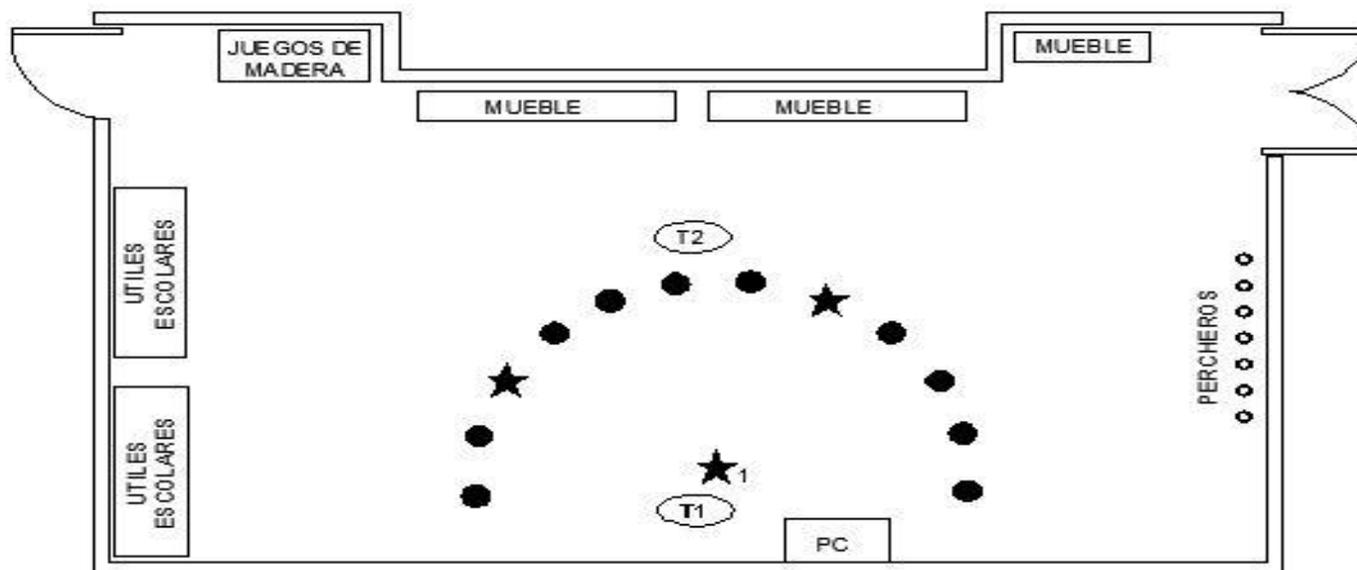
No4: “comimos helados y nos bañamos”

T2: “que rico comer helado, que rico lo que hacen en familia, ¿y a ti te gusta ir con tu hermana, mamá y el tata Ramón a la playa?”

No4: “sí me gusta, y vamos a ir otra vez”

T1: “ya, muchas gracias No4, ahora vamos a escuchar al No5, venga No5 a mostrarnos su foto familiar”.....

Mapa Etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ ^E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ _{T1}	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
■	MESA	○ _{OBS}	OBSERVADOR/A

Código: R3 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 3

Fecha de observación: viernes 16 de agosto de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 14 niños y niñas, educadora de párvulos, técnico en párvulos, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 10:00

Hora de término: 10:15

Observador: Tiare Rodríguez

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos/hijas de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre
MA	Manipuladora de Alimentos

Evento consecutivo:**Contexto**

Al llegar la observadora a la sala, los niños y niñas acaban de terminar su desayuno. La E les indica que solo cuando estén todos sentados podrán sacar el material didáctico. Los niños se sientan y la educadora les va entregando el material a las mesas que están en silencio y sentadas.

Al cabo de unos tres minutos aproximadamente, la E se acerca a la mesa donde se encuentra el No1 y le llama la atención porque está peleando con otro niño por el material didáctico.

E (dirigiéndose a no1): “¡Ey! Debes compartir”.

(Nos y Nas observan a E sin decir nada. Posteriormente E se dirige a ambos Nos que peleaban)

E: “Están peleando por los insectos y en el piso hay muchos tirados, recójalos y repártalos”.

No1 no dice nada, se agacha y recoge los juguetes junto con el compañero que peleaba.

(En otra mesa se encuentra No1, donde la E se acerca)

No2(dirigiéndose a E): “ Tía le falta una pieza” (indicándole el rompe cabezas).

La E no lo mira y tampoco le responde. No2 se vuelve a sentar y sigue jugando con el rompecabezas.

Código: R4 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 4

Fecha de observación: viernes 16 de agosto de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 14 niños y niñas, educadora de párvulos, técnico en párvulos, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 10:45

Hora de término: 11:15

Observador: Tiare Rodríguez

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos/hijas de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre
MA	Manipuladora de Alimentos

Evento consecutivo:

Contexto

Comienza la experiencia variable de la EPPF y los niños se encuentran organizados según la distribución de la E. Cinco Nos y Nas se encuentran columpiándose en la silla, aproximadamente.

E (Dirigiéndose a No1): “No te columpies en la silla”.

No1 deja de balancearse en la silla.

E(Dirigiéndose a todo el grupo): “deben escuchar con atención a la EPPF”

(La E se sienta al lado del No1. Mientras tanto los otros Nos y Nas comienzan a conversar entre ellos, provocando mucha bulla, la T le pide al No2 que se cambie de asiento a su lado, cambiándolo de mesa.)

La EPPF presenta los materiales. En ese momento el No1 comienza a realizar sonidos con la boca.

E (Dirigiéndose a No1): “estas equivocado, ya te dije que pararas de hacer eso”.

No1 no le contesta pero deja de realizar el sonido.

La E se para y se dirige a la EPPF para hacerle algunas sugerencias. Luego la E regresa a la mesa donde se encuentra el No1, estos se encuentran conversando.

E (a todos los Nos de la mesa): “No podrán participar de la actividad”.

(Cambia al No con el que conversaba el No1 a otra mesa).

E (al No que intercambio de la otra mesa) :“siéntate aquí, porque el No1 no está respetando”.

La E se vuelve a sentar en la mesa donde se encuentra el No1 mientras que la T se sienta en la mesa donde se encuentra el No2.

No2 (Dirigiéndose a T) “Tía le estoy haciendo cariño” (tocando la bolsa de bicarbonato).

La técnico no lo observa ni le responde y el niño vuelve a dirigirse a ella.

No2 (dirigiéndose a T) : “Tía mira” (ahora tocándola).

La técnico nuevamente no lo mira ni le responde.

No2 (Hacia T) : “¡Aaah!”. (Realizando un gesto con la mano de rendirse)

Entra la directora del jardín y conversa con la E, luego de un min aproximadamente ésta se dirige a los Nos y Nas.

E (a todo el grupo): “Debemos terminar la actividad porque nos invitaron del consultorio para que los fuéramos a visitar”.

T (dirigiéndose a los Nos y Nas): “Ya niños aplausos para la EPPF”.

Los Nos y Nas aplauden y comienzan a pararse de sus asientos, dando por finalizada la experiencia de aprendizaje.

Código: R5 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 4

Fecha de observación: jueves 22 de agosto de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 24 niños y niñas, técnico, educadora y estudiante en práctica profesional final.

Hora de inicio: 9:25

Hora de término: 9:30

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos/hijas de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecuente:**Contexto**

Se encuentran en la sala 24 niños y niñas, con la técnico en atención de párvulo, educadora del nivel y estudiante en práctica profesional final. Es el periodo de la ingesta de alimentos; desayuno. Los niños y niñas toman sus sillas y las acercan a las mesas, escogiendo ellos mismos el lugar y con quienes se sentaran, a excepción de No1, quien la T1 dirigiéndose a él, dice:

T1: “venga para acá y siéntese”

(No1 se sienta donde la T1 le indica, luego de 3 minutos aproximadamente, la EPPF entrega un jarro de leche y un pan a cada niño y niña del nivel)

T1: “¿todos los niños y niñas tienen leche y pan?”

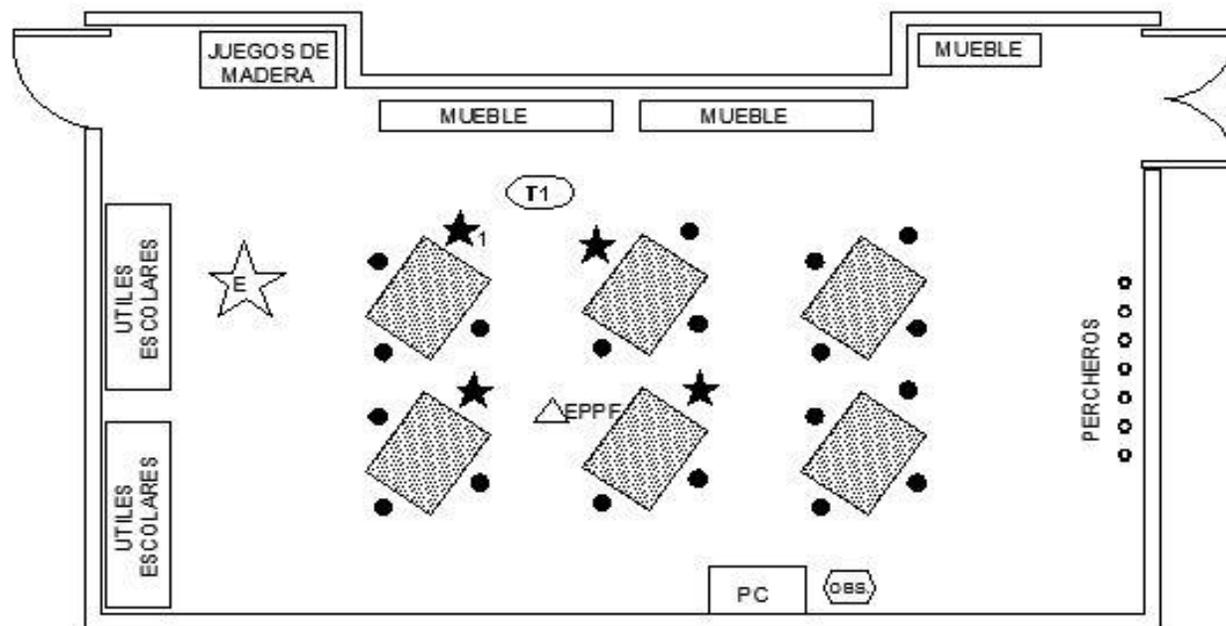
(Algunos niños/as dicen si y otros niños/as no responden)

No1 (desde su silla mira a la T1 y pregunta): “¿tía pueden comenzar?”

T1: (lo mira a la cara, no responde nada y después de 1 minuto aproximadamente dirigiéndose a todos los niños y niñas del nivel dice) “ahora sí, pueden comenzar, vamos tómense la leche”

(No1 se sienta y comienza a tomar su desayuno)....

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA

★	NIÑO/A HUO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HUO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 . TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△ EPPF	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	⬡ OBS	OBSERVADOR /A

Código: R6 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 4

Fecha de observación: jueves 22 de agosto de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 25 niños y niñas, 2 técnicos, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 9:35

Hora de término: 9:40

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos/hijas de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Luego de que los Nos y Nas toman su desayuno, La T1 le dice a la EPPF que lleve a los Nos y Nas al baño para lavarse los dientes.

EPPF: (dirigiéndose a los Nos y Nas) “ya Nos y Nas, el que esté listo que vaya al baño a lavarse los dientes” (mientras camina en dirección al baño del nivel)

(Algunos Nos y Nas caminan tras al EPPF y otros Nos y Nas se quedan en la sala tomando su desayuno)...

(No1 se encuentra en el suelo sentado, mientras ordena su ropa, ingresa prenda por prenda a su bolsa, mientras mira a la T1 y no emite ningún sonido, aproximadamente por dos minutos)

T1 (se acerca hasta el No1, se agacha y recoge dos gorros de lana de color rosado) “¿de quién son estos gorros?, Na1 guárdelo por favor, Na2 guárdelo ya mi niña” (luego de entregárselo a las Nas, camina hasta el mueble más cercano a ella, toma su taza de café e ingiere)...

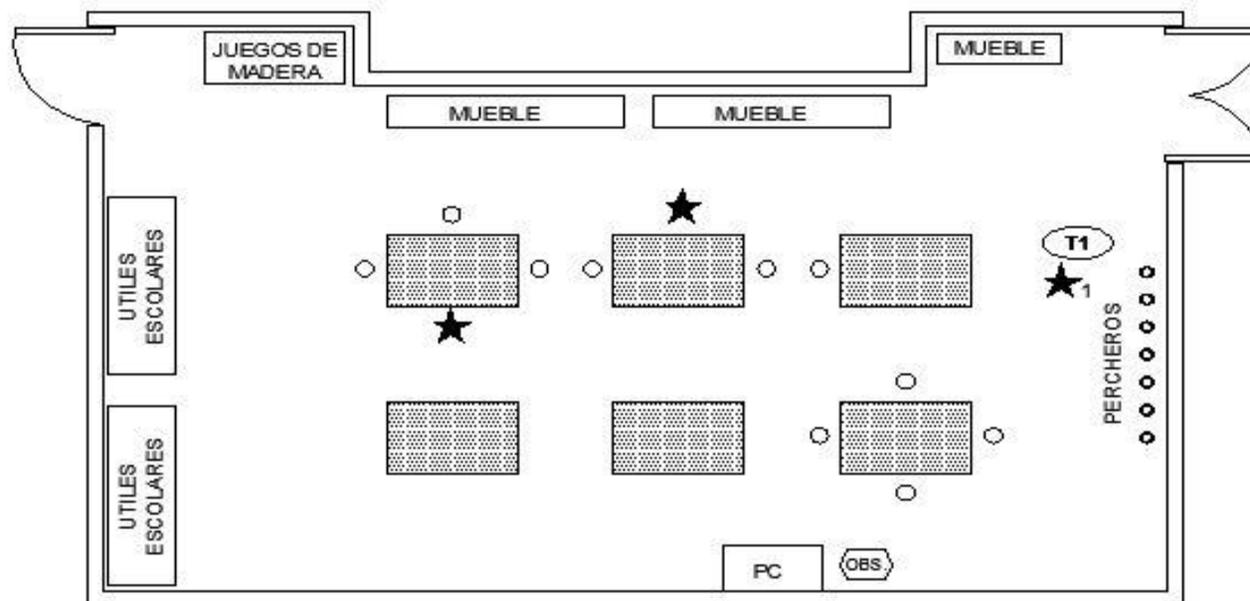
Ob: “¿te ayudo No1?”

No1: (se acerca caminando hasta la Ob) “ya, ¿Qué es eso?, ¿estás escribiendo?”

Ob: “sí, estoy escribiendo”

No1: “yo me llamo No1” (dice sus dos nombres, sus dos apellidos y luego camina hasta el perchero y se va al baño)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HUO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2, TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	○ OBS	OBSERVADOR /A

Código: R7 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 4

Fecha de observación: jueves 22 de agosto de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 25 niños y niñas, 2 técnico en atención de párvulos, educadora del nivel, estudiante en práctica profesional final y observadora.

Hora de inicio: 9:55

Hora de término: 10:00

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos/hijas de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

La mayoría de los párvulos se ha lavado los dientes, por lo que han vuelto a la sala del nivel NT1. La E (dirigiéndose a la T1 y T2) les dice que los párvulos saquen material y después que se realice la actividad de la EPPF.

T1: “ya van a sacar material los Nos y Nas que estén sentados”

(Los Nos y Nas se sientan en los mismos lugares que se encontraban sentados durante el desayuno, a excepción de No1, quien camino hasta el lugar donde estaba, [se da cuenta que está ocupado y busca una silla con su mirada] (camina hasta una silla, la toma y se dirige a cada mesa) [creo que a observar el material educativo que están empleando los demás Nos y Nas].

T2: (dirigiéndose a todos los Nos y Nas) “nada en el suelo chiquillos, por favor los cuidan”

T1: (dirigiéndose al No1) “oiga ¿se va a sentar o no?”

No1: “si aquí me voy a sentar” (el No1 comienza a jugar)

T1: (dirigiéndose al No1) “siéntese luego ya” [frunciendo el ceño]

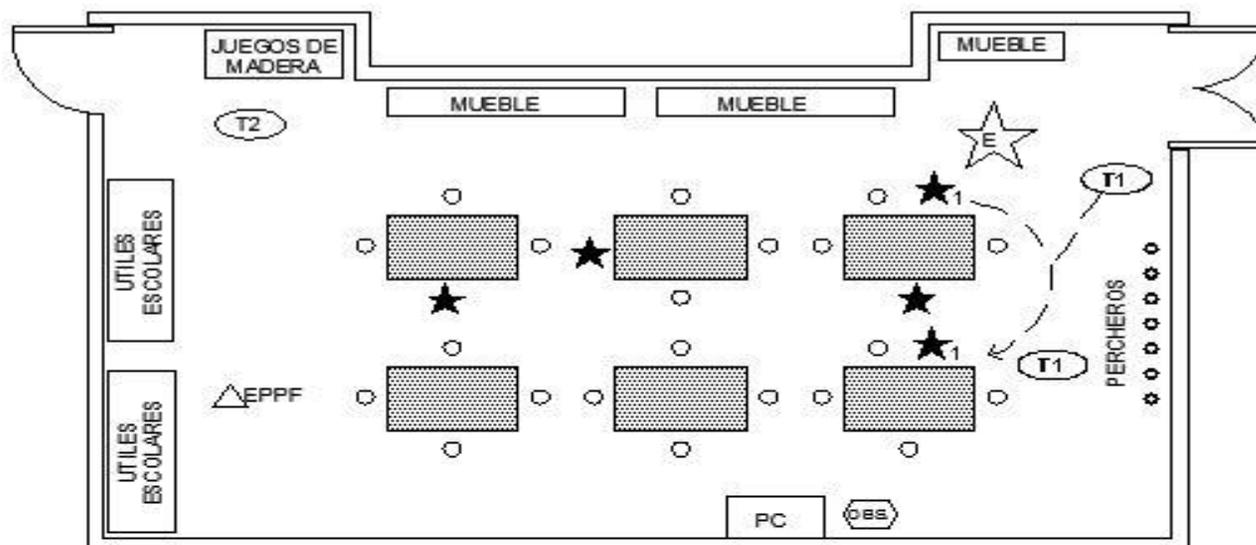
Ob: (No1 se sienta al lado del No2. Luego de unos 2 minutos ambos Nos comienzan a pelear por las piezas del material que estaba sobre la mesa)

T1: (dirigiéndose al No1) “¿Por qué está llorando ahora?”

T2: (dirigiéndose a T1) “ayer le pasó lo mismo, se puso a pelear con No3 y se tuvo que cambiar”

T1: “ya, venga No1, siéntese aquí” (toma al No1 del brazo y lo cambia de lugar)....

Mapa etnográfico



Código: R8 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 4

Fecha de observación: jueves 22 de agosto de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 25 niños y niñas, 2 técnicos en atención de párvulos, estudiante en práctica profesional final y observadora.

Hora de inicio: 10:12

Hora de término: 10:16

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos/hijas de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Los Nos y Nas se encuentran jugando con material educativo. La E se encuentra tomando té, T1 sale de la sala del nivel, T2 se encuentra mirando a los Nos y Nas, EPPF se encuentran preparando material para la experiencia de aprendizaje que se realizará en unos minutos más y la Ob se encuentra conversando con un grupo de Nos y Nas.

No1: (dirigiéndose a la Ob) “tía quiero caca”

Ob: (dirigiéndose al No1) “¿quieres ir al baño a defecar?”

No1: “si”

Ob: “vaya hijo, acuérdesse de sacar confort” (el No1 camina hasta el mueble cercano a la puerta en donde se encuentra una cesta con papel higiénico cortado, saca papel higiénico y se acerca a la puerta) [para dirigirse al baño]

T1 (abre la puerta para entrar a la sala del nivel y se para frente a No1 y se dirige a No1) “¿para dónde va, vaya a sentarse”

Ob (se para, camina y se acerca a T1) “es que quiere ir al baño T1” (dirigiéndose a T1)

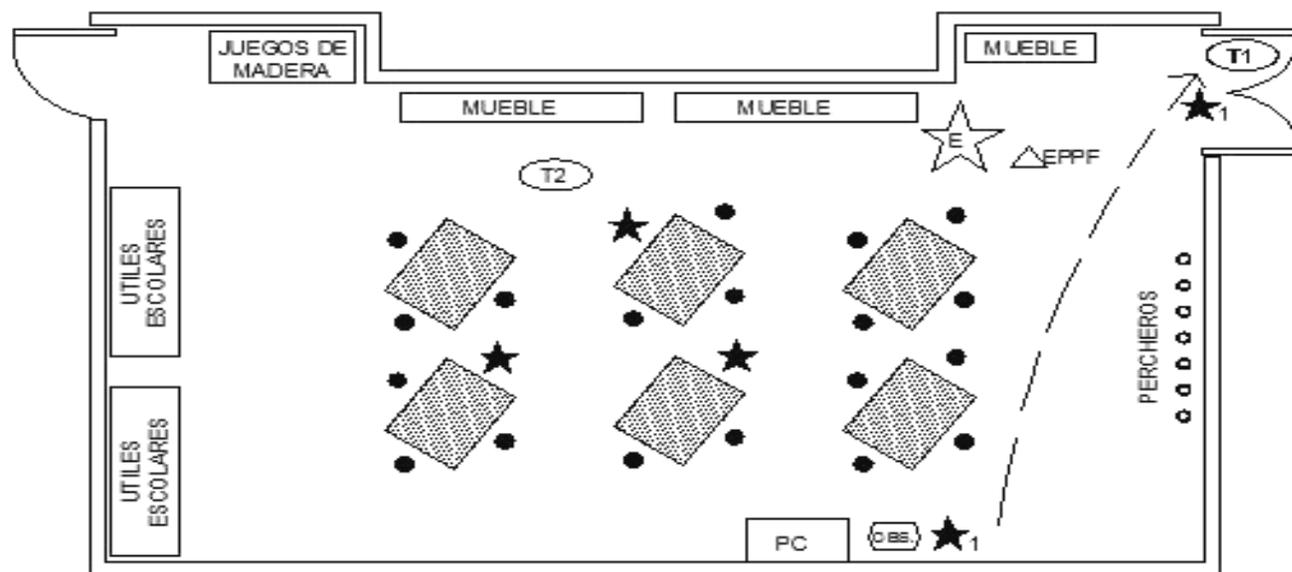
T1 (abre la puerta, mientras se dirige al No1) “pero hable pues, tiene 3 tías aquí para avisarles”

No1 (sale de la sala, camina al baño, luego de un minuto el No1 ingresa a la sala)

Ob: (dirigiéndose al No1) “¿se lavó las manos?”

No1 (se mira ambas manos y corre a lavarse las manos)....

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA

★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	⬢ OBS	OBSERVADOR/A
		↔	DESPLAZAMIENTO

Código: R9 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 5

Fecha de observación: martes 3 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 28 niños y niñas, técnico en párvulos, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 9:40

Hora de término: 9:44

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos/hijas de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre
MA	Manipuladora de Alimentos

Evento consecutivo:**Contexto**

Es el periodo destinado a la alimentación, específicamente al desayuno. En la sala se encuentran 27 niños y niñas, 1 técnico en atención de párvulos, estudiante en práctica profesional final y la observadora. El periodo anteriormente mencionado se está terminando (desayuno).

T1 (dirigiéndose a las adultas de la sala): “ya que vayan al baño”

(De pronto ingresa a la sala No1 y dirige su mirada a la T1)

T1 (dirigiéndose al No1): “¿tomó leche?”

No1 (dirigiéndose a la T1, mueve su cabeza de izquierda a derecha) [está negando]

T1 (dirigiéndose a la EPPF y a T2) “¿entonces hay 28 ahora?”

(EPPF y la T2 comienzan a contar a los párvulos)

EPPF (dirigiéndose a la T1): “si T1, hay 28 niños”

T1: “ya, entonces voy a avisarle a la tía que son 28” (la T1 sale de la sala y aproximadamente en un minuto vuelve a ingresar a la sala)

Después de 3 minutos aproximadamente, ingresa a la sala la MA con un jarro de leche y un pan, ella se lo entrega a la T1)

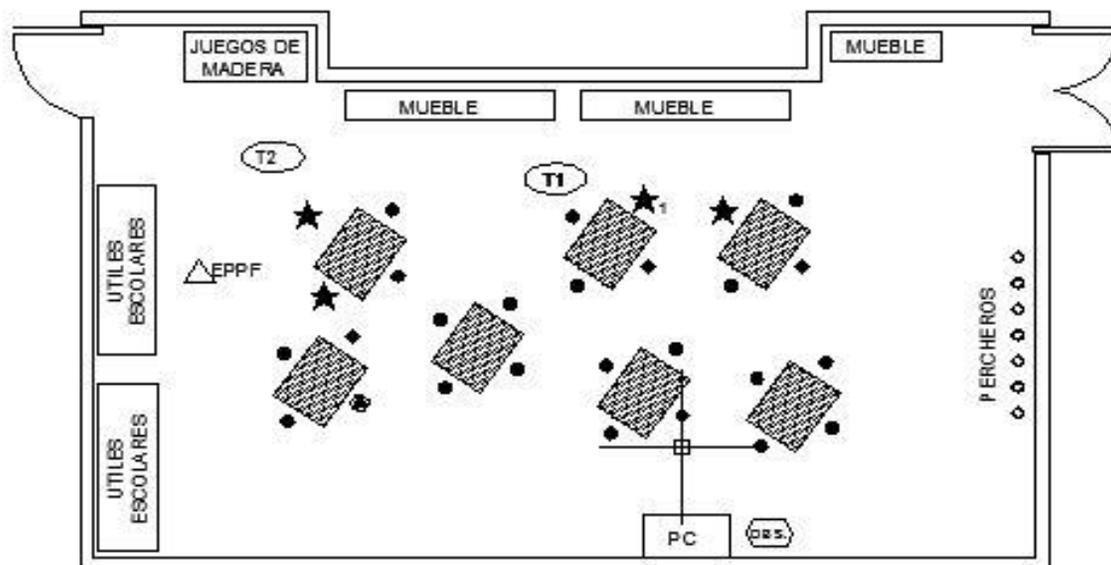
T1 (dirigiéndose a la MA): “gracias tía”

MA (dirigiéndose a la T1): “de nada”

T1 (dirigiéndose al NO1): “Ya No1 siéntese acá por favor y se toma toda la leche”

(No1 se sienta y comienza a alimentarse, mientras algunos niños/as comienzan a caminar hacia el baño, en donde se encuentra la EPPF y en la sala la otra adulta se encuentran preparando material)....

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	□ OBS.	OBSERVADOR/A

Código: R10 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 5

Fecha de observación: martes 3 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Educadora de Párvulos, Técnicos, 24 niños/as y Alumna en práctica profesional final

Hora de inicio: 9:50

Hora de término: 10:00

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

La T2 se encuentra escogiendo a un párvulo de cada mesa, para que éste se acerque a los mobiliarios que contienen los materiales educativos, escoja un material educativo y los traslade hasta su mesa. Por ello, es que los párvulos se encuentran jugando con materiales educativos (legos, animales de goma, rompecabezas, entre otros).

T2 (dirigiéndose al No1): “ya No1 saca tú, saca algo para compartir”

(No1 camina al mobiliario y escoge legos, posteriormente vuelve a sentarse en el mismo lugar)

T2 (dirigiéndose al No1): “acuérdense que los materiales son para compartir”

(Los niños comienzan a jugar con los legos y de pronto se acerca No2 a la mesa en donde se encuentra No1 y los otros 3 párvulos)

(No2 se acerca a la mesa y con la mano derecha toma legos o material educativo)

No1 (dirigiéndose a la T2): “mira tía, el No2 se está llevando el material”

T2 (dirigiéndose al No2): “haber No2, ¿Qué pasa?”

No2 (continúa sacando con su mano derecha los legos y camina hasta su mesa, mientras se dirige a la T2): “yo los quiero”

T2 (dirigiéndose al No2): “el los saco para su mesa, así que devuélvalos y vaya a sentarse”

No2 (vuelve a caminar hasta la mesa en donde se encuentra el No1 y con el mismo juguete, es decir, con un lego que tiene tomado con su mano derecha, comienza a golpear y botar el material que esta sobre la mesa)

EPPF (dirigiéndose al No2): “no No2”

E (dirigiéndose al No2): “No2 para, tú no estás en esa mesa”

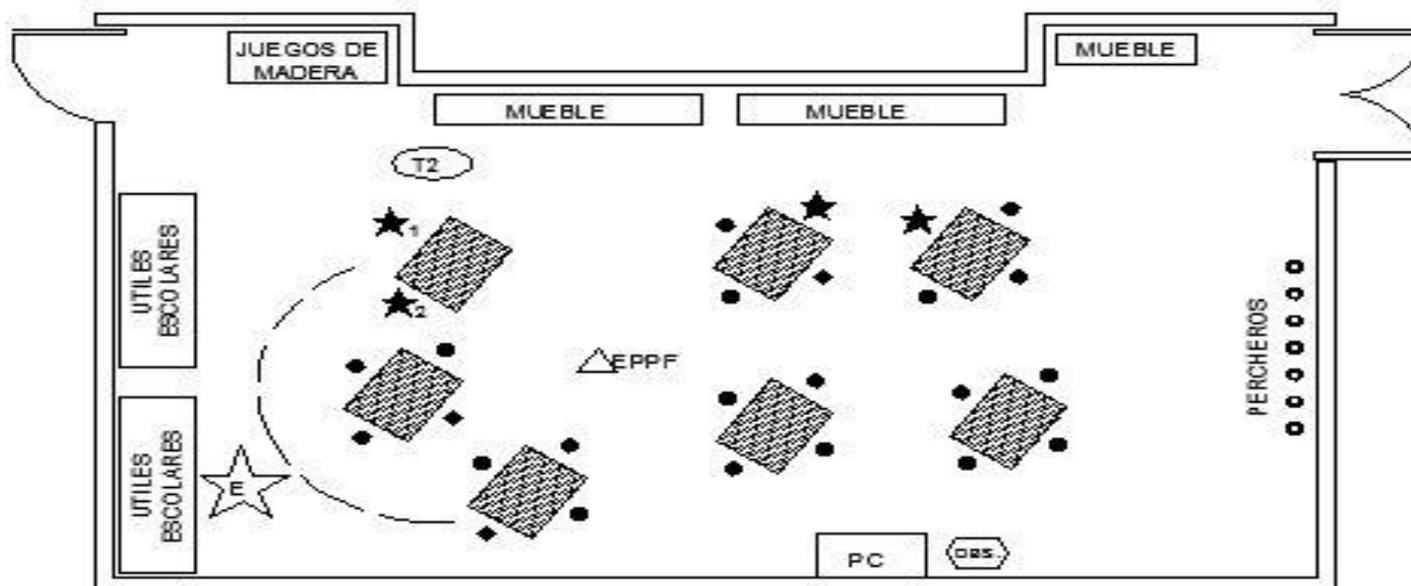
(Mientras No2 continúa golpeando y botando el material que se encontraba sobre la mesa, No1 y No3 comienzan a llorar)

No3 (dirigiéndose al No2): “no soy tu amigo”

T2 (camina hasta donde él No2 se encuentra, toma una silla y se dirige al No2): “déjese de pelear, siéntese aquí si quiere jugar”

(No2 dirige su mirada a la T2, toma la silla y la traslada hasta la mesa en donde se encontraba en un principio)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ _E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	Ⓣ ₁	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	Ⓞ _B	OBSERVADOR/A

Código: R11 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 5

Fecha de observación: martes 3 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: técnicos en atención de párvulos, 28 niños/as, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 10:01

Hora de término: 10:04

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Se encuentran los párvulos jugando con material educativo que tienen sobre sus mesas. Mientras las técnicas, educadora y estudiante en práctica profesional final se encuentran preparando material para las próximas actividades. De pronto una niña grita

Na1 (dirigiéndose a la T1): “tía, mire la Na2”

(T1 mira a la mesa en donde se encuentran las Nas y no emite sonido)

Na1 (separa de su silla y camina hasta donde se encuentra la T1): “tía mire a la Na2, quiere jugar sola con la casa”

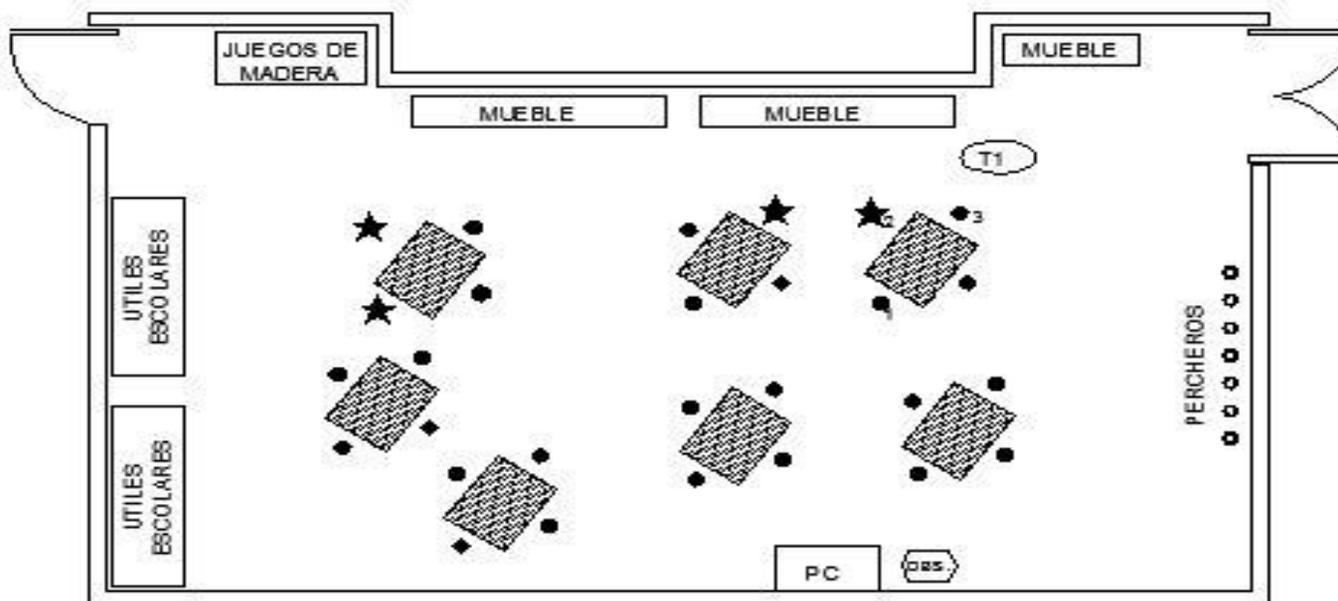
T1: (dirigiéndose a la Na1): “ya pues, ustedes son niñas saben solucionar sus problemas, vaya a sentarse y dígame a la Na2 que hay que compartir”

Na1 (se devuelve a sentar y se dirige a la Na2): “la tía dijo que hay que compartir”

Na2 (mira a la Na1 y con sus brazos empuja el material, que es una casa de madera hacia la Na1)

Na3 (dirigiéndose a la Na2): “ven, juega conmigo”....

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	○ OBS.	OBSERVADOR /A

Código: R12 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 5

Fecha de observación: martes 3 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Técnicos en atención de párvulos, 28 niños/as, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 10:25

Hora de término: 10:27

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecuente:**Contexto**

Los niños ya han guardado el material educativo y las técnicas en atención de párvulos han terminado de preparar el material al igual que la estudiante en práctica profesional final.

T1 (dirigiéndose a los párvulos): “ya niños, vamos a entregar los cuadernos para hacer las tareas y aprender, así que a sentarse rápidamente”

(Una vez que los párvulos se encuentran sentados, la T1 explica)

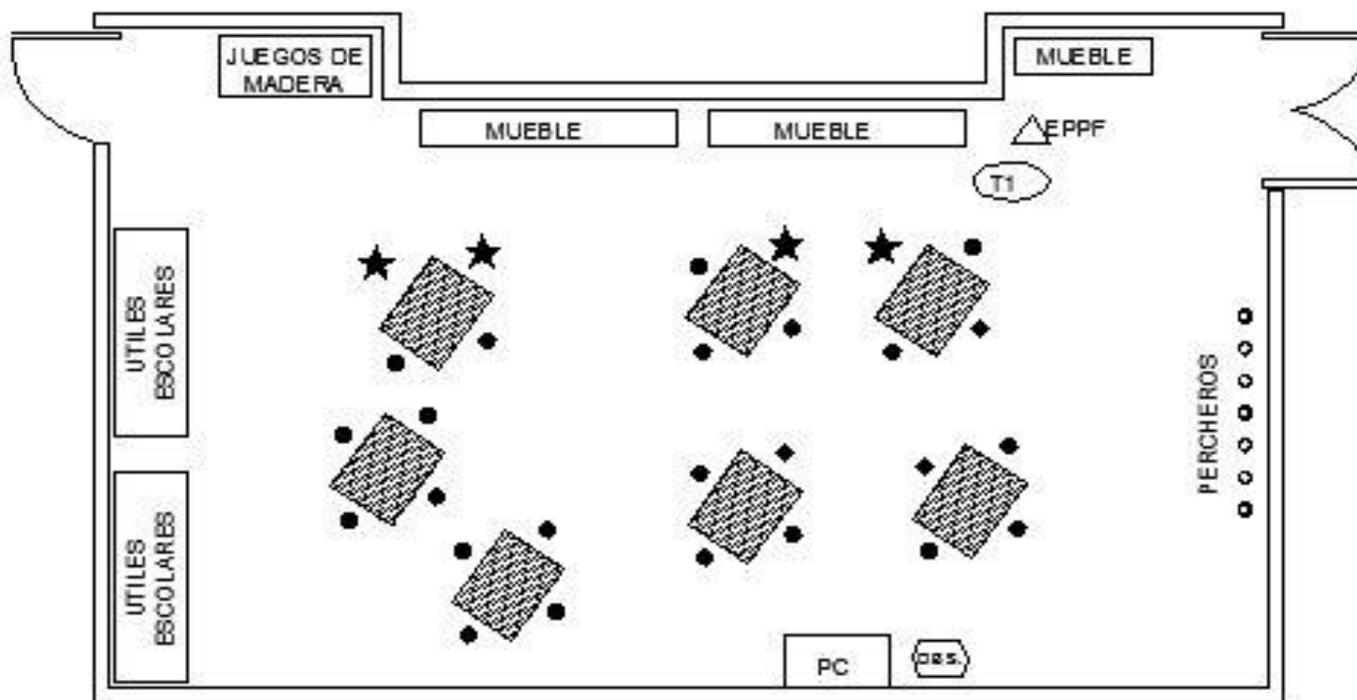
T1 (dirigiéndose a los párvulos): “yo voy a nombrar a cada niño o niña, pero solo cuando los nombre se van a parar”

(tanto la T1 como al EPPF comienzan a entregar cuaderno, la T1 menciona el nombre, espera a que el niño o niña se acerque y lo entrega, mientras que la EPPF toma los cuadernos, lee el nombre y se acerca a entregar el cuaderno)

T1: “Roy Gregory Sebastián Chiroke de la Cruz”, “Isaakito Kamausito, cara de culito”, “Máximo Pérez”, “Franco Marchant”, “Martin Acosta”, “Ignacio O, Ignacio P”, “Lunita Damián de los Milagros”, “Lucas Rivera”...

(Cada niño o niña nombrado se para, camina hasta donde se encuentra la T1, la T1 estira su brazo, entrega el cuaderno y a la vez comienza a leer el siguiente cuaderno)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	○ OBS.	OBSERVADOR /A

Código: R13 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 5

Fecha de observación: martes 3 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Técnico en atención de párvulos, 1 niños, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 10:40

Hora de término: 10:50

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Los niños/as continúan trabajando con el cuaderno.

T1 (dirigiéndose a los párvulos): “ya los que van terminando, me muestran el cuaderno y pueden salir al patio”

(Los Nos y Nas comienzan a pararse de sus sillas, se acercan a la T1, abren sus cuadernos en la hoja que contenía la tarea y miran a la T1, la T1 a cada No o Na le dice “ya muy bien , salga”)

(Luego de unos 3 minutos, la mayoría de los párvulos ya han salido de la sala y quedan dentro 6 Nos)

No1 (dirigiéndose a la T1): “tía casi término”

T1 (mira al No1 y se dirige al No2): “No2 ve que puede, muy bien, salga al patio”

No1 (dirigiéndose a la T1): “tía mira cuanto me falta, tía mira cuanto me falta, tía”

T1 (dirigiéndose a todos los Nos y Nas que quedan dentro de la sala mientras toma la escoba y continua barriendo): “¿Quién dejó la casa arriba de la cocina? (se refiere al material educativo

No1 (luego de 3 minutos aproximadamente, el No1 camina hacia la observadora): “tía Jocelyn termine, mira” (mientras muestra su cuaderno con ambas manos)

Ob (dirigiéndose al No1): “bien, muy bien, ¿Qué número es?”

No1 (dirigiéndose a la Ob): “el cinco” (mientras lo indica con su dedo índice)

Ob (dirigiéndose al No1): “¿y te gusto hacer la tarea?”

No1 (dirigiéndose a la Ob): “si” (se da vuelta y camina hasta la T1)

No1 (camina hasta la T1): “tía mira termine”

T1 (dirigiéndose al No1): “muy bien, vaya al patio”

(El No1 deja el cuaderno y el lápiz sobre la mesa, procede a salir de la sala e ingresa al patio)

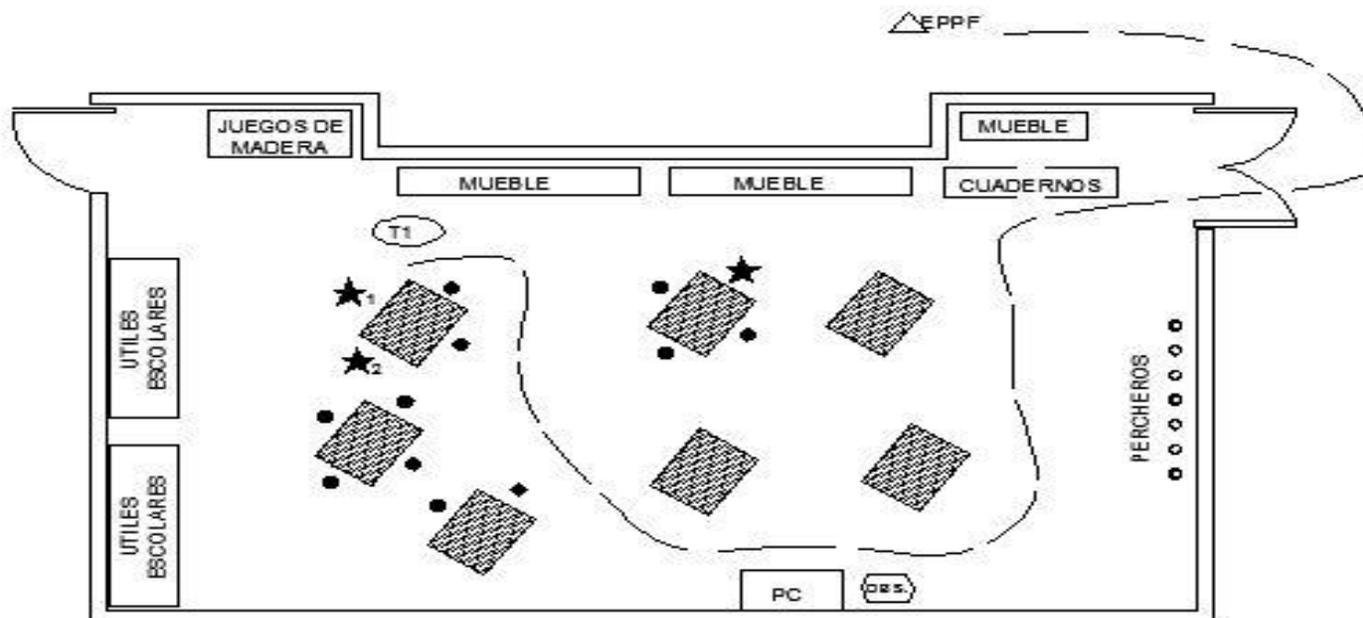
(En el patio, la EPPF se encuentra agachada pegando masking en el suelo, luego de unos 2 minutos aproximadamente el No1 se acerca a la EPPF y luego corre a la sala, después sale de ésta con el cuaderno abierto en la mano)

No1 (camina hasta donde la EPPF): “tía mire termine”

EPPF (dirigiéndose al No1): “muy bien No1”

(No1 estira sus labios hacia ambos lados [está sonriendo], cierra el cuaderno y se dirige a la sala)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ ^E	EDUCADORA
★ ^{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ ^{T1}	T1 / T2, TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
◆	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	⬡ ^{OBS.}	OBSERVADOR/A

Código: R14 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 5

Fecha de observación: martes 3 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Técnicos en atención de párvulos, 28 niños/as, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 11:13

Hora de término: 11:16

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:

Contexto

Se encuentran los párvulos, T1, T2 y EPPF sentados sobre las sillas formando una circunferencia.

No1 (separa de su silla y salta [imita movimiento de rana o sapo])

T2 (dirigiéndose a la No1): “El No1 se va a sentar allá afuera”

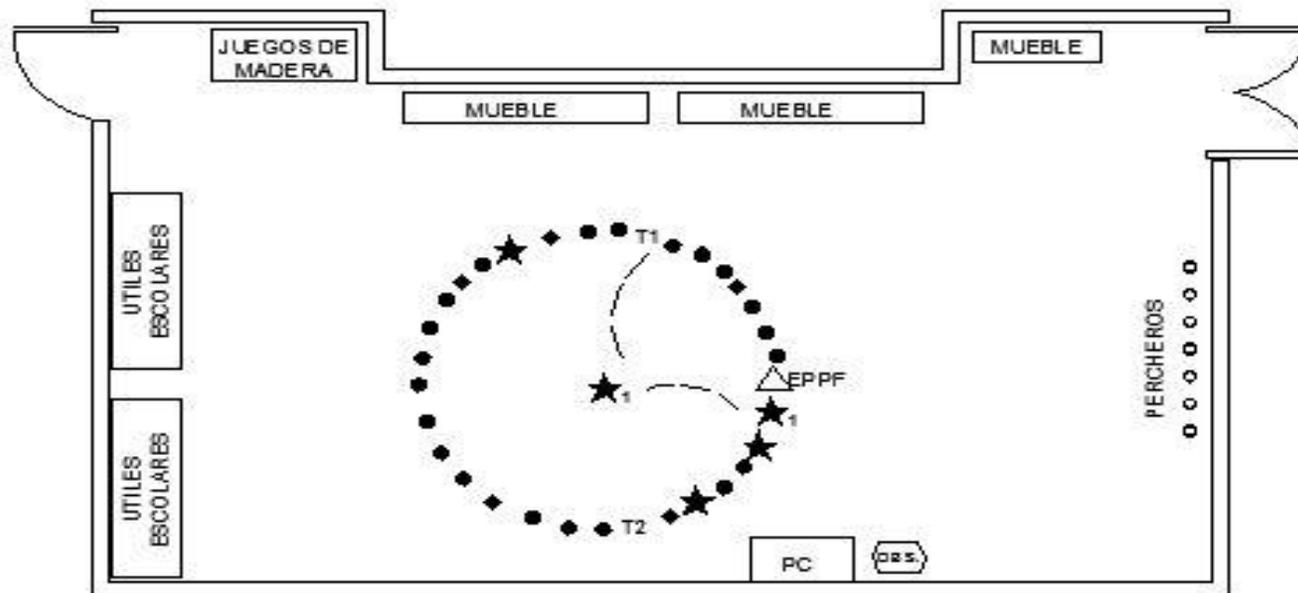
T1 (toma del brazo al No1): “afuera ¿se quiere quedar sin aprender?, ¿desea estar en la sala?, ¿quiere estar en la sala?, respóndame”

(El No1 mueve la cabeza de arriba hacia abajo [está diciendo que si])

T1 (dirigiéndose al No1): “ya, vaya a sentarse de inmediato y vamos a escuchar a la EPPF”

(La EPPF explica la actividad a realizar)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ _E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ _{T1}	T1 / T2, TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
■	MESA	○ _{OBS.}	OBSERVADOR/A

Código: R15 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 6

Fecha de observación: jueves 5 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Técnico en atención de párvulos, 20 niños/as, estudiante en práctica profesional final y observadora.

Hora de inicio: 9:30

Hora de término: 9:40

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Se encuentran en la sala 20 Nos y Nas, la EPPF, T2 y Ob. Es el periodo de alimentación, específicamente de desayuno. Tanto la T2 como la EPPF se encuentran sirviendo la leche y el pan a los Nos y Nas del nivel NT1, quienes se encuentran cada uno/a sentado en su silla.

No1 (camina hasta donde está la T2): “quiero ir al baño”

T2 (dirigiéndose a No1): “vaya, vaya rápido”

No1 (corre hasta la puerta de la sala y se retira de ésta)

T2 (dirigiéndose a todos los Nos y Nas del nivel): “pueden comenzar, pueden comenzar”

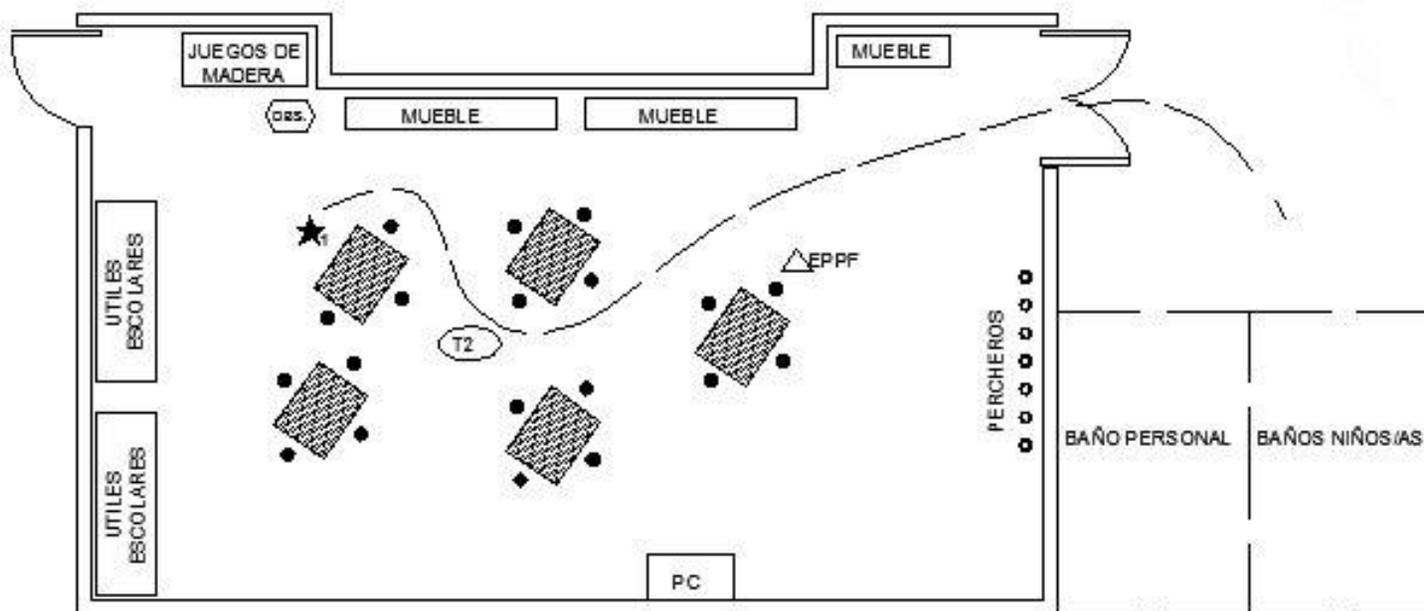
(Todos los Nos y Nas ya han comenzado a desayunar, luego de 1 minuto aproximadamente, ingresa a la sala No1 y camina hasta sentarse en el lugar donde estaba)

No1 (luego de 9 minutos aproximadamente, se levanta de su silla, camina hasta donde está la T2): “¿puedo comenzar?”

T2 (dirigiéndose a No1): “si hace rato comenzamos, vaya a sentarse y comience”

No1 (vuelve a caminar hasta el lugar donde estaba)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	○ OBS.	OBSERVADOR/A

Código: R16 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 6

Fecha de observación: jueves 5 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Educadora de Párvulos, Técnicos, 20 niños/as, estudiante en práctica profesional final

Hora de inicio: 10:05

Hora de término: 10:11

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Se encuentra la E, la T2, la EPPF, la Ob y 20 Nos y Nas. Se encuentran todas las personas de pie, ya que están preparando un baile representativo de la Zona Sur de Chile. El baile comienza de la siguiente forma: un No1 al lado de una casa (hecha de cartón) invita a los demás Nos y Nas (que se encuentran sentados en el suelo frente al No1 que los invita), dichos Nos y Nas se levantan del suelo, caminan hasta la casa, la trasladan y luego comienza el baile. En una de las repeticiones, cuando el No1 invita a los demás Nos y Nas a que lo ayuden a trasladar la casa, todos los Nos y Nas se levantan del suelo, ayudan a trasladar la casa y comienzan a empujarse unos a otros:

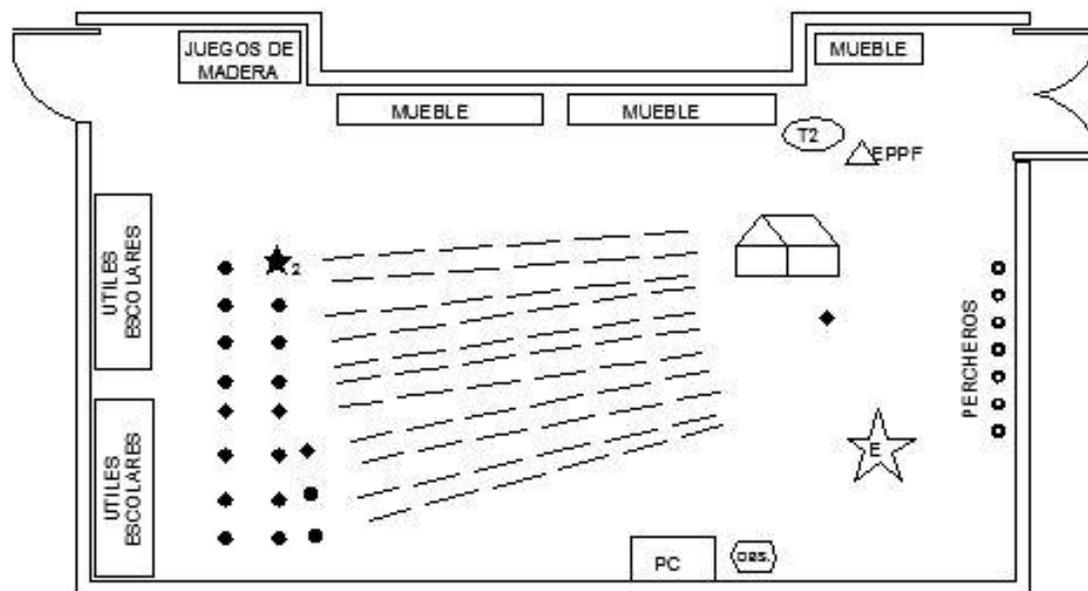
E (dirigiéndose al No2): “Y el No2 peleando por meterse, que equivocado amigo”

(No2 da un paso hacia atrás por aproximadamente 10 segundos, mientras todos los Nos y Nas siguen intentando trasladar la casa, luego de los 10 segundos, el No2 se acerca a la casa de cartón y comienza a empujarla para trasladarla al lado del No3, No4, Na1, Na2, Na3 y varios Nos y Nas más)

E (dirigiéndose al No2, ubicándose frente al No2): “oiga, recién hable con usted, que equivocado, otra vez rompiendo la casa”

(No2 no emite sonido, se aleja de la casa y posteriormente camina hasta una silla y se sienta)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ _E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	Ⓣ ₁	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	Ⓞ _{B.S.}	OBSERVADOR /A

Código: R17 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 7

Fecha de observación: martes 10 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 25 niños y niñas, técnica en atención de párvulos y observadora.

Hora de inicio: 9:42

Hora de término: 9:45

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecuente:**Contexto**

Se encuentra la T2 en la puerta del baño, algunos Nos y Nas en el interior de éste, cada uno/a tiene en su mano el cepillo de dientes, otros Nos y Nas continúan saliendo de la sala e ingresando al baño del nivel NT1. De pronto, No1 sale de la sala y se acerca a la T2.

T2 (dirigiéndose al No1): “ya, saque su cepillo y se lava los dientes”

(No1 saca su cepillo, estira su brazo derecho con el cepillo de dientes en la mano, la T2 le agrega pasta dental y el No1 ingresa al baño. Luego de 1 minuto aproximadamente, el No1 sale del baño, deposita su cepillo dental y camina hasta la puerta de la sala, antes de ingresar a ésta, No2 grita)

No2: “miren, viene el No3”

(Todos los párvulos se acercan al No2 y observan junto a él, la llegada del No3, No3 ingresa al jardín infantil y al acercarse a la sala del nivel, es abrazado por todos los Nos y Nas que se encontraban fuera del baño)

T2 (dirigiéndose a los Nos y Nas que abrazaban al No3): “ya chiquillos, si ya llegó el No3, ahora los que ya se lavaron los dientes, adentro de la sala, así que todos adentro”

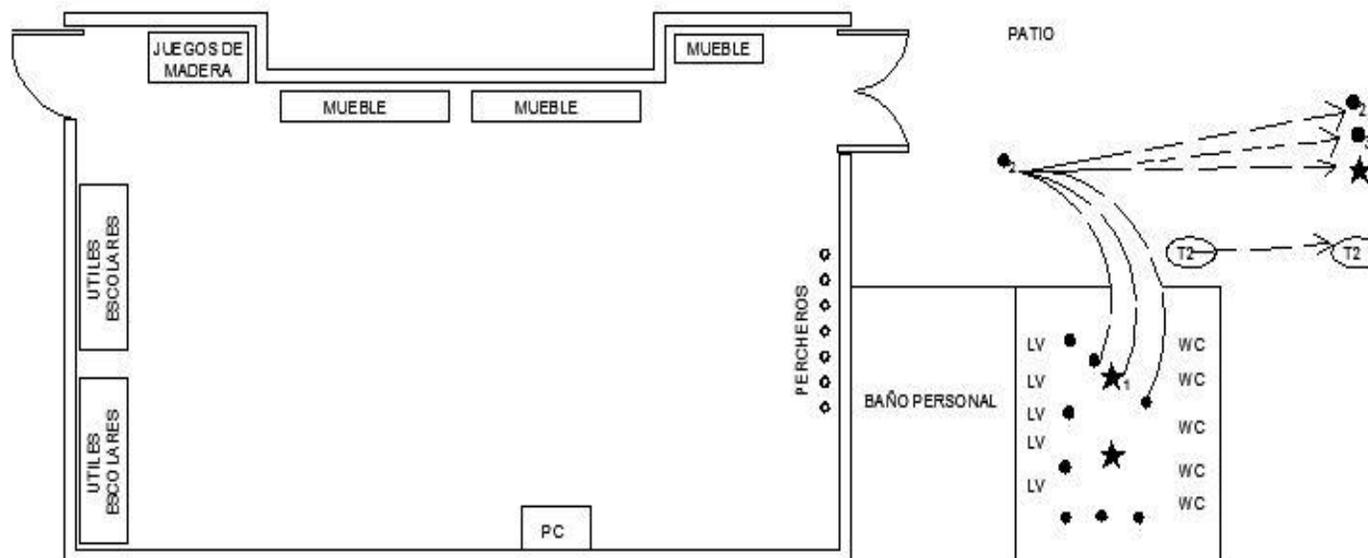
(Nos y Nas continúan abrazando al No3, incluido No1)

T2 (dirigiéndose al No1, mientras apoya su mano en la espalda del No1): “oiga, usted ya se lavó, así que a la sala”

(No1 camina a la puerta de la sala junto a la T2, se voltea y corre hacia el No3, No3 continua siendo abrazado por los demás Nos y Nas que ya habían salido del baño previo cepillado de dientes)

T2 (dirigiéndose a No1): “ay este niño por amor de Dios, le dije que se va para adentro” (vuelve a poner la T2 su mano en la espalda del No1, mientras caminan ambos hasta la puerta de la sala)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
■	MESA	○ OBS	OBSERVADOR/A

Código: R18 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 7

Fecha de observación: martes 10 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Técnicos en atención de párvulos, 26 niños/as, estudiante en práctica profesional final y Observadora

Hora de inicio: 9:53

Hora de término: 10:00

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Todos los párvulos se encuentran dentro de la sala del nivel NT1, cada uno/a sentado, jugando con material educativo sobre las mesas a excepción de 2 Nos que se encuentran frente al mueble que contiene material educativo.

T1 (dirigiéndose al No1 con tono de voz alto y mirándolo a la cara, mientras lo toma del brazo) [un poco alterada]: “¿Dónde éstas sentado?”

(No1 no emite sonido, agachando la cabeza)

T1 (dirigiéndose al No1 con tono de voz alto y mirándolo a la cara): “¿Por qué estas parado?, muéstrame donde estas sentado”

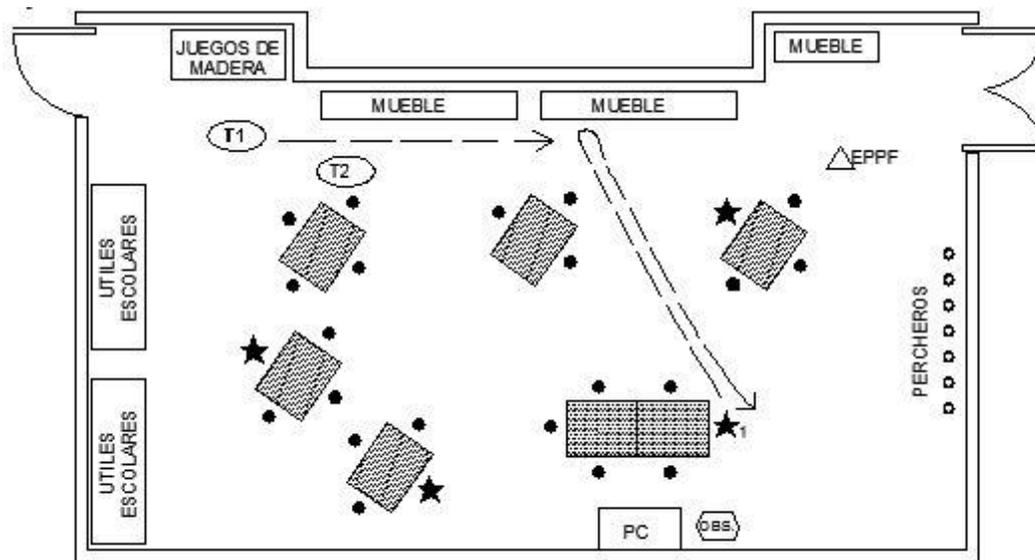
(No1 con la cabeza agachada, camina hasta donde se encontraba sentado, se sienta y juega)

T1 (dirigiéndose al No1 con tono de voz alto): “y que estaba haciendo ahí entonces, si están todos jugando”

(No1 no emite sonido, con sus manos comienza a tomar el material educativo que se encuentra sobre su mesa)

T2 (dirigiéndose a T1): “es que él es inquieto”...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ _E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	(T1)	T1 / T2, TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑO/S NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	⬡ _{OBS}	OBSERVADOR/A

Código: R19 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 7

Fecha de observación: martes 10 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Educadora de Párvulos, Técnicos en atención de párvulos, 26 niños/as, estudiante en práctica profesional final y observadora

Hora de inicio: 10:22

Hora de término: 10:25

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Se encuentran preparando el baile de la zona sur que les toco como nivel, el cual se trata de hacer una minga.

E (dirigiéndose a los Nos y Nas del nivel): “Nos y Nas faltan dos días para la Minga y nuestro baile, así que tenemos que concentrarnos, la fila que tienen que hacer aquí, es sin empujarse, ¿bueno?”

(Nos y Nas de la parte trasera de la fila, se encuentran jugando y/o empujándose)

T1 (dirigiéndose al No1 mientras lo toma del brazo): “¿usted no escucho lo que dijo la E”

(No1 no emite sonido, agacha la cabeza. T1 lo toma en brazos, se sienta en una mesa y sobre sus piernas, sienta al No1, después de 1 minuto aproximadamente el No1 comienza a llorar)

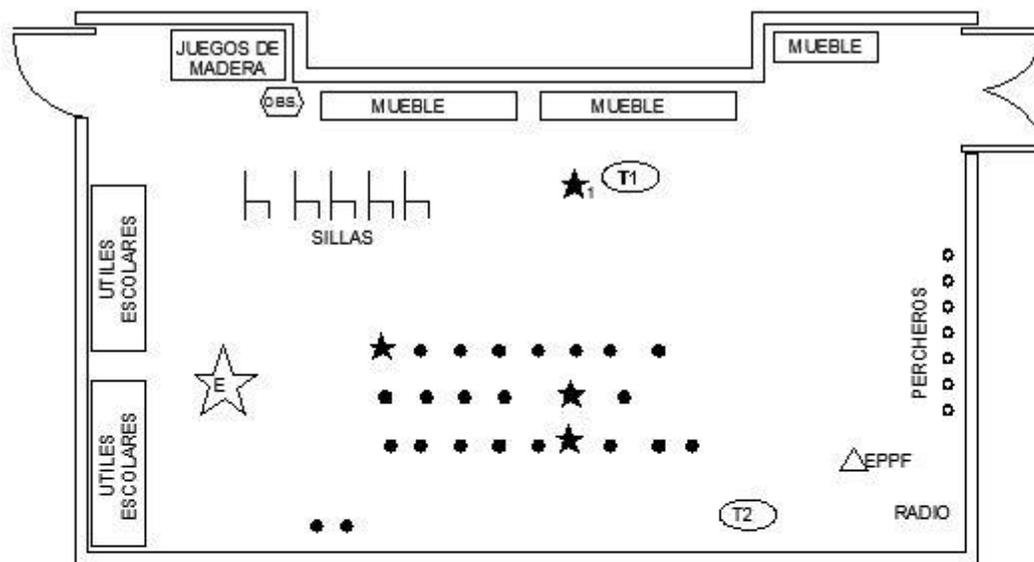
T1 (dirigiéndose al No1, mientras lo tiene sobre sus piernas): “a no, si no quiere estar callado y conmigo, se sienta” (en brazos lo acomoda en una silla)

T1 (dirigiéndose al No1): “no participa si no sabe”

(No1 se queda sentado donde lo dejo la T1, mientras continúa llorando aproximadamente por 2 minutos)

(Los demás Nos y Nas y las adultas continúan ensayando para el baile)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2, TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
■	MESA	⬡ OBS	OBSERVADOR/A

Código: R20 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 8

Fecha de observación: viernes 13 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: 27 niños y niñas, técnica en atención de párvulos, estudiante en práctica profesional y observadora.

Hora de inicio: 9:00

Hora de término: 9:05

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecuente:**Contexto**

Se encuentran los párvulos junto a la T1, la EPPF y la Ob formando una circunferencia, es el periodo de saludo y No1 comienza a llorar.

EPPF (dirigiéndose al No1): “No1 ¿Qué te paso?”

(No1 no contesta, continua llorando)

T1 (dirigiéndose a No1): “¿haber que le paso?”

No2 (dirigiéndose a T1): “es que el (indica con sus dedo índice de la mano derecha al No3) le hizo así en la cara (muestra con su mano sobre su cara lo que hizo No3, específicamente abre la palma de su mano derecha, extiende sus dedos y los pone sobre su cara moviéndolos desde arriba hacia abajo)”

T1 (dirigiéndose a No3): “a No3 y ¿Por qué hizo eso?”

(No3 no emite sonido y No1 continúa llorando sentado por aproximadamente 1 minuto)

EPPF (dirigiéndose a No1): “No1, No1, No1”

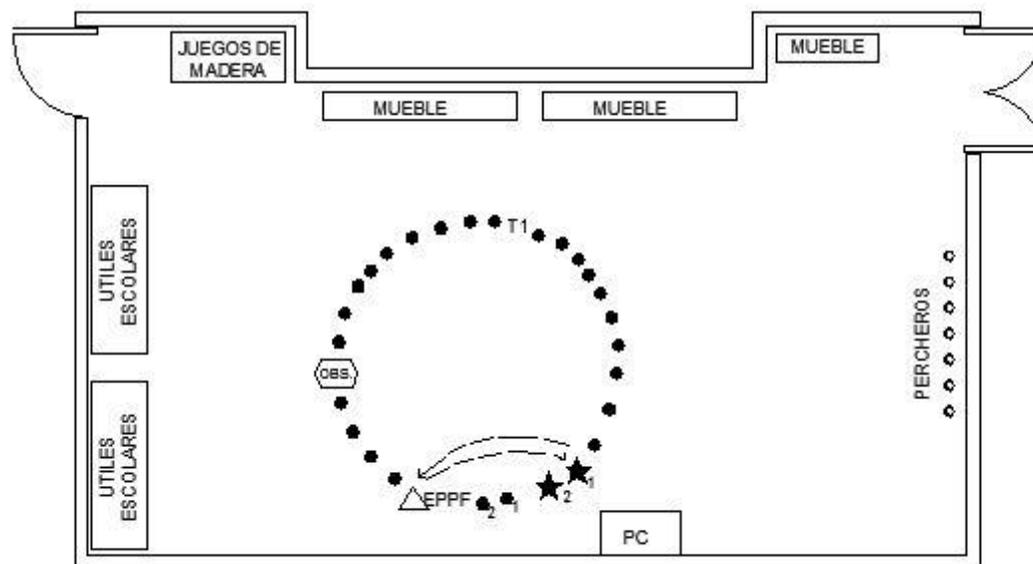
(No1 no emite sonido, agacha la cabeza, pone ambas manos sobre sus rodillas y continúa llorando)

(EPPF se levanta de la silla en donde estaba sentada, camina hasta No1, toma la mano de No1, y ambos caminan hasta donde estaba la EPPF. La EPPF se sienta y sobre sus piernas sienta a No1, No1 deja de llorar)

T1 (dirigiéndose a No2): “ya No2, cámbiese para que se siente No1”

(EPPF levanta a No1 de sus piernas y los sienta en la silla que se encuentra al lado de ella)....

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HUO/A DE INMIGRANTE	★ E	EDUCADORA
★ ^{1,2,3}	NIÑO/A HUO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ T1	T1 / T2 . TÉCNICO 1. TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
■	MESA	○ OBS.	OBSERVADOR /A

Código: R21 – NT1

Registro observación etnográfica natural**Antecedentes evento**

Número de terreno o visita: 8

Fecha de observación: viernes 13 de septiembre de 2013

Nivel observado: NT1

Personas que participan en la interacción: Técnicos en atención de párvulos, 27 niños/as, estudiante en práctica profesional final y Observadora

Hora de inicio: 9:55

Hora de término: 9:58

Observador: Jocelyn Lagos

Conducta central observada

Unidad o foco de observación: observar las interacciones entre el equipo educativo y los niños y niñas hijos de inmigrantes

Simbología

Simbología	
" "	Textual
()	Descripción Observador
[]	Interpretación Observador
Ob.	Observador
E	Educadora
T	Técnico
EPPF	Estudiante práctica profesional final
Nos	Niños
Nas	Niñas
No 1, 2, 3	Niño
Na 1,2,3	Niña
M	Madre
P	Padre

Evento consecutivo:**Contexto**

Los Nos y Nas luego de ir al baño a lavarse los dientes, sacan material educativo que se encuentran en los muebles de la sala del nivel NT1. La T1 se encuentra ordenando los cuadernos de los párvulos del nivel y la EPPF se encuentra acercándose a cada mesa de los Nos y Nas.

T1: (dirigiéndose a los Nos y Nas): “haber, ¿Por qué hay tanto desorden?”

(Todos los Nos y Nas se sientan en los lugares donde estaban)

T1 (dirigiéndose a los Nos y Nas): “chiquillos miren la cocina, la EPPF ordeno recién eso y ustedes ¿qué hacen?, desarman todo, desordenan todo, así nunca vamos a tener una sala bonita y ¿ahora quien va ordenar todo ese chiquero”

(No1 se levanta de su silla, camina hasta la cocina)

T1 (dirigiéndose a No1): “siéntate Dylan” (No1 se vuelve a sentar)

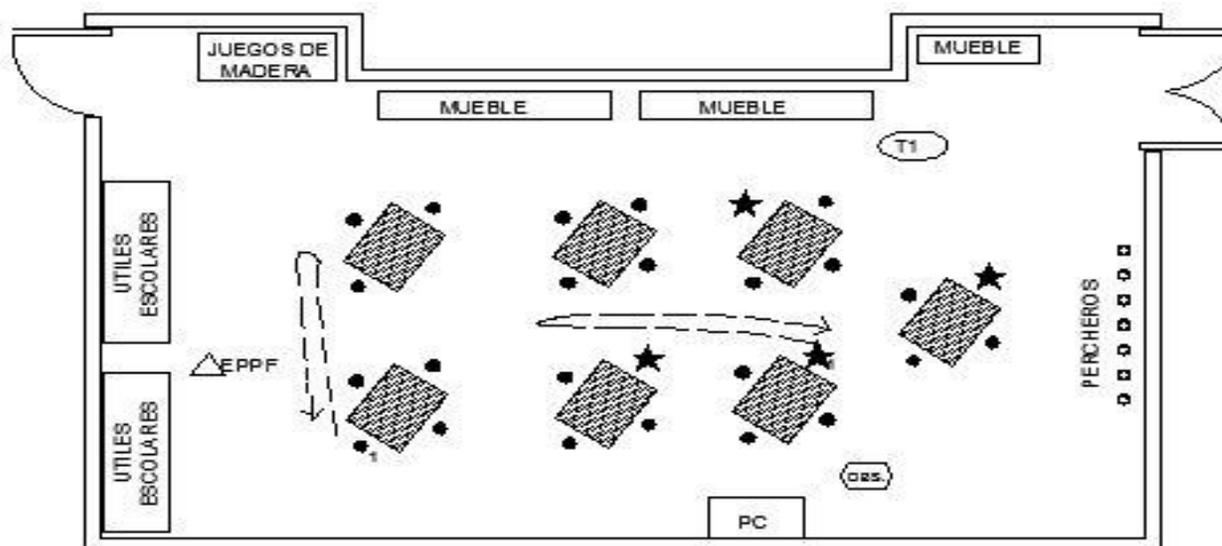
(No2 se levanta de su silla, camina hasta la cocina)

T1 (dirigiéndose a No2): “siéntate Roy Sebastián Gregory por favor” (No2 se vuelve a sentar)

T1 (dirigiéndose a los Nos y Nas): “esto no puede ser, la EPPF ordeno todo lo de la cocina, ¿ella puso tantas cosas en el horno?, ya, ahora van a ordenar, porque si no no van al patio”

(Nos y Nas comienzan a guardar los distintos materiales educativos que se encontraban sobre las mesas, incluyendo los de la cocina)...

Mapa etnográfico



SIMBOLOGÍA			
★	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE	★ _E	EDUCADORA
★ _{1,2,3}	NIÑO/A HIJO/A DE INMIGRANTE PARTICIPANTE	○ _{T1}	T1 / T2 , TÉCNICO 1, TÉCNICO 2
●	NIÑOS/NIÑAS	△	EPPF, ESTUDIANTE PRÁCTICA PROF. FINAL
▨	MESA	⬡ _{OBS.}	OBSERVADOR/A

Meta categoría	Categorías	Extracto registro o textualidad	Triangulación teórica	Interpretación
<p>A. Conocimientos sobre la cultura de origen de los niños y niñas extranjeros</p>	<p>Desconocimiento del lugar de origen de las familias de los/as niños/as hijos/as de inmigrantes</p>	<p>T1: Su papá es de Kenia, y ese país que está cerca de África (refiriéndose a No2) (R1 – NT1)</p> <p>T2: El papá del No1 nació en Kenia, ese país queda cerca de África. (R2- NT1)</p> <p>E: ”yo hice un magíster, un magíster de género y mención en cultura latinoamericana, y bueno más que nada habla de, habla de las minorías, habla de, de cómo...de las diferencias entre hombres y mujeres, del sistema económico, no se habla como tal de las personas extranjeras e inmigrantes.” (E1-NT1)</p> <p>Se le pregunta a la educadora si ella se instruye o informa de alguna forma sobre la</p>	<p>“Una educación que tiene como objetivo incluir sólo a partir de la incorporación de los alumnos migrantes a los códigos del grupo cultural dominante está orientada a su exclusión y consecuentemente a su fracaso escolar”. (Jurado & Ramírez, 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ La misión específica del profesor es la facilitación del aprendizaje del alumno. □ El profesor no sólo es responsable del aprendizaje de conocimientos, de resolución de problemas o de destrezas motoras, también es responsable del aprendizaje de actitudes, de valores, de formas de relación con otros, de habilidades de comunicación, etc. Pero no es el único responsable aunque es una misión que no puede eludir. □ El (ella) es el único profesional experto en aprendizaje, por tanto, el único que puede efectuar formas efectivas de enseñanza para el aprendizaje y la comprensión de sus alumnos (Manterola, 	<p>El desconocimiento geográfico del país de origen de la familia de un niño o niña inmigrante, por parte del personal educativo puede generar aprendizajes errados a los demás educandos, teniendo como consecuencia la ignorancia e incredibilidad al acreditar como certera una información errada y poco clara.</p> <p>Esto se puede producir por el desconocimiento geográfico del personal educativo como se puede apreciar en el siguiente extracto de registro:</p> <p>“El papá del No1 nació en Kenia, ese país queda cerca de África” (dirigiéndose al grupo de niños y niñas, la técnica se refiere a No1).</p> <p>Desde este extracto se puede evidenciar que no se generan estrategias para conocer la ubicación geográfica del país de origen de No1, lo que indica que se mantiene o</p>

		<p>cultura de los niños/as hijos/as de inmigrante, a lo que ella responde:</p> <p>E: “si porque cuando tenemos que trabajar algún tema, O no sé po si le voy a hablar a la mama, le pregunto de a dónde viene, ahora no me informo de cómo es el clima en esa ciudad, o no sé cantidad de habitantes, pero si aspectos del país. (E1-NT1)</p> <p>En relación a la experiencia con niños y niñas inmigrantes o hijos de inmigrantes, la técnico en párvulo responde:</p> <p>T1: ehh fue bien bonito conocerla porque detrás de su historia triste, había esto de la guerra, de cómo vivían la guerra y de cómo, como, porque tú te</p>	<p>1998).</p> <p>La convivencia de diferentes culturas en el mismo espacio escolar potencia la comprensión y la colaboración entre los niños y niñas (XIV Encuentro de consejos escolares autónomos y del estado, 2005)</p> <p>Es frecuente aludir al incremento del trabajo docente en términos como «extra» o «adicional», como si en la labor del maestro no se incluyera, o no debiera incluirse, la atención a niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes. Por otro lado, la presencia de este alumnado en las aulas se vive, por parte del profesor, con angustia y frustración, debido a la imposibilidad de comunicarse, situación para la cual, efectivamente, el profesional de la educación no ha sido preparado (Ortiz, 2008).</p>	<p>no se enfrenta el desconocimiento, la actualización y reflexión permanente para el aprender; favoreciendo a un auto menoscabo profesional y ético influyendo directamente en los aprendizajes de los niños y niñas del nivel educativo.</p> <p>Según Ortiz (2008) el trabajo con niños y niñas hijos/as de inmigrantes se suele aludir de manera frecuente como un incremento del trabajo docente en términos como «extra» o «adicional», lo cual puede ser motivo para no ser tomando como una necesidad educativa en el trabajo cotidiano en el aula por los docentes.</p> <p>En la entrevista realizada a la técnico, al referirse a la realidad de una madre inmigrante de un niño del centro educativo comenta: “ehh fue bien bonito conocerla porque detrás de su historia triste, había esto de la guerra, de cómo vivían la guerra y de cómo, como, porque tú te</p>
--	--	---	--	---

		<p>imaginai el Congo y te imaginai como la selva poh, que no saben na' que no cachan na' y no es tan así poh, después ella trajo a sus hermanas, sus primas, y llegaron todos los negritos ahí al jardín.</p> <p>(T1-NT1)</p>		<p>imaginai el Congo y te imaginai como la selva poh, que no saben na' que no cachan na' “.</p> <p>En ella se puede apreciar que la técnico tiene una creencia sobre como es el Congo (país de procedencia de la madre inmigrante) atribuyéndola a la selva y luego a las características y organización cultural y social que mantienen las personas de aquel país comparándolas con las chilenas; atribuyéndole superioridad. Resulta curioso, pues la atención educativa se debe centrar más en los aspectos comunes que compartimos que en las diferencias (Consejería de Educación, Dirección Provincial de Badajoz, 2005) con el fin de favorecer la inclusión.</p> <p>Durante la entrevista la asistente técnico comenta sobre sus experiencias con familias inmigrantes:</p>
--	--	---	--	--

				<p>”He tenido hartas experiencias con, bueno después llegaron los niños y las niñas de mamás peruanos y es gente súper esforzada, todos son como súper esforzados, encontrando como su rumbo, su estabilidad emocional, económica, igual que acá cuando llegan aquí”. En el extracto de la entrevista se puede apreciar que identifica a las personas de nacionalidad peruana con una misma característica común, manifestando una mirada cultural homogénea. Entonces cabe preguntarse, ¿cuáles serán las implicancias en la formación para el respeto y tolerancia a la diversidad en los niños y niñas?, ¿cómo las miradas de los docentes inciden en la formación de los niños y niñas?</p> <p>Según Yodarola (2006) la Educación Inclusiva significa educar en y para la diversidad, ya que responde a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, es decir, la formación docente, las praxis y el continuo</p>
--	--	--	--	--

				<p>perfeccionamiento docente debiera apuntar a la formación y el desarrollo armónico e integral del niño y la niña en un ámbito diverso y heterogéneo. Es así como los adultos y adultas con los que interactúan los niños y niñas en los primeros años de vida son un pilar fundamental en sus aprendizajes valóricos y culturales, asentando directamente las bases para la interacción continua con el mundo que le rodea.</p> <p>La mirada del docente podría contribuir a la existencia de espacios educativos inclusivos, donde se valore al sujeto y al grupo en sus diferencias, limitando la creación de estereotipos y prejuicios. Como lo plantea Manterola (1998) al referirse sobre la responsabilidad del docente plantea que no solo es responsable del aprendizaje de conocimientos, de resolución de problemas o de destrezas motoras, también es responsable del aprendizaje de</p>
--	--	--	--	---

				<p>actitudes, de valores, de formas de relación con otros, de habilidades de comunicación, entre otros. Entonces el/la docente genera gran influencia e impacto en los niños y las niñas, por tanto, la falta de motivación por cuestionar sus propias prácticas pedagógicas, de actualizarse permanentemente, el no incluir necesidades de aprendizajes va influyendo en la mirada del mundo de los niños y niñas, en la adquisición de su propia identidad manifestándola a través de sus acciones.</p> <p>Como adultos y adultas en el aula, el personal educativo se transforma en un referente para los y las educandos, generando una orientación de lo permitido o no en la sociedad de la que se forma parte. No obstante, no todo depende del educador/a, su labor se debe complementar con el rol fundamental que debe ejercer la familia del niño y niña. Para que se</p>
--	--	--	--	--

				<p>lleve a cabo este complemento, primero debe tener conocimientos y la inquietud de informarse sobre la cultura de las familias de los niños y las niñas hijos e hijas de inmigrantes. Ante esto se debe tener presente que las familias son los primeros agentes socializadores con los que interactúan los niños/as, por lo tanto, es relevante que en las experiencias de aprendizaje participen las mismas, otorgándoles un carácter trascendental y transversal al proponerse como equipo de trabajo educativo el trabajar la identidad y la diversidad.</p> <p>En cuanto los prejuicios y estereotipos que se crean sobre los inmigrantes la educadora comenta:</p> <p>“Chile es un país muy, muy prejuicioso, muy discriminativo, es terrible, no sé yo he ido no más a Argentina, Mendoza, que es donde vive la familia de mi mamá y no están hablando del negro cuzco, no</p>
--	--	--	--	---

				<p>están hablando de no sé, aquí hay peruano con apellido, no sé si tendrá que ver con mi familia, pero tampoco los escucho así como...y lo conversamos, lo hemos conversado ya como familia el tema de las divisiones por clases sociales acá también es muy marcado, entonces lamentablemente los inmigrantes están en la clase social que...que menos privilegios tiene, entonces son doblemente discriminados”.</p> <p>La educadora del nivel da a conocer la mirada que percibe sobre los inmigrantes, en especial las diferencias por clase social, mayor o menor cantidad de dinero, diferencias en el color de la piel, entre otras y como se produce la discriminación hacia los inmigrantes en el país.</p> <p>Debido a que los/as docentes juegan un papel fundamental en la formación de sujetos, sus prácticas y sus discursos debiesen apuntar hacia</p>
--	--	--	--	--

				<p>una formación que favorezca la inclusión de todos y todas los niños niñas; sin discriminación, prejuicio ni distinción alguna; no solamente se incluye su perspectiva sobre el país de origen en cuanto al desarrollo económico, también el cultural. Sin embargo, para involucrar un proceso educativo que conlleve a la inclusión cultural, no siempre poseen conocimientos amplios sobre las culturas de origen de las familias de los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes, debiendo surgir como motivación intrínseca la actualización permanente de su quehacer educativo en el aula, debiendo involucrar un proceso reflexivo de sistematización entre su práctica y aspectos teóricos que le permitan identificar nuevas necesidades de aprendizaje para sí mismo/a y los propios estudiantes.</p> <p>Por otra parte, la convivencia de diferentes culturas en el mismo espacio escolar potencia la</p>
--	--	--	--	--

				comprensión y la colaboración entre los niños y niñas (XIV Encuentro de consejos escolares autónomos y del Estado, 2005)
Consideración de recursos como elementos inclusivos	<p>Sobre cada mesa se encuentra un espejo de 50cm de alto x 40 cm de ancho, y este a su vez, se encuentra tapado con un aguayo (manta boliviana).</p> <p>E: (dirigiéndose a los niños/as) “¿quieren descubrir lo que hay bajo el aguayo, bajo la mantita?”.</p> <p>Los niños y las niñas retiran más mantas y observan que bajo ellas, hay un espejo. R1-NT1</p>	<p>En relaciona los recursos “...Son fundamentales aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos. El respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular. Por esta razón, aparece como fundamental la consideración de los párvulos como agentes activos de estas culturas específicas, aportando desde su perspectiva de niñas y niños.” (BCEP, 2001: 14)</p> <p>Esta concepción también se expresa en los materiales de apoyo técnico-pedagógicos que las distintas instituciones dedicadas a la atención educativa de niños y niñas (JUNJI, INTEGRA, etc.) elaboran;</p>	<p>Tal como se observa en el R1 la educadora utiliza un recurso perteneciente a la cultura boliviana, a la cual ella llama aguayo pero posteriormente le asigna el nombre de manta (“¿quieren descubrir lo que hay bajo el aguayo, bajo la mantita?”), sin embargo este elemento solo es utilizado para tapar un espejo, el cual sería el recurso central de la experiencia de aprendizaje.</p> <p>En consecuencia del significado que la educadora le otorga al aguayo, podríamos extraer que los párvulos por una parte no comprenderán realmente el significado de este símbolo de la cultura boliviana que se incorpora a la ambientación de la sala, al parecer sin sentido alguno y</p>	

			<p>materiales en donde se resalta la importancia del reconocimiento del propio entorno, la pertinencia cultural y la relevancia de las relaciones de apego seguro en los primeros vínculos para la construcción de la identidad y de los aprendizajes. (Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural, pág.28)</p> <p>Por medio de la interculturalidad se pueden visibilizar aspectos que antes eran invisibles para el individuo y la sociedad. Es por ello que el educador y la educadora deben saber reconocer aquellos aspectos relevantes que conforman la diversidad sean estas físicas, psicológicas, sociales, lingüísticas, religiosas y culturales, y trabajarlas durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. (Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural, pág.34)</p> <p>La educadora y el educador necesitan revisar las propias creencias, reconocer prejuicios, cuestionarse y repositonarse a partir de ello en sus roles profesionales</p>	<p>por otra parte la educadora no realiza una selección consiente e intencionada de los recursos utilizados para las experiencias de aprendizaje ni en los elementos que incorpora en la ambientación de la sala, la cual podría haber sido aprovechada como una oportunidad para hablar de las costumbres de otras culturas, incorporando nuevos objetos que fueran significativos para los párvulos, fortaleciendo como se mencionan en las orientaciones curriculares de una educación parvularia intercultural vínculos para la construcción de identidad, favoreciendo el sentido de pertenencia con su espacio destinado al aprendizaje.</p> <p>Frente a lo observado a lo largo de la experiencia de aprendizaje, se puede concluir que tal como lo menciona Hall (1997) "... son los participantes en una cultura los que le dan</p>
--	--	--	--	--

			<p>con el propósito de centrarse en la generación de situaciones de aprendizajes para todos los niños y niñas. Del mismo modo enriquecerse acudiendo a las fuentes de primer orden y con bibliografía complementaria para poder planificar y contextualizar la labor del aula a las realidades que coexisten allí, de modo de dominar los contenidos que se propone abordar con los niños y niñas. (Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural, pág.44)</p>	<p>significado a las personas, objetos y eventos...Es por nuestro propio uso de las cosas y por lo que decimos, pensamos y sentimos sobre ellos – como los representamos– que les damos un significado”. (Hall, 1997. Pág. 3)</p> <p>En este sentido tanto la educadora quien lidera esta experiencia de aprendizaje como la técnico en párvulos que es una participante pasiva de dicha situación, son las causantes de quitarle un sentido a los recursos materiales que forman parte de la cultura boliviana, lo que se puede interpretar como falta de respeto hacia las costumbres de dicho país, quienes le otorgan un sentido significado: <i>“El aguayo es la cuna de los indígenas, los bebés se llevan en el aguayo, es también símbolo del esfuerzo y del trabajo, el fruto del trabajo y de la tierra. Extendido sobre la Madre Tierra. El aguayo sintetiza y simboliza toda la</i></p>
--	--	--	---	---

				<i>vida del pueblo</i> ". (Cereceda, 1991).
B. Mecanismos de defensa	Obediencia	<p>No1 deja de balancearse en la silla.</p> <p>No1 no le contesta pero deja de realizar el sonido.</p> <p>No1 (desde su silla mira a la T1 y pregunta): "¿tía pueden comenzar?"</p> <p>(EPPF se levanta de la silla en donde estaba sentada, camina hasta No1, toma la mano de No1, y ambos caminan hasta donde estaba la EPPF. La EPPF se sienta y sobre sus piernas sienta a No1, No1 deja de llorar).</p> <p>(No1 se queda sentado donde lo dejo la T1, mientras continúa llorando aproximadamente por 2 minutos).</p>	<p>"Un mecanismo de defensa es una técnica utilizada para evitar, negar o distorsionar las fuentes de ansiedad o para mantener una imagen personal idealizada que nos permita vivir cómodamente con nosotros mismos; estos casi siempre constituyen alguna forma de autoengaño el cual a menudo crea grandes puntos ciegos en la personalidad"</p> <p>(w3.apuntesdepsicologia.com) recuperado el 12 de noviembre, 2013.</p> <p>"El término obediencia (del Lat. <i>ob audire</i> = el que escucha), al igual que la acción de obedecer, indica el proceso que conduce de la escucha atenta a la acción, que puede ser puramente pasiva o exterior o, por el contrario, puede provocar una profunda actitud interna de respuesta (obediencia, Wikipedia.org)" recuperado el 5 de noviembre, 2013.</p> <p>"La obediencia forma parte el aprendizaje del control y regulación de</p>	<p>Los mecanismos de defensa que utilizan los niños y niñas para evitar la discriminación son el asumir las órdenes, esto con el propósito de adaptarse a un grupo determinado y actuar y comportarse de la manera que se espera dentro de ese grupo.</p> <p>Las actitudes de los niños y niñas, son asumir las órdenes que se les dan, pero siempre, dejan de realizar la acción por la cual les han llamado los han reprendido. La obediencia se expresa a través de realizar la acción solicitada por la adulta, no cuestionando estas órdenes. Solo se limita a hacer lo que se le ordena. Donde se les omite e ignora, no le contestan ni satisfacen sus necesidades afectivas en el momento, se manifiesta un error y el niño/a lo asume en silencio, pero finalmente se le ignora y no se considera su pena e incluso</p>

			<p>la conducta, de la asimilación de las reglas, primero en el plano externo, haciendo las cosas como el adulto le dice para agradarlo, y ganarse su aprobación y elogio; y, posteriormente, si el niño/a es debidamente estimulado por el adulto, por propio deseo, aprendiendo a controlar su conducta y cumplir las reglas de manera consciente, ya no para agradar a nadie sino por la satisfacción que esto le produzca. El aprender a ser obediente consiste también en que se explique el por qué es necesario que se haga las cosas que se le pidan” (w3.guiainfantil.com) recuperado el 5 de noviembre, 2013.</p> <p>“Los niños adoptan elementos de la sociedad de acogida para desenvolverse en la esfera pública” (Hevia, 2009:63).</p> <p>“la intelectualización, trata del mecanismo de tomar distancia de las amenazas, generando actitudes frías, analíticas y desapegadas”.</p> <p>(w3.superaladepresion.com) recuperado el 12 de noviembre, 2013.</p>	<p>responder a una pregunta que tenga:</p> <p>Como se evidencia en el siguiente extracto:</p> <p><i>No1 (desde su silla mira a la T1 y pregunta): “¿tía pueden comenzar?”.</i> Aquí se evidencia que se ve a las adultas como las que mandan y se les pregunta todo a ellas, asumiéndolas como las líderes, otra expresión de la obediencia que se tiene. Los niños y las niñas adoptan un mecanismo de defensa en el cual se adaptan a las rutinas y costumbres de la sociedad de acogida para desenvolverse en la esfera pública y ser parte del nuevo grupo social al cual pertenecen (Hevia, 2009). Muchas veces la obediencia simplemente se expresa por querer agradar a las adultas o ganarse su aprobación.</p>
--	--	--	---	---

	<p>Sumisión</p>	<p>No2 (Hacia T): “¡Aaah!”. (Realizando un gesto con la mano de rendirse).</p> <p>Na1 (se devuelve a sentar y se dirige a la Na2): “la tía dijo que hay que compartir”</p> <p>Na2 (mira a la Na1 y con sus brazos empuja el material, que es una casa de madera hacia la Na1)</p> <p>T1 (toma del brazo al No1): “afuera ¿se quiere quedar sin aprender?, ¿desea estar en la sala?, ¿quiere estar en la sala?, respóndame”</p> <p>(El No1 mueve la cabeza de arriba hacia abajo [está diciendo que si]).</p> <p>(No1 no emite sonido, agachando la cabeza).</p>	<p>“Actitud de la persona o animal que se somete a otra y se deja dominar por ella aceptando su voluntad (thefreedictionary.com)”.</p> <p>“Dispuesto a hacer la voluntad de otra persona. Estar bajo la misión de otra persona. Terminar haciendo lo que el otro quiere, sin cuestionar o reclamar”</p> <p>(Brandalise S. año, p.)</p> <p>“Forma de la relación de poder en la cual el sujeto acepta ser dañado o se so mete a la voluntad del otro.”</p>	<p>A partir de los registros rescatados de la observación participante se puede apreciar que los/las niños/as hijos/as de inmigrantes toman una actitud de rendición, donde las adultas hacen el papel de autoridad, con demasiadas preguntas, intimidando y atochándolos con estas, de las cuales no espera una repuesta reflexiva por parte de ellas/os, sino que se condiciona a la respuesta, ya que se hace una tras otra, como se aprecia en el siguiente fragmento de registro: “¿se quiere quedar sin aprender?, ¿desea estar en la sala?, ¿quiere estar en la sala?, respóndame”</p> <p>(El No1 mueve la cabeza de arriba hacia abajo [está diciendo que si])”. Retomando lo anterior, a partir de la reiteración de preguntas, la adulta pretende ejercer presión para que responda, pero ante esta muestra de autoridad por parte de la adulta, es que el niño/a adopta cierta conducta cuando se dirigen a él/ella, como se</p>
--	-----------------	---	--	---

		<p>(No1 con la cabeza agachada, camina hasta donde se encontraba sentado, se sienta y juega).</p> <p>(No1 no emite sonido, agacha la cabeza. T1 lo toma en brazos, se sienta en una mesa y sobre sus piernas, sienta al No1, después de 1 minuto aproximadamente el No1 comienza a llorar).</p>		<p>observa en los siguientes tramos de los registros: “(El No1 mueve la cabeza de arriba hacia abajo [está diciendo que sí]).</p> <p><i>(No1 no emite sonido, agachando la cabeza).</i></p> <p><i>(No1 con la cabeza agachada, camina hasta donde se encontraba sentado, se sienta y juega).</i></p> <p><i>(No1 no emite sonido, agacha la cabeza.”</i></p> <p>Como se apreció en los fragmentos anteriores, se evidenció una manera sumisa de respuesta, donde el niño/a no toma parte, no decide, no responde, solo se limita a callar, no hay voluntad de responder o decir algo, no hace contacto visual, solo baja la cabeza y en ocasiones da como respuesta un indescriptible “sí”, con esto el niño hijo de inmigrante, termina bajo la misión de la adulta, haciendo lo que la otra persona quiere, sin reclamar o</p>
--	--	---	--	---

				<p>cuestionar (Brandalise, 2000.) Lo anterior puede ser por dos razones, o por timidez o por reconocer <i>sumisamente</i> un error, ya que puede que le llamen constantemente la atención dentro y fuera del aula.</p>
	<p>Aislamiento</p>	<p>(No2 no emite sonido, se aleja de la casa y posteriormente camina hasta una silla y se sienta)...</p>	<p>“El aislamiento social, habitualmente denominado marginación o exclusión social (aislamiento, Wikipedia.org)”.</p> <p>“También llamado intelectualización, consiste en separar la emoción de un recuerdo doloroso o de un impulso amenazante, o como algo que debe considerarse como importante, sencillamente se trata como si no lo fuera (Freud S. año, p.)”.</p> <p>“Consiste en aislar un pensamiento o una acción sentida como mala, prohibida, a los efectos de no contaminar a los restantes pensamientos y acciones. Las formulas rituales personales son formas de aislamiento un ejemplo, es el de una persona que se ha masturbado, que siente este acto como sucio; tiene que interponer,</p>	<p>Las reacciones de los niños/as hijos/as de inmigrantes, suelen ser evitativas, esto quiere decir que se acata o se autoexilia para evitar un conflicto mayor ante una situación, como lo vemos en las siguientes líneas: “(No2 no emite sonido, se aleja de la casa y posteriormente camina hasta una silla y se sienta)...”</p> <p>Como vimos anteriormente, el niño/a, evita la situación por un instante, y prefiere no decir nada y alejarse, es una estrategia que utiliza el “yo” (Freud, 1923) para no descompensarse y mantener el equilibrio interno. A futuro estrategias como estas pueden generar trastornos en la personalidad</p>

			<p>entonces, determinadas acciones (por ejemplo bañarse una determinada cantidad de veces) antes de retomar su vida cotidiana, o no tocar durante cierto tiempo sus cosas. Otro ejemplo de aislamiento es lo que sucede cuando una persona ha tenido un pensamiento agresivo hacia alguien y siente que durante ese día debe recluirse en la casa o que tiene que ejecutar una serie de acciones encadenadas antes de permitirse pensar y hacer las cosas habituales, y así procede”.</p> <p>“Es un mecanismo por el cual se divorcian los recuerdos de los sentimientos, como manera de soportar los hechos”.</p> <p>“comportamiento autodestructivo se halla fuertemente asociado a la tendencia al aislamiento social”</p> <p>“aislamiento social, se ubica hacia el polo denominado baja sociabilidad”</p> <p>El aislamiento en la adolescencia constituye la tendencia, ya sea activa o pasiva, a alejarse de los demás y evitar los</p>	<p>y propiciar una fobia social, que podía atribuirse a un <i>comportamiento autodestructivo</i>, ya que puede hacerse un daño emocional. Al evitar el vínculo social puede o no darse el sentimiento de soledad, y al darse estos dos factores es muy probable que en el niño/a inmigrante o hija/o de inmigrantes no se sienta perteneciente al grupo social al cual pertenece. (Caballero S, 2011).</p>
--	--	--	---	--

			vínculos sociales. Este comportamiento puede generar o no sentimientos de soledad. (Caballero S, 2011, p.)	
C. Interacciones que establecen las adultas con los niños/as extranjeros	Invisibilización.	<p>No2 (dirigiéndose a E): “Tía le falta una pieza” (indicándole el rompe cabezas). La E no lo mira y tampoco le responde. No2 se vuelve a sentar y sigue jugando con el rompecabezas. R3-NT1</p> <p>No2 (dirigiéndose a T): “Tía mira” (ahora tocándola).</p> <p>la técnico nuevamente no lo mira ni le responde. R4-NT1</p> <p>No1 (desde su silla mira a la T1 y pregunta): “¿tía pueden comenzar?” T1: (lo mira a la cara, no responde nada y después</p>	<p>“los sentimientos y actitudes de discriminación raciales han existido en el hombre desde prácticamente desde las primeras manifestaciones de la civilización, con la integración de grupos humanos que luchaban entre sí por la supervivencia o el dominio de territorios para el disfrute privilegiado de éstos. Conflictos que se presentaban especialmente entre grupos humanos con rasgos físicos distintos”, (Sobre la naturaleza de las decisiones 2011, pág.78)</p> <p>“cuando los europeos aparecimos en este continente no había hombres, cabales sino salvajes e infieles, en consecuencia no había historia ni cultura; es así que el hombre ingreso con nosotros en 1492; por lo tanto a partir de esa fecha se inicia la verdadera historia y cultura en este continente. El este caso la premisa falsa vertebral es que en el siglo XV europeo</p>	<p>La invisibilización de las adultas con los niños y niñas inmigrantes, es un tipo de agresión recurrente e inconsciente al igual que el exceso de cercanía física, tal como se muestra en la siguiente situación: “Tía mira” (ahora tocándola). La técnico nuevamente no lo mira ni le responde”. La diferencia entre ambas agresiones psicológicas a las que se ven expuestos los niños o niñas hijos/as de inmigrantes, es que la primera es un acto inconsciente originado por la poca o nula reflexión de la propia adulta, en donde está ya cuenta con bagaje cultural, prejuicios y estrategias de adaptación, tanto con los niños y niñas, como con sus pares o las familias. El actuar del personal educativo debiese partir por el estar atentas emocionalmente a ellos/as, tal como se plantea en el siguiente</p>

		<p>de 1 minuto aproximadamente dirigiéndose a todos los niños y niñas del nivel dice) “ahora sí, pueden comenzar, vamos tómense la leche”. R5-nt1</p> <p>(No1 se encuentra en el suelo sentado, mientras ordena su ropa, ingresa prenda por prenda a su bolsa, mientras mira a la T1 y no emite ningún sonido, aproximadamente por dos minutos)</p> <p>T1 (se acerca hasta el No1, se agacha y recoge dos gorros de lana de color rosado) “¿de quién son estos gorros?, Na1 guárdelo por favor, Na2 guárdelo ya mi niña” (luego de entregárselo a las Nas, camina hasta el mueble más cercano a ella,</p>	<p>aquí (en nuestro continente) no había gente ni tampoco historia, cultura, ética y derechos, o sea según ellos no había humanidad ni proceso histórico genuino y autosuficiente” (América: el gran error de la historia oficial, 2005, Pág. 190-192)</p> <p>“discriminación racial significa cualquier distinción, exclusión, restricción, intolerancia o preferencia basada en la raza, el color, ascendencia, nacionalidad, sexo, religión, opiniones u origen étnico, que tiene el propósito o el efecto de nulificar o empeorar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio con base en la igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en los campos de la política, la economía, la sociedad o cualquier otro campo de la vida pública” (Sobre la naturaleza de las decisiones 2011, pág. 81)</p> <p>“En el acto de respeto al otro, al niño, al joven de nuestras escuelas, se descubre que lo único que tienen es su propia historia, una historia que es preciso</p>	<p>fragmento del texto (Ricardo Bravo, 2007) ”; el cual nos dice que “<i>El reconocimiento pedagógico de los inmigrantes en la escuela, se articula en tres categorías; la primera y más elemental es la dedicación emocional y cuidado amoroso de las relaciones primarias y próximas donde aparece el bienestar de las necesidades individuales y donde nos reconocemos a nosotros mismos como sujetos necesitados</i>”. El niño/a necesitaba satisfacer una necesidad básica; que es la escucha, por lo que es posible darse cuenta que el actuar de la adulta incide en la reacción y en las relaciones afectivas que el niño establecerá o generará con ella o con las demás adultas.</p> <p>De acuerdo a lo anterior, también podemos develar que existe discriminación, puesto que la técnico en atención de párvulos no responde ni mira al niño, lo que significa que</p>
--	--	--	---	---

	<p>toma su taza de café e ingiere)...R6-NT1</p> <p>T1 (dirigiéndose al No1): “¿tomó leche?”</p> <p>No1 (dirigiéndose a la T1, mueve su cabeza de izquierda a derecha) [está negando]</p> <p>T1 (dirigiéndose a la EPPF y a T2) “¿entonces hay 28 ahora?”</p> <p>(EPPF y la T2 comienzan a contar a los párvulos)</p> <p>EPPF (dirigiéndose a la T1): “si T1, hay 28 niños”</p> <p>T1: “ya, entonces voy a avisarle a la tía que son 28” (la T1 sale de la sala y aproximadamente en un minuto vuelve a ingresar a la sala)</p> <p>Después de 3 minutos aproximadamente, ingresa a la sala la MA con un jarro de leche y un pan,</p>	<p>respetar y promover. La única emoción que amplía la conducta inteligente es el amor. El amor es aceptar al otro como otro, al aceptar la legitimidad del otro y sus circunstancias, uno "ve" al otro</p> <p>(Maturana, pdf)</p> <p>“En el momento en que pretendemos tener acceso a la realidad objetiva, nos apropiamos de la verdad, no aceptamos a la legitimidad del mundo del otro y lo negamos de manera irresponsable, sin hacernos cargo de nuestras emociones. A lo más, admitimos temporalmente la presencia del otro tolerando su error”</p> <p>(Emociones y lenguaje en educación y política, 2007, pág. 55)</p> <p>“Las conductas abusivas son aquellas realizadas por un algún miembro de la comunidad escolar (directivo, docente o paradocente) en contra de un/a estudiante, que atentan contra su dignidad o que arriesgan su integridad física y/o síquica. Tales como; coscorriones, tirones de oreja, bofetadas, gritos, burlas, amenazas,</p>	<p>no reconoce el derecho de los niños/as y a la vez sus deberes como educadora y tampoco permite el ejercicio de igualdad y el respeto al otro. A partir de lo expuesto se infiere una discriminación racial lo que significa: <i>“cualquier distinción, exclusión, restricción, intolerancia o preferencia basada en la raza, el color, ascendencia, nacionalidad, sexo, religión, opiniones u origen étnico, que tiene el propósito o el efecto de nulificar o empeorar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio con base en la igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales”</i>. (Ricardo Bravo, 2007)</p> <p>Finalmente, lo que generamos en hijos e hijas de inmigrantes es el rechazo al sistema escolar chileno, ya que este no se encuentra preparado para recibir y entregar una educación inclusiva. Debido a que las estrategias pedagógicas se</p>
--	--	--	---

		<p>ella se lo entrega a la T1). R9-NT1</p> <p>T1: (dirigiéndose a la Na1): “ya pues, ustedes son niñas saben solucionar sus problemas, vaya a sentarse y dígame a la Na2 que hay que compartir”. R11-NT1</p> <p>T1: “Roy Gregory Sebastián Chiroke de la Cruz”, “Isaakito Kamausito, cara de culito”, “Máximo Pérez”, “Franco Marchant”, “Martin Acosta”, “Ignacio O, Ignacio P”, “Lunita Damián de los Milagros”, “Lucas Rivera”... R12-NT1</p> <p>No1 (dirigiéndose a la T1): “tía casi término” T1 (mira al No1 y se dirige</p>	<p>insultos, descalificaciones, invisibilización, amenazas, entre otras” (Normas y derechos para los estudiantes, 2010, p. 34)</p> <p>“a las conductas abusivas no se les establece sanciones para los docentes. Las sanciones están definidas en su contrato de trabajo y en el estatuto docente, según sea la falta. Sin embargo, el reglamento de convivencia debe establecer procedimientos para resguardar los derechos de los alumnos, debe definir a quién recurrir y qué hacer frente a una situación de maltrato, discriminación, y/o problemas en el ámbito pedagógico, entre otras situaciones ” (Normas y derechos para los estudiantes, 2010, p. 34)</p> <p>“Tal estado de excepción se evidencia también en el permanente oscilar entre la invisibilización, que guarda relación con ocultar y/o mostrar negativamente la presencia de estudiantes de otras nacionalidades; evitando su participación en los aprendizajes e incluso aplicando</p>	<p>enseñan desde lo que nos diferencia y no de los elementos que nos unen, como por ejemplo; el hecho de ser niños y niñas y sus necesidades. Aún trabajamos desde la mirada de la integración, lo que no da respuestas a las necesidades que hoy tiene el sistema educativo y las personas que forman parte de él. Como tampoco, estamos abordando y practicando lo que las orientaciones de la política de la convivencia escolar, que plantean que esta depende: <i>“en gran medida en compartir, y a compartir se aprende. A compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano. Y ese aprendizaje tiene lugar en gran medida en la experiencia escolar”</i>. (MINEDUC, 2010:36) Normas y derechos para los estudiantes, 2010, p. 36).</p>
--	--	---	--	---

	<p>al No2): “No2 ve que puede, muy bien, salga al patio”</p> <p>No1 (dirigiéndose a la T1): “tía mira cuanto me falta, tía mira cuanto me falta, tía”. R13-nt1</p> <p>todos los Nos y Nas ya han comenzado a desayunar, luego de 1 minuto aproximadamente, ingresa a la sala No1 y camina hasta sentarse en el lugar donde estaba)</p> <p>No1 (luego de 9 minutos aproximadamente, se levanta de su silla, camina hasta donde está la T2): “¿puedo comenzar?”</p> <p>T2 (dirigiéndose a No1): “si hace rato comenzamos, vaya a sentarse y comience”. R15-nt1</p>	<p>medidas disciplinarias más bien abusivas y la hipervisibilización, que tiende a hacer lo contrario; poner constantemente a la luz pública las particularidades étnicas y culturales que el inmigrante comporta, modo de hablar, aspecto fenotípico, fiestas tradicionales de su lugar de origen, haciendo incluso de estos estudiantes un ejemplo de moralidad superior relacionada al sentido de la identidad y de pertenencia, recalando a modo de ejemplo, que ellos sí saben de dónde vienen” (Inmigrantes En la escuela Chilena : ciertas representaciones para ciertas políticas en educación, 2011, pág. 50).</p> <p>“El reconocimiento pedagógico de los inmigrantes en la escuela, se articula en tres categorías; la primera y más elemental es la dedicación emocional y cuidado amoroso de las relaciones primarias y próximas donde aparece el bienestar de las necesidades individuales y donde nos reconocemos a nosotros mismos como</p>	<p>Por tanto, las mayores posibilidades u oportunidades de interacciones de calidad que se les ofrezcan a los niños y niñas sean o no sean hijos/as de inmigrantes será un beneficio y se estará formando lo que realmente dicen y/o plantean los PEI de los establecimientos educativos, específicamente la visión de ser humano a la cual aspiramos, lo que necesariamente se convierte en un desafío diario que como adultas y profesionales tenemos que plantearnos, tal como se expresa en la política de convivencia escolar : “<i>Un trabajo desafiante en el cual toda la comunidad educativa tiene roles, funciones y responsabilidades que cumplir, en un proceso continuo y constante de enseñanza-aprendizaje a través de la experiencia cotidiana, de compartir alegrías, éxitos y fines, pero también tristezas, frustraciones y desacuerdos que son propios de toda</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>sujetos necesitados</i>, una segunda categoría se despliega a través de un reconocimiento jurídico puesto en práctica en comunidad, a través del derecho cuando entre sujetos nos reconocemos <i>como libres e iguales</i>, es decir, cualidades que compartimos con otros sujetos, no obstante se necesita de una tercera categoría que dé cuenta del reconocimiento de las cualidades que nos distinguen de los otros, la <i>valoración social</i> que merece un individuo o un grupo por la forma de su identidad particular y como esta misma realiza una contribución positiva a la sociedad donde interactúa” (Inmigrantes en la escuela Chilena, 2011, p. 47)</p> <p>“de las causales que influyen favorablemente o dificultan la inserción de los niños/as inmigrantes, es lo que se produce “naturalmente al vivir en determinado sector una gran cantidad de inmigrantes” lo que se conoce como una segregación territorial que agrupa a los inmigrantes –fundamentalmente peruanos– en determinados sectores de la capital.</p>	<p><i>relación humana. Es un reto y una oportunidad que vale la pena asumir en pro del desarrollo de un ambiente educativo fundamentado en el respeto mutuo, la confianza en sí mismo y en los demás, con reciprocidad en la relación pedagógica y sin discriminación ni violencia de ningún tipo. En fin, un clima seguro y amable para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a Aprender.” (MINEDUC, 2010: 10)</i></p> <p>Podemos concluir entonces de la categoría “Invisibilización”, que las adultas del nivel, poseen la percepción que los niños y niñas hijos de inmigrantes no son iguales en derechos a sus pares, que estos poseen niveles cognitivos menos desarrollados, por ende no comprenden las instrucciones que tanto educadora y técnicos les dan, y que la forma de relacionarse con</p>
--	--	--	---	---

			<p>Esta situación, que puede resultar en primera instancia ventajosa (cercanía a servicios básicos entre otros), conlleva a su vez riesgos de ser identificados con determinados sectores poblacionales y terminar siendo asociados con ciertas conductas y comportamientos que generan antipatías en la sociedad chilena y por ende en quienes educan a dichos niños ” (niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile entre la integración y exclusión, 2011, p. 59)</p> <p>“La convivencia consiste en gran medida en compartir, y a compartir se aprende. A compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano. Y ese aprendizaje tiene lugar en gran medida en la experiencia escolar” (“Convivencia escolar y resolución de conflictos” Ministerio de educación, pág. 10)</p>	<p>ellos y ellas, por lo tanto es no responder a sus inquietudes y necesidades ya sean educativas, bio-físicas y emocionales, evidenciándose en su práctica cotidiana.</p>
--	--	--	--	--

			<p>“Un trabajo desafiante en el cual toda la comunidad educativa tiene roles, funciones y responsabilidades que cumplir, en un proceso continuo y constante de enseñanza-aprendizaje a través de la experiencia cotidiana de compartir alegrías, éxitos y fines, pero también tristezas, frustraciones y desacuerdos que son propios de toda relación humana. Es un reto y una oportunidad que vale la pena asumir en pro del desarrollo de un ambiente educativo fundamentado en el respeto mutuo, la confianza en sí mismo y en los demás, con reciprocidad en la relación pedagógica y sin discriminación ni violencia de ningún tipo. En fin, un clima seguro y amable para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a Aprender.” (Convivencia escolar y resolución de conflictos Ministerio de educación, pág. 10)</p>	
Hipervisibilización/co nductas	Comienza la experiencia variable de la EPPF y los niños se encuentran	“Denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen	La hipervisibilización que demuestran las adultas hacia las actitudes y/o acciones donde	

	<p>negativas</p>	<p>organizados según la distribución de la E. Cinco Nos y Nas se encuentran columpiándose en la silla, aproximadamente.</p> <p>E (Dirigiéndose a No1): “No te columpies en la silla”.</p> <p>No1 deja de balancearse en la silla. R4-NT1</p> <p>E (Dirigiéndose a No1): “estas equivocado, ya te dije que pararas de hacer eso”.</p> <p>No1 no le contesta pero deja de realizar el sonido. R4-NT1</p> <p>E (a todos los Nos de la mesa): “No podrán participar de la actividad”. (Cambia al No con el que conversaba el No1 a otra mesa).</p> <p>E (al No que intercambio</p>	<p>nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (Niños y niñas migrantes en Santiago de Chile, 2008, página 90)”.</p> <p><i>“El análisis pertinente de los aspectos que son parte de la cultura de los alumnos migrantes permite entender sus actitudes, así como contrarrestar los prejuicios que ante éstas puede haber. Sin un conocimiento de su bagaje cultural se corre el riesgo de malinterpretar sus conductas trayendo como consecuencia una inadecuada atención educativa”.</i> (Educación inclusiva e intercultural en contextos de migración, 2011, página 116)”.</p> <p>“Todos los sujetos que participan del sistema de interrelaciones que se establecen en una comunidad</p>	<p>participan los niños y niñas inmigrantes, dan cuenta que no están preparadas para recibir ni dar respuesta a las necesidades y desafíos que implica una real inclusión; La diversidad requiere que no se desconozcan las diferencias entre los niños y niñas inmigrantes con los que no lo son, como tampoco que de manera constante se exacerben los contrastes propios de cada raza y de la personalidad de cada niño y niña. La educación y convivencia debe estar centrada en los puntos que nos unen, los cuales en el nivel de la educación parvularia, se relacionan con el goce y disfrute de la niñez, el juego, de experiencias lúdicas y de aprender a través de la propia reflexión, lo que implica aprender a convivir y respetar, por ejemplo.</p> <p>La vigilancia que ejercen las adultas con los niños y niñas inmigrantes y el trato marcadamente disciplinario,</p>
--	------------------	--	---	---

	<p>de la otra mesa):“siéntate aquí, porque el No1 no está respetando”. R4-nt1</p> <p>T1 (abre la puerta para entrar a la sala del nivel y se para frente a No1 y se dirige a No1) “¿para dónde va, vaya a sentarse”</p> <p>Ob (se para, camina y se acerca a T1) “es que quiere ir al baño T1” (dirigiéndose a T1)</p> <p>T1 (abre la puerta, mientras se dirige al No1) “pero hable pues, tiene 3 tías aquí para avisarles”. R8-NT1</p> <p>Se encuentra la E, la T2, la EPPF, la Ob y 20 Nos y Nas. Se encuentran todas las personas de pie, ya que están preparando un baile representativo de la Zona Sur de Chile. El baile</p>	<p>educativa cumplen un rol y tienen responsabilidad en el tipo de convivencia que existe en la institución educativa, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha convivencia” (“Convivencia escolar y resolución de conflictos”, Ministerio de educación, pág. 3)</p> <p>“Se comprende por denotación a toda acción de ofender, insultar, y por ende atropellar a una persona por alguna característica física, cultura u opción sexual ” (Proyecto de ley sobre acoso e intimidación escolar Español, 2011, página 2)”.</p>	<p>es posible evidenciarlo en los siguientes extractos: “estás equivocado, ya te dije que pararas de hacer eso”, “¿para dónde va, vaya a sentarse”, “oiga, recién hablé con usted, que equivocado, otra vez rompiendo la casa”, “¿usted no escuchó lo que dijo la Educadora”</p> <p>De lo anterior se infiere que las adultas les atribuyen características definidas a los hijos e hijas de inmigrantes, de las cuales se pueden mencionar porfiados, no siguen instrucciones y desordenados.</p> <p>En la entrevista realizada a la técnico en atención de párvulos se refiere a los hijos e hijas de inmigrantes de la siguiente forma; “<i>era como chiche, alguien negrito con cosas, a la gente le llama la atención</i>” y respecto a la familia, el concepto que predomina es el siguiente: “<i>ehh fue bien bonito conocerla porque detrás de su historia triste,</i></p>
--	---	--	--

	<p>comienza de la siguiente forma: un No1 al lado de una casa (hecha de cartón) invita a los demás Nos y Nas (que se encuentran sentados en el suelo frente al No1 que los invita), dichos Nos y Nas se levantan del suelo, caminan hasta la casa, la trasladan y luego comienza el baile. En una de las repeticiones, cuando el No1 invita a los demás Nos y Nas a que lo ayuden a trasladar la casa, todos los Nos y Nas se levantan del suelo, ayudan a trasladar la casa y comienzan a empujarse unos a otros:</p> <p>E (dirigiéndose al No2): “Y el No2 peleando por meterse, que equivocado amigo”</p> <p>(No2 da un paso hacia atrás por aproximadamente</p>		<p><i>había esto de la guerra, de cómo vivían la guerra y de cómo, como, porque tú te imaginai el Congo y te imaginai como la selva poh, que no saben na’ que no cachan na’y no es tan así poh, después ella trajo a sus hermanas, sus primas, y llegaron todos los negritos ahí al jardín” a la vez mencionan sobre la familia que estas son: “mira ellos son, son de una raz.. no sé si llamarlo raza, pero son como de una cultura tan luchadora, tan ehh guerrera, que por eso están, son como son, o sea los que surgen acá, por eso tienen lo que tienen, porque son..., son guerreros, son luchadores, luchan por lo que quieren”.</i></p> <p>Lo anterior también se evidencia en la comunicación o como se dirige la adulta a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, esto se ve reflejado en el siguiente extracto ““Roy Gregory Sebastián Chiroke de la Cruz”, “Isaakito Kamausito, cara de</p>
--	---	--	--

	<p>10 segundos, mientras todos los Nos y Nas siguen intentando trasladar la casa, luego de los 10 segundos, el No2 se acerca a la casa de cartón y comienza a empujarla para trasladarla al lado del No3, No4, Na1, Na2, Na3 y varios Nos y Nas más)</p> <p>E (dirigiéndose al No2, ubicándose frente al No2): “oiga, recién hable con usted, que equivocado, otra vez rompiendo la casa”. R16-nt1</p> <p>(Nos y Nas de la parte trasera de la fila, se encuentran jugando y/o empujándose)</p> <p>T1 (dirigiéndose al No1 mientras lo toma del brazo): “¿usted no escucho lo que dijo la E”. R19-NT1</p>		<p><i>culito”, “Máximo Pérez”, “Franco Marchant”, “Martin Acosta”, “Ignacio O, Ignacio P”, “Lunita Damián de los Milagros”, “Lucas Rivera”.</i> De acuerdo a lo anterior, podemos rescatar que la adulta se refiere a ellos/as de forma distinta. Existiendo una tendencia a nombrar, tanto los nombres como los apellidos o de forma peyorativa.</p> <p>Lo anterior deja de manifiesto que las expresiones verbales influyen de una u otra forma en las dinámicas de interacciones que se desarrollan o construyen entre adulto-niño/a. En estas es posible apreciar; el sentimiento de superioridad de la adulta hacia el niño/a (lo que es posible apreciar en el siguiente extracto de la entrevista realizada a la técnico en atención de párvulos; <i>“Chile es un país que tiene recursos, como dijo la.. Esta apoderada y que se logran cosas poh, hay gente que ha logrado negocios, que ha logrado muchas cosas estando acá y si</i></p>
--	---	--	--

	<p>“era como chiche, alguien negrito con cosas, a la gente le llama la atención y en general “ E2-NT1</p> <p>“ehh fue bien bonito conocerla porque detrás de su historia triste, había esto de la guerra, de cómo vivían la guerra y de cómo, como, porque tú te imaginai el Congo y te imaginai como la selva poh, que no saben na’ que no cachan na’y no es tan así poh, después ella trajo a sus hermanas, sus primas, y llegaron todos los negritos ahí al jardín. E2-NT1</p> <p>“Entrevistador/a: “¿y expectativas en cuanto a ellos?”.</p> <p>Entrevistado/a: “mira</p>		<p><i>mientras ellos/as ven a sus hijos/as felices, en un jardín donde los reciban bien, donde los acojan, ellos no se van a ir, no se van a ir poh y además yo.. mira he escuchado gente muy cercana a mí que dice que, que el peruano, que esto que el otro, si te metis a las encuestas, Chile es un país de los que tienen más inmigrantes peruanos e inmigrantes en general, es Chile, o sea eso habla de que Chile está bien poh, no es Argentina, no es Uruguay, es Chile, el que tiene más inmigrantes, ¿Por qué será?, por algo será y bueno y ellos se adaptan bien a la rutina, no tienen problemas”.</i></p> <p>Otras características que predominan en las dinámicas de interacción que podemos evidenciar entre las adultas-niños y niñas: es la relación vertical; el nacionalismo predominante de la adulta y el rechazo hacia las culturas de origen, tanto del propio país como de los</p>
--	---	--	--

	<p>ellos son, son de una raz.. no sé si llamarlo raza, pero son como de una cultura tan luchadora, tan ehh guerrera, que por eso están, son como son, o sea los que surgen acá, por eso tienen lo que tienen, porque son..., son guerreros, son luchadores, luchan por lo que quieren”</p> <p>E2-NT1</p> <p>“Chile es un país que tiene recursos, como dijo la.. Esta apoderada y que se logran cosas poh, hay gente que ha logrado negocios, que ha logrado muchas cosas estando acá y si mientras ellos/as ven a sus hijos/as felices, en un jardín donde los reciban bien, donde los acojan, ellos no se van a ir, no se van a ir poh y además yo..</p>		<p>países de donde provienen los niños y niñas hijos/as de inmigrantes. A ello, se suma que la denostación u ofensa a la que estuvieron expuestos los hijos/as de inmigrantes lo que va generando sentimientos de frustración y negatividad ante el centro educativo, las adultas y sus compañeros. Situación que va en desmedro en como interactúa con su comunidad y en como aprende, lo que de forma paulatina va generando su exclusión o auto exclusión del grupo, vulnerando sus derechos y demostrando que los principios de la educación parvularia y el deber del centro no se han cumplido con este grupo de niños y niñas.</p> <p>Junto a ello, podemos evidenciar que el actuar o como se comunica la adulta es un “modelo o referente” a seguir por parte de los demás párvulos, lo que significa que dichos niños y niñas hijos/as de inmigrantes no solo tengan que enfrentarse a la</p>
--	---	--	---

		<p>mira he escuchado gente muy cercana a mí que dice que, que el peruano, que esto que el otro, si te metis a las encuestas, Chile es un país de los que tienen más inmigrantes peruanos y inmigrantes en general, es Chile, o sea eso habla de que Chile está bien poh, no es Argentina, no es Uruguay, es Chile, el que tiene más inmigrantes, ¿Por qué será?, por algo será y bueno y ellos se adaptan bien a la rutina, no tienen problemas” E2-NT1</p>		<p>denostación de las adulta, sino que también a la que posiblemente pueden hacer sus pares. Por tanto, la importancia de asumir el rol de agente educativo, puesto que en la convivencia educativa las relaciones que establezcamos generará el clima propicio para que los niños y niñas construyan aprendizajes.</p> <p>Podemos concluir de la categoría “Hipervisibilización/conductas negativas”, que tanto las técnicas como las educadoras tienden a sobre reaccionar con las conductas que son evidenciadas como incorrectas o negativas.</p> <p>De la misma forma se hipervisibilizan las diferencias físicas (relacionadas con la raza, color de piel, pelo, por ejemplo), y las características personales de cada niño y niña (rasgos de personalidad y carácter), las cuales son relevadas para trabajar el núcleo de identidad, para lo cual se consideran estrategias</p>
--	--	--	--	--

				<p>en las cuales los hijos e hijas de inmigrantes se ven enfrentados a que todo el nivel les observe como son tratados de manera diferente (que les toquen el cabello, que sean reprendidos por situaciones en dónde no siempre son los responsables y que se hable de sus características físicas con términos poco adecuados), pasando claramente a llevar su intimidad o privacidad, mermando en su autoconfianza, seguridad y bienestar, lo que afecta en su autoestima.</p>
Intimidación	<p>(La E se sienta al lado del No1. Mientras tanto los otros Nos y Nas comienzan a conversar entre ellos, provocando mucha bulla, la T le pide al No2 que se cambie de asiento a su lado, cambiándolo de mesa.)</p> <p>R4-NT1</p> <p>T1: (dirigiéndose al No1)</p>	<p>“Hoy en día las visiones y practicas docentes que priman en la escuela sirven para mantener el <i>statu quo</i>, para perpetuar relaciones de desigualdad, marginación y discriminación, y los cambios que posibilitarían una convivencia integradora implican no sólo transformaciones en las prácticas pedagógicas sino en la forma como los sistemas educativos se conciben a sí mismos, reevaluando y actualizando su función social para llevar a la práctica</p>	<p>La intimidación a través de la cercanía física de las adultas con los niños y niñas inmigrantes, tal como se muestra en las siguientes situaciones: “<i>la técnico en atención de párvulos le pide al Niño que se cambie de asiento a su lado, cambiándolo de mesa</i>”, “<i>Técnico (dirigiéndose al Niño con tono de voz alto y mirándolo a la cara, mientras lo toma del brazo) [un poco alterada]: “¿Dónde estás</i></p>	

	<p>“¿Por qué está llorando ahora?” T2: (dirigiéndose a T1) “ayer le pasó lo mismo, se puso a pelear con No3 y se tuvo que cambiar” T1: “ya, venga No1, siéntese aquí” (toma al No1 del brazo y lo cambia de lugar)...R7-NT1</p> <p>T2 (dirigiéndose a la No1): “El No1 se va a sentar allá afuera”. R14-nt1</p> <p>T1 (toma del brazo al No1): “afuera ¿se quiere quedar sin aprender?, ¿desea estar en la sala?, ¿quiere estar en la sala?, respóndame”. R14-nt1</p> <p>T2 (dirigiéndose a No1): “ay este niño por amor de Dios, le dije que se va para adentro” (vuelve a poner la</p>	<p>todo aquello que ya está plasmado en el papel. El problema radica en cómo encontrar al interior del sistema escolar un espacio que permita un diálogo que no implique la destrucción de las diferencias” (Niños migrantes Peruanos en la escuela chilena, 2009, página 77)”.</p> <p>“Por relación abusiva comprenderemos que es todo el maltrato físico, emocional o sexual (abuso sexual). El maltrato físico implica toda forma de violencia como golpear, pegar, tirar del pelo y patear. El maltrato puede tener lugar en todo tipo de relaciones (sentimentales, escolares, laborales, de amistad, entre otras). Es el emocional el que deja mayores secuelas en los sujetos, y se caracteriza por conductas tales como burlarse de la otra persona, acosarla o humillarla, puede ser difícil de detectar porque no deja ninguna marca visible. Las amenazas, la intimidación, el desprecio y la invisibilización, son todas formas perjudiciales de maltrato emocional que realmente pueden</p>	<p><i>sentado?</i>”. Es un tipo de agresión recurrente e inconsciente, que va mermando el ejercicio y respeto al bienestar de dichos niños o niñas y por ende repercute en su aprendizaje, ya que va provocando miedo e inseguridad en primera medida hacia las adultas, luego sobre sí; lo que va favoreciendo la marginación del niño y niña para evitar vivir este tipo de situaciones. (Hevia K. M°Pía, 2009:77) .</p> <p>Lo anteriormente se ve reflejado en la siguiente fragmento: “(técnico en atención de párvulos toma del brazo al niño) “afuera ¿se quiere quedar sin aprender?, ¿desea estar en la sala?, ¿quiere estar en la sala?, respóndame”.</p> <p>En las interacciones sociales la intimidación se ejerce sobre personas a las cuales se les ve como inferiores o débiles, denotando la</p>
--	--	---	--

	<p>T2 su mano en la espalda del No1, mientras caminan ambos hasta la puerta de la sala)...R17-NT1</p> <p>T1 (dirigiéndose al No1 con tono de voz alto y mirándolo a la cara, mientras lo toma del brazo) [un poco alterada]: “¿Dónde éstas sentado?”. R18-nt1</p> <p>T1 (dirigiéndose al No1 con tono de voz alto): “y que estaba haciendo ahí entonces, si están todos jugando”. R18-nt1</p> <p>T1 (dirigiéndose al No1 mientras lo toma del brazo): “¿usted no escucho lo que dijo la E” (No1 no emite sonido, agacha la cabeza. T1 lo toma en brazos, se sienta</p>	<p>lastimar, no sólo en el momento en el que estas situaciones tienen lugar, sino mucho después también” (Salud, niñez y adolescencia. 2009, página 45)”.</p> <p>“Se entiende por <i>acoso escolar</i> o <i>bullying</i> (del inglés) es una forma de acoso psicológico perpetrada por un niño o adulto, que es o se siente de alguna manera superior que los demás de una escuela. El «bullying» hace referencia a un grupo de personas que se dedican al asedio, persecución y agresión de alguien, o bien a una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra. Literalmente, en inglés, “bully” significa matón o agresor. En este sentido, se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una o más víctimas. Casi siempre, lejos de los ojos de los adultos, con la intención de humillar y de someter abusivamente a una víctima indefensa. el acoso escolar tiene tres elementos esenciales:</p>	<p>jerarquía y relaciones de poder en el nivel, respecto a lo anterior podemos mencionar que los medios de comunicación influyen en el ejercicio de la intimidación y en la percepción de razas inferiores o débiles, puesto que como se expone en el texto “Conocer para legislar y hacer política; los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio” de María Verónica Cano Christiny, Magdalena Soffia Contrucci y Jorge Martínez Pizarro el año 2009, pág. 42, se aprecia que:</p> <p>“En una investigación realizada por Quevedo y Zúñiga (1999) y citada por Stefoni (2001 y 2002a), se identifican distintas categorías que aparecen en el lenguaje utilizado por los medios de comunicación en referencia a los inmigrantes peruanos, las que Stefoni reagrupa en cinco dimensiones principales.</p> <p>- En primer lugar, recalca la común asociación del concepto <i>ilegal</i> con el de inmigrante. La repetición</p>
--	---	--	---

		<p>en una mesa y sobre sus piernas, sienta al No1, después de 1 minuto aproximadamente el No1 comienza a llorar). R19-NT1</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El comportamiento del acosador es agresivo y negativo. 2. El comportamiento del acosador se reitera. 3. El comportamiento del acosador ocurre en una relación desigual de poder entre las partes implicadas. <p>En un estudio sobre <i>bullying</i> en España, aparecen cuatro aspectos claves:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ataques o intimidaciones físicas, verbales o psicológicas, destinadas a causar miedo, dolor o daño a la víctima; b) abuso de poder, del más fuerte al más débil; c) ausencia de provocación por parte de la víctima; d) repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes durante un tiempo largo y sostenido” (Proyecto de ley sobre acoso e intimidación escolar Español, 2011, página 1)”. <p>“Entre los ejemplos de intimidación y</p>	<p>constante de ambas nociones de manera conjunta lleva a vincular erróneamente la inmigración peruana con la ilegalidad, siendo que el estar <i>indocumentado</i> no es lo mismo que ser <i>ilegal</i>: en la normativa chilena la ilegalidad se establece cuando “<i>se ingresa al país con documentos falsos, cuando se ingresa en forma clandestina, cuando se trabaja sin el permiso adecuado o cuando caducan los permisos entregados</i>” (Stefoni, 2002a, pág. 251). Para la autora “<i>lo correcto sería hablar de una situación irregular o bien que se encuentran indocumentados, puesto que se les ha vencido su permiso de residencia o puesto que ha caducado el permiso que obtienen como turistas</i>” (Stefoni, 2001, pág. 21). En efecto, los actuales instrumentos internacionales han preferido el empleo del término “indocumentado”, porque no</p>
--	--	--	--	--

			<p>acoso escolar, se encuentran Un estudiante se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro estudiante o varios de ellos. Implica a veces el golpear o dar patadas a otros compañeros de clase, hacer burlas, recibir provocaciones continuas, decir sobrenombres degradantes, agredir verbalmente, ser objeto de rumores o mentiras, ser objetos de ataques y destrucción de sus pertenencias.</p> <p>Las situaciones anteriormente expuestas, resultan bastantes comunes en las instituciones educativas y pueden llegar a ser muy dañinas para quienes las sufren, generalmente en silencio y en soledad.</p> <p>Las formas más comunes en las que éste fenómeno puede presentarse, son de variados tipos:</p> <p>Intimidaciones verbales, intimidaciones psicológicas, agresiones físicas, daño a las pertenencias, aislamiento social. También está el acoso de tipo racista, cuyo objetivo son las minorías étnicas o culturales, el acoso sexual que hace que la víctima se</p>	<p>reviste una valoración peyorativa”. Pág. 42</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Una segunda dimensión es la que asocia la inmigración con hechos delictuales”, facilitando con ello la formación de prejuicios y estigmatizaciones sobre estas personas. - Una tercera dimensión es la asociación de la inmigración con la pobreza y la marginalidad, que no deja espacio para realzar el aporte de inmigrantes empresarios o profesionales exitosos. Lo anterior puede tener, sin embargo, una segunda lectura según la autora. Si la prensa se refiere a la inaceptable condición de pobreza en que viven muchos de los inmigrantes, puede generar cierta sensibilización en la audiencia, que a la larga conduzca a una mayor integración de los perjudicados, siempre en el sentido de integración de grupos en situación de pobreza. - Un cuarto aspecto es el buen nivel
--	--	--	--	--

			<p>sienta incómoda y humillada.” (Proyecto de ley sobre acoso e intimidación escolar Español, 2011, página 3)”.</p> <p>“En una investigación realizada por Quevedo y Zúñiga (1999) y citada por Stefoni (2001 y 2002a), se identifican distintas categorías que aparecen en el lenguaje utilizado por los medios de comunicación en referencia a los inmigrantes peruanos, las que Stefoni reagrupa en cinco dimensiones principales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar, recalca la común asociación del concepto <i>ilegal</i> con el de inmigrante. La repetición constante de ambas nociones de manera conjunta lleva a vincular erróneamente la inmigración peruana con la ilegalidad, siendo que el estar <i>indocumentado</i> no es lo mismo que ser <i>ilegal</i>: en la normativa chilena la ilegalidad se establece cuando <i>“se ingresa al país con documentos falsos, cuando se ingresa en forma clandestina, cuando se trabaja sin el permiso adecuado o cuando caducan los</i> 	<p>educacional de los peruanos en comparación con la mayoría de los chilenos, características que favorece su inserción laboral en el servicio doméstico o en la construcción para el caso de los hombres, asociación que suelen hacer generalizadamente los medios de comunicación cuando les toca referirse a la relación entre el mercado laboral y la inmigración, y que Stefoni clasifica como una quinta dimensión de las categorías construidas por el lenguaje periodístico”.</p> <p>Lo anterior deja de manifiesto que a través de los medios de comunicación se van creando y/o formando percepciones, creencias, sentimientos y actitudes frente a las personas inmigrantes, como lo hemos mencionado anteriormente la intimidación que se ejerce probablemente este influenciada por los medios de comunicación.</p>
--	--	--	---	--

			<p><i>permisos entregados” (Stefoni, 2002a, pág. 251). Para la autora “lo correcto sería hablar de una situación irregular o bien que se encuentran indocumentados, puesto que se les ha vencido su permiso de residencia o puesto que ha caducado el permiso que obtienen como turistas” (Stefoni, 2001, pág. 21).</i></p> <p>En efecto, los actuales instrumentos internacionales han preferido el empleo del término “indocumentado”, porque no reviste una valoración peyorativa”. Pág. 42</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una segunda dimensión es la que asocia la inmigración con hechos delictuales: destacando aquellos titulares o artículos de prensa que tratan delitos cuando tienen como protagonista a un inmigrante, y facilitando con ello la formación de prejuicios y estigmatizaciones sobre estas personas. - Una tercera dimensión es la la inmigración con la pobreza y la marginalidad, que no deja espacio para 	<p>Cabe destacar que el fin de esta (la intimidación por creencia de personas y/o razas inferiores o débiles) es lograr que los niños y niñas actúen como lo estime conveniente según su criterio, por lo que se puede desprender que en este contexto las adultas (de manera inconsciente, tal vez) lo realicen como estrategia disciplinaria con los párvulos hijos e hijas de inmigrantes. (María Sotelo, 2011, p. 1)”.</p> <p>Los niños que son intimidados experimentan un sufrimiento real que puede interferir con su desarrollo social y emocional, al igual que con su rendimiento escolar. El fenómeno de acoso escolar o <i>bullying</i> lleva consigo una serie de consecuencias, no solo para la víctima (las que pueden ser más devastadoras), sino también para el agresor y para los espectadores del fenómeno (niños y jóvenes en</p>
--	--	--	--	---

			<p>realzar el aporte de inmigrantes empresarios o profesionales exitosos. Lo anterior puede tener, sin embargo, una segunda lectura según la autora. Si la prensa se refiere a la inaceptable condición de pobreza en que viven muchos de los inmigrantes, puede generar cierta sensibilización en la audiencia, que a la larga conduzca a una mayor integración de los perjudicados, siempre en el sentido de integración de grupos en situación de pobreza.</p> <p>- Un cuarto aspecto es el buen nivel educacional de los peruanos en comparación con la mayoría de los chilenos, características que favorece su inserción laboral en el servicio doméstico o en la construcción para el caso de los hombres, asociación que suelen hacer generalizadamente los medios de comunicación cuando les toca referirse a la relación entre el mercado laboral y la inmigración, y que Stefoni clasifica como una quinta dimensión de las categorías construidas por el lenguaje</p>	<p>proceso de crecimiento y desarrollo). Los principales efectos sobre la salud mental del agredido tienen relación con dificultades de rendimiento y, en algunos casos, fracaso escolar. Además, alto nivel de ansiedad y fobia escolar en situaciones extremas, así como baja autoestima, cuadros depresivos, bajas expectativa de logro, intentos de suicidio e indefensión aprendida: el niño o joven aprende que no puede controlar los recursos de su entorno mediante sus respuestas, por lo que deja incluso de emitirlos (María Sotelo, 2011, página 3)”.</p> <p>De la categoría “Intimidación” se concluye que los niños y niñas, sufren de esta forma de maltrato de parte de las adultas del nivel, la que se evidencia en el trato distintivo (siendo este más estricto y menos afectivo), en utilizar la proximidad física al hablarles o reprenderlos (tomarlos en brazo, sentarlos cerca</p>
--	--	--	---	---

			<p>periodístico”. “Conocer para legislar y hacer política; los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio”. (María Verónica Cano Christine, Magdalena Soffia Contrucci y Jorge Martínez Pizarro el año 2009, pág. 42)</p>	<p>de ellas), el volumen de voz alto en sus prácticas cotidianas, lo que da luces de actitudes relacionadas con el matonaje y/o bullying, el que no solo se da entre pares sino que entre cualquier persona que ejerza poder sobre otro más débil en la institución educativa, en este caso se vincula con el acoso. Por tanto, la percepción que las adultas y/o equipo educativo tienen sobre los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, es que predomina el sentimiento de superioridad hacia otras razas, creyendo que la propia es mejor a otra; lo que aumenta con lo expuesto por los medios de comunicación, por ello es que se emplean ciertas acciones abusivas o de disciplina con los párvulos con el fin de que ellos o ellas actúen de la forma que ellas (las adultas) consideran conveniente.</p>
D. Estrategias mediación que utilizan	Castigo	“E(Dirigiéndose a todo el grupo): “deben escuchar con atención a la EPPF”	“Sencillamente, las consecuencias enseñan a los niños/as a hacerse responsables de sus elecciones y su conducta. Los castigos	El castigo, es una estrategia muy común utilizado por las agentes educativas, donde se les niega a los

<p>las adultas</p>	<p>(La E se sienta al lado del No1. Mientras tanto los otros Nos y Nas comienzan a conversar entre ellos, provocando mucha bulla, la T le pide al No2 que se cambie de asiento a su lado, cambiándolo de mesa.)</p> <p>La EPPF presenta los materiales. En ese momento el No1 comienza a realizar sonidos con la boca.</p> <p>E (Dirigiéndose a No1): “estas equivocado, ya te dije que pararas de hacer eso”.</p> <p>No1 no le contesta pero deja de realizar el sonido.</p> <p>La E se para y se dirige a la EPPF para hacerle algunas sugerencias. Luego la E regresa a la</p>	<p>evitan una conducta por imposición del adulto, por miedo y amenazas y no porque los niños/as hayan comprendido lo incorrecto de su conducta” (Roger, 2009, p.2)</p> <p>“El Castigo en sentido técnico se refiere sólo a la operación empírica (presentación o retiro de eventos) que reduce la frecuencia de aparición de una respuesta, y no siempre comprende dolor físico o psicológico. (Kazdin, 1971, p.2)</p> <p>Las afirmaciones verbales en forma de reprimendas, advertencias, desaprobación, decir no, y las amenazas, suelen emplearse en las interacciones cotidianas entre maestro y alumno, padre e hijo y entre hermanos, esposos, amigos y enemigos. De manera ocasional, las afirmaciones verbales se han utilizado para suprimir conducta en investigación aplicada, por ejemplo, las reprimendas y las afirmaciones de desaprobación se han aplicado en escenarios de salón de clases para reducir el juego durante las lecciones,</p>	<p>niños y niñas la participación, como se demuestra en el siguiente extracto: “Luego la E regresa a la mesa donde se encuentra el No1, estos se encuentran conversando. E (a todos los Nos de la mesa): “No podrán participar de la actividad”. (Cambia al No con el que conversaba el No1 a otra mesa)”, es un tipo de castigo recurrente. Según Roger (2009) el castigo busca evitar una conducta por imposición del adulto, con amenazas y no porque los niños y niñas hayan comprendido lo incorrecto de su conducta. Kazdin (1971) menciona que se toma como una operación empírica, la cual busca la reducción de una respuesta y no siempre percibe el dolor físico o psicológico que se puede producir. Además se da cuenta que se quiere demostrar al niño, que está sobrepasando los límites, en base al juicio de las agentes educativas, debido a que si las acciones que ella reprime las realizará otro niño o</p>
--------------------	---	--	---

		<p>mesa donde se encuentra el No1, estos se encuentran conversando.</p> <p>E (a todos los Nos de la mesa): “No podrán participar de la actividad”.</p> <p>(Cambia al No con el que conversaba el No1 a otra mesa)” (R4 – NT1)</p>	<p>estar fuera de su lugar, hablar sin permiso y otras conductas desorganizantes. (Hall y col, 197, p. 2)</p> <p>Las técnicas correctivas se aplican en "situaciones en que resulta necesario utilizar... (recursos)... para que el alumno asuma las consecuencias por haber sobrepasado los límites que todo el grupo contribuyó a definir" (Cubero, Abarca y Nieto. 1996, p. 2).</p>	<p>niña, su reacción va a favor de este.</p> <p>Esto devela que las agentes educativas poseen ciertas percepciones de los niños/as, hijos/as de inmigrantes, como se puede deducir de este extracto expuesto anteriormente, que hay una visión de inferioridad, asumiéndolos como “culturalmente desvalidos”. Los niños/as inmigrantes sufren tanto de la discriminación de ser extranjero, como de ser de una nación que es considerada por sus pares como inferior a la chilena”</p> <p>La relación establecida entre los atributos físicos de determinada persona y ciertos atributos personales y sociales específicos opera como una herramienta de distinción (Hevia, 2009, p.).</p>
Exacerbación de las normas de disciplina		<p>-“(Los niños comienzan a jugar con los legos y de pronto se acerca No2 a la mesa en donde se</p>	<p>“El mediador debe llevar al niño o niña a regular su comportamiento. Es muy importante la orientación hacia la toma de conciencia de su propia manera de actuar</p>	<p>La utilización de normas de forma exacerbada en los niños y niñas inmigrantes, se demuestra en el siguiente extracto: “T2 (<i>dirigiéndose</i></p>

		<p>encuentra No1 y los otros 3 párvulos)</p> <p>(No2 se acerca a la mesa y con la mano derecha toma legos o material educativo)</p> <p>No1 (dirigiéndose a la T2): “mira tía, el No2 se está llevando el material”</p> <p>T2 (dirigiéndose al No2): “haber No2, ¿Qué pasa?”</p> <p>No2 (continúa sacando con su mano derecha los legos y camina hasta su mesa, mientras se dirige a la T2): “yo los quiero”</p> <p>T2 (dirigiéndose al No2): “el los saco para su mesa, así que devuélvalos y vaya a sentarse” (R10 – NT1)</p> <p>-No2 (vuelve a caminar</p>	<p>ante una tarea dada”</p> <p>“El objetivo de mediar la regulación de la conducta es preparar al niño para controlar su propia conducta en vez de ser controlada por otros externos” (JUNJI, 2007, p.16)</p> <p>Como expone Torrego (2000) según el triángulo de Galtung sobre violencia, la escuela ha de tender hacia la reparación en la resolución de los conflictos para poder llegar a una fase final de reconciliación de las partes. En términos de disciplina escolar es introducir el diálogo y la valoración del punto de vista y percepción del otro a un nivel parejo a las normas y principios de autoridad.</p>	<p><i>al No2): “haber No2, ¿Qué pasa?”</i></p> <p><i>No2 (continúa sacando los legos y camina hasta su mesa, mientras se dirige a la T2): “yo los quiero”</i></p> <p><i>T2 (dirigiéndose al No2): “él los sacó para su mesa, así que devuélvalos y vaya a sentarse”.</i></p> <p>Esta situación demuestra una forma negativa de exponer disciplina o normas, ya que el fin de esta es que los propios niños y niñas puedan ir de a poco regulando su conducta de manera autónoma y no por imposición.</p> <p>Tal como lo propone Curwin y Mendler (1983), las técnicas de prevención en el manejo de la disciplina, buscan minimizar los problemas en el aula, lo cual se da cuenta con las reacciones que presentan las agentes educativas al momento de aplicar disciplina con</p>
--	--	---	---	---

	<p>hasta la mesa en donde se encuentra el No1 y con el mismo juguete, es decir, con un lego que tiene tomado con su mano derecha, comienza a golpear y botar el material que esta sobre la mesa) EPPF (dirigiéndose al No2): “no No2”</p> <p>E (dirigiéndose al No2): “No2 para, tú no estás en esa mesa” (mientras No2 continúa golpeando y botando el material que se encontraba sobre la mesa, No1 y No3 comienzan a llorar)</p> <p>No3 (dirigiéndose al No2): “no soy tu amigo”</p> <p>T2 (camina hasta donde él No2 se encuentra, toma una silla y se dirige al</p>		<p>los niños y niñas inmigrantes, puesto que muchas veces se tienen percepciones o prejuicios acerca de los niños/as, hijos/as de inmigrantes, las cuales son develadas en el discurso, como en el siguiente extracto:</p> <p><i>“Entrevistador/a: “ya ahora entrando en tus experiencias en práctica, ¿has tenido experiencias con niños y niñas hijos/as de inmigrantes o niños/as inmigrantes en sí?”.</i></p> <p><i>Entrevistado/a: “¿en la práctica o en el trabajo?”.</i></p> <p><i>Entrevistador/a: “no, en tu trabajo”.</i></p> <p><i>Entrevistado/a: “aaa sí, mucho, bastante”.</i></p> <p><i>Entrevistador/a: “en Integra por ejemplo”.</i></p> <p><i>Entrevistado/a: “lo que te contaba</i></p>
--	--	--	--

		<p>No2): “déjese de pelear, siéntese aquí si quiere jugar”</p> <p>(No2 dirige su mirada a la T2, toma la silla y la traslada hasta la mesa en donde se encontraba en un principio)... (R10 – NT1)</p>	<p>Curwin y Mendler (1983, p.29-30), manifiestan que las técnicas de prevención en el manejo de la disciplina, buscan minimizar o prevenir que se presenten problemas en el aula y en la escuela.</p> <p>Ginott (citado por Charles, 1989), propone que un medio para prevenir el mal comportamiento es utilizar siempre una comunicación congruente y razonable dirigida a la situación y, bajo ninguna circunstancia, se debe atacar la autoestima del alumno. En una comunicación congruente tanto el docente como el estudiante, pueden y deben expresar los sentimientos de manera respetuosa y transparente. La comunicación congruente evita el uso de los dobles mensajes —como expresar algo, cuando se quiere decir otra cosa— ya que confunde a las personas y puede promover la indisciplina.</p> <p>Teóricamente la disciplina hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las</p>	<p><i>de la niña del Congo, ya donde sus hermanos fueron, bueno donde la señora Rebeca llegó a Chile, con ella embarazada de 8 meses de Nanda, la tuvo aquí en Chile, la Nanda es chilena y los otros tres hijos son del Congo, y su esposo se quedó en el Congo en la guerra, entonces es bien triste la historia de ellos, bueno ehh sus hijos ahora ya están grandes, ella esta... la Nanda ahora tiene 6 años, claro porque fue mi primer trabajo, entonces, yo llevo 7 años, 6 años debe tener la Nanda más o menos ahora, y ella está bien, trabaja, sus hijos están en la escuela, ehh una mujer súper esforzada, ehh fue bien bonito conocerla porque detrás de su historia triste, había esto de la guerra, de cómo vivían la guerra y de cómo, como, porque tú te imaginai el Congo y te imaginai como la selva poh, que no saben na' que no cachan na'...” (E2-NT1).</i> Este es una percepción de otras</p>
--	--	---	--	---

			<p>mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos. (Badía, Gotzens, Zamudio, 2012, “La Disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado”, p.2)</p>	<p>tantas que pueden develarse en el discurso de las agentes educativas, las cuales conllevan a aplicar la disciplina de distintas formas.</p>
<p>Omisión de las necesidades afectivas</p>	<p>No2 (dirigiéndose a T1): “es que el (indica con sus dedo índice de la mano derecha al No3) le hizo así en la cara (muestra con su mano sobre su cara lo que hizo No3, específicamente abre la palma de su mano derecha, extiende sus dedos y los pone sobre su cara moviéndolos desde arriba hacia abajo)”</p> <p>T1 (dirigiéndose a No3): “a No3 y ¿Por qué hizo eso?” (No3 no emite sonido y No1 continúa llorando</p>	<p>Álvarez y Valladares (1987) plantean que la identidad y la personalidad del niño se desarrollan en un proceso de negociación de necesidades. A los niños y adolescentes no les podemos satisfacer todas las necesidades, pero tampoco se les debe complacer todos sus deseos. Los padres, madres, maestros y otras personas incluidos otros hijos en la familia también tienen necesidades y derechos que satisfacer y que se requiere priorizar, negociar y tomar decisiones.</p> <p>Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo,</p>	<p>La toma de decisiones en pro de las necesidades, se realiza en base a la negación u invisibilización de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, como se da cuenta en el siguiente extracto: “No2 (dirigiéndose a T1): “es que él (indica con sus dedo índice de la mano derecha al No3) le hizo así en la cara (muestra con su mano sobre su cara lo que hizo No3, específicamente abre la palma de su mano derecha, extiende sus dedos y los pone sobre su cara moviéndolos desde arriba hacia abajo)”</p> <p>T1 (dirigiéndose a No3): “a No3 y ¿Por qué hizo eso?”</p>	

	<p>sentado por aproximadamente 1 minuto)</p> <p>EPPF (dirigiéndose a No1): “No1, No1, No1” (No1 no emite sonido, agacha la cabeza, pone ambas manos sobre sus rodillas y continúa llorando)</p> <p>(EPPF se levanta de la silla en donde estaba sentada, camina hasta No1, toma la mano de No1, y ambos caminan hasta donde estaba la EPPF. La EPPF se sienta y sobre sus piernas sienta a No1, No1 deja de llorar)</p> <p>T1 (dirigiéndose a No2): “ya No2, cámbiese para que se siente No1” (R20-NT1)</p>	<p>afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.</p> <p>(MINEDUC, Bases curriculares de la Educación Parvularia, 2005, “Principio de Bienestar”, p.17)</p> <p>López (1995) señala que los distintos escenarios sociales en los que niños y niñas participan son los encargados de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo y educación durante la infancia.</p>	<p><i>(No3 no emite sonido y No1 continúa llorando sentado por aproximadamente 1 minuto)</i></p> <p><i>EPPF (dirigiéndose a No1): “No1, No1, No1”</i></p> <p><i>(No1 no emite sonido, agacha la cabeza, pone ambas manos sobre sus rodillas y continúa llorando)</i></p> <p><i>(EPPF se levanta de la silla en donde estaba sentada, camina hasta No1, toma la mano de No1, y ambos caminan hasta donde estaba la EPPF. La EPPF se sienta y sobre sus piernas sienta a No1, No1 deja de llorar)</i></p> <p>T1 (dirigiéndose a No2): “ya No2, cámbiese para que se siente No1”</p> <p>Lo expuesto da cuenta que la agente educativa, no trabaja con el fin de propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses</p>
--	---	---	--

	<p>-No2 (dirigiéndose a T1): “es que el (indica con sus dedo índice de la mano derecha al No3) le hizo así en la cara (muestra con su mano sobre su cara lo que hizo No3, específicamente abre la palma de su mano derecha, extiende sus dedos y los pone sobre su cara moviéndolos desde arriba hacia abajo)”</p> <p>T1 (dirigiéndose a No3): “a No3 y ¿Por qué hizo eso?”</p> <p>(No3 no emite sonido y No1 continúa llorando sentado por aproximadamente 1 minuto)</p> <p>EPPF (dirigiéndose a No1): “No1, No1, No1”</p> <p>(No1 no emite sonido, agacha la cabeza, pone ambas manos sobre sus</p>		<p>de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas, tal como lo proponen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en el principio de bienestar.</p> <p>Además, es importante mencionar que la potenciación que se realiza dentro del aula debe ser en base a un desarrollo de la identidad y la personalidad de las niñas y los niños donde se negocien las necesidades que presentan.</p>
--	---	--	---

		<p>rodillas y continúa llorando) (EPPF se levanta de la silla en donde estaba sentada, camina hasta No1, toma la mano de No1, y ambos caminan hasta donde estaba la EPPF. La EPPF se sienta y sobre sus piernas sienta a No1, No1 deja de llorar) T1 (dirigiéndose a No2): “ya No2, cámbiese para que se siente No1” (EPPF levanta a No1 de sus piernas y los sienta en la silla que se encuentra al lado de ella). (R20-NT1)</p>		
<p>E. Conocimientos y percepciones que impone la adulta sobre la</p>	<p>Diferenciación asociada a la raza</p>	<p>T1: “ahora, van a tocarle el pelo al No1 y después se van a tocar el propio para que vean las diferencias” Código: R1 – NT1 “si ¿y la mamá del No1,</p>	<p>“A pesar de las diferencias objetivas y subjetivas que acontecen en las personas, también tienen semejanzas” (Jurado & Ramírez, 2009, pág 45)</p>	<p>Según el país o lugar de procedencia del sujeto resulta relevante al trato que se le dará la sociedad que le recibe. Depende del lugar de origen si es discriminado de distintos modos, tal como es apreciado en este extracto del registro “T1: “si ¿y la</p>

<p>diversidad</p>	<p>porque no tiene la piel oscura y la tiene blanca? T2: “claro T1, la mamá es chilena, y el No1 saco los colores del papá” Código: R2 – NT1</p> <p>-Todas las personas tienen la piel morena, más oscura que los que vivimos en Chile”(refiriéndose a la gente en África) Código: R2 – NT1</p> <p>E: claro, entonces, según de donde sean nuestros padres, del país que sean nuestros padres, nosotros tenemos algunas características iguales, y otras que nos hacen únicos como personas, por ejemplo; mi mamá es chilena, y yo soy chilena, eso nos hace iguales, pero por ejemplo; yo tengo</p>	<p>“Cuando se realizan diferenciaciones, la primera dimensión de diferenciación es la nacionalidad de origen, siendo la principal causa de discriminación” (Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas, 2008, pág 25)</p> <p>“desde la pedagogía se requiere visualizar cuales han sido y podrían ser las representaciones que a escala social se construyen de los extranjeros, puesto que es en estas dinámicas donde finalmente se juega el espacio para relaciones basadas en el dialogo, el respeto y reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y por ende asegurar la posibilidad de relatar de forma más profunda la relación entre aprendizajes y convivencia con la diferencia en la escuela”</p>	<p><i>mamá del No1, porque no tiene la piel oscura y la tiene blanca?</i> <i>No1: “porque mi mamá nació aquí”</i> <i>T2: “claro T1, la mamá es chilena, y el No1 sacó los colores del papá”</i></p> <p>De acuerdo a esto, el país al que recibirá el inmigrante categorizará el trato hacia éste, percibiéndole como inferior o superior. En este aspecto influyen las características físicas que se asocian al país de origen, pues se tiende a ver los rasgos indígenas y piel morena como inferior, (como es el caso de las personas provenientes de Perú y Bolivia) (Ricardo Bravo, 2011, pág 43)</p> <p>A través de los registros realizados y concretamente en este (R1) en el cual se realiza una experiencia de aprendizaje vinculada a la identidad, se observa que la educadora en todo momento focaliza y considera la diversidad cultural desde el punto de</p>
-------------------	--	--	---

		<p>muchas pecas en mi cara y mi mamá no tiene ninguna”..... Código: R2 – NT1</p> <p>T1: “si ¿y la mamá del No1, porque no tiene la piel oscura y la tiene blanca?</p> <p>No1: “porque mi mamá nació aquí”</p> <p>T2: “claro T1, la mamá es chilena, y el No1 saco los colores del papá” Código: R2 – NT1</p>	<p>(Inmigrantes en la escuela Chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas, 2011, pág 43)</p> <p>“Necesitamos saber lo que es la discriminación para darnos cuenta cuando ésta ocurre”. (Inclusión Europea, 2001, p. 122)</p> <p>“la discriminación es la “acción y efecto de discriminar”, y define discriminar como “dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.” Se define la discriminación como “el trato desigual a una persona o personas con base en el grupo social al que pertenece[n]”. De ambas definiciones se desprende que es una acción en contra de una persona o grupo social fundamentada en las características físicas, culturales, individuales, políticas, sociales o económicas. Por lo tanto, debe distinguirse de los prejuicios, los cuales no involucran acciones” (Políticas educativas de</p>	<p>vista de las diferencias que existen entre los niños hijos de padres inmigrantes que presentan alguna característica física que al parecer los hace distinto a los demás.</p> <p>Sin embargo como sabemos la diversidad cultural va más allá de un rasgo físico predominante en cada país, sino más bien como una consecuencia de características de distinta índole que biológica, física, social y culturalmente, nos hacen únicos entre unos y otros.</p> <p>Además de las características físicas se suelen atribuir y estereotipar según el país de origen las costumbres que tiene el o la inmigrante; El uso constante de las diferencias y/o características físicas como estrategia para abordar el trabajo de la diversidad en los casos evidenciados, demuestra que las adultas poseen prejuicios de tipo cognitivo respecto a los niños y</p>
--	--	--	---	--

			<p>atención a la diversidad cultural, 2006 pág. 39)</p> <p>“Los prejuicios se manifiestan en dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva. De acuerdo a Halley (1998), “prejuicio es la tendencia de los individuos a tener pensamientos y sentimientos negativos respecto a miembros de otros grupos de la sociedad”. La dimensión afectiva del prejuicio se refiere a sentimientos tales como el miedo, disgusto, odio o cualquier otro tipo de emoción negativa. Por su parte, la dimensión cognitiva del prejuicio se refiere a la forma en que se piensa y generaliza acerca de otros grupos sociales. Estas generalizaciones se conocen como estereotipos” (Políticas educativas de atención a la diversidad cultural, 2006 pág. 40)</p> <p>“Los seres humanos, cotidiana y naturalmente, usamos clasificaciones para interpretar el complejo mundo que nos rodea y procesar el inmenso flujo de información que recibimos del entorno.</p>	<p>niñas hijos/as de inmigrantes, demostrándose en la exageración y estereotipando a estas personas por su color de piel y lengua materna, por ejemplo, cómo fue posible evidenciar en el registro que a continuación se presenta T1: <i>“ahora, van a tocarle el pelo al No1 y después se van a tocar el propio para que vean las diferencias”</i></p> <p>Además fue posible observar que las adultas poseen ciertas conductas discriminatorias frente a los niños y niñas extranjeros, comprendiendo que el acto de discriminar se refiere a tratar de manera inferior o distinta a cualquier persona por motivo raciales, políticos, sociales o religiosos, (Minada, 2005 pág. 40)</p> <p>Esto se refleja en el presente registro <i>“ del país que sean nuestros padres, nosotros tenemos algunas características iguales, y otras que</i></p>
--	--	--	--	---

			<p>De esta manera, las clasificaciones nos ayudan a tener sentido de la realidad en que vivimos. Sin embargo, tales clasificaciones se vuelven estereotipos cuando se convierten en generalizaciones o simplificaciones exageradas que se resisten a cambiar a pesar de toparse con evidencia que las descalifica”</p> <p>(Políticas educativas de atención a la diversidad cultural, 2006 pág. 40)</p> <p>“Son fuente de prejuicios y podrían llevar a acciones discriminatorias en contra de personas o grupos. Los estereotipos se basan en distintas características de las personas o grupos. Algunas de estas características son: color de piel, lenguaje, cultura, condición económica, preferencias sexuales, apariencia física, vestimenta, religión, filiación política, discapacidades físicas o mentales, lugar de residencia, sexo e incluso edad de las personas”</p> <p>(Políticas educativas de atención a la diversidad cultural, 2006 pág. 41)</p>	<p><i>nos hacen únicos como personas, por ejemplo; mi mamá es chilena, y yo soy chilena, eso nos hace iguales”</i></p> <p>Y también podemos apreciarlo en el siguiente extracto de la entrevista realizada, en la cual la técnico en atención de párvulos se refiere a los niños y niñas hijos/as de inmigrantes y la importancia que le atribuye a su trabajo con ellos o ellas como <i>“mucho, mucho, porque sobre todo con los otros niveles trabajan estos temas, porque se trabaja a través de los carnavales, la cultura, la música, la comida, es como súper abstracto para los niños, pero yo te digo África a ti y das vuelta al tiro el mundo, es abstracto para ellos, porque tú traes el mapa, lo das vuelta para que se centrara en lo que estamos hablando. Y eso es bueno, ellos aprenden, conocer otras culturas, mira antes: años anteriores ha venido gente, han</i></p>
--	--	--	---	--

			<p>“En la región también se da el caso de discriminación en contra de los inmigrantes. Se han documentado casos en varios países de América Latina donde tanto el discurso público como la operación de algunas instituciones públicas, como las escuelas, les dan trato inferior. Los migrantes, ya se trate de personas de zonas rurales que se trasladan a áreas urbanas u otras que se aventuran a residir en otro país, son objeto de actos discriminatorios por sus características culturales y raciales” (Políticas educativas de atención a la diversidad cultural, 2006 pág. 44)</p>	<p><i>traído fotos, videos, de allá, de allá, de Perú, de Ecuador, de Bolivia, eehh...han traído comida, así como súper, no sé el año pasado trajeron ají de gallina picante, se lo comieron todo, yo pensé que no se lo iban a comer porque estaba picante y se lo comieron todo. Hay niños/as que no van a tener la oportunidad de ir a un restaurant peruano o boliviano, y si esta la oportunidad de hacerlo hay que hacerlo, y que vayan viendo videos en YouTube que la mamá les ponga, hay que buscar otras cosas. Pero ese tema de hermanos y hermanas es difícil trabajarlo con los más chicos, con los más grandes se pueden hacer cosas. Tú les enseñas a los más chicos a integrarlos y a quererlos y que hay les estas dando un pase, si mira, este niño es de Perú y viene de otro lugar, entonces, hay que fraternizar más con esos niveles y ya en el transi se pueden hacer varias cosas, eso”.</i></p>
--	--	--	---	--

				<p>Respecto a lo anterior, se infiere que la técnico en atención de párvulos concibe el tener niños y niñas inmigrantes en el aula educativa como una oportunidad de aprendizaje o de experiencia, tanto para ella como para los demás niños y niñas chilenos/as.</p> <p>Fue posible evidenciar en la entrevista realizada a la educadora del nivel, ciertos términos del discurso que hacen alusión a rasgos de discriminación, y al manejo inadecuado de estos, para referirse a un niño de otra nacionalidad y a sus necesidades educativas especiales, los que veremos a continuación:</p> <p><i>“lo conversamos, lo hemos conversado ya como familia el tema de las divisiones por clases sociales acá también es muy marcado , entonces lamentablemente los inmigrantes están en la clase social</i></p>
--	--	--	--	--

			<p><i>que...que menos privilegios tiene, entonces son doblemente discriminados, nuestra preocupación en un momento fue por el Ángel, el hermano del Isaac, porque él tiene síndrome de Down, estuvo acá, tiene síndrome de Down, y más encima es negro, su color de piel es negra, entonces la gente ya lo mira raro por ser negro, y más si tiene síndrome de Down, entonces era como...ayudándole con la coordinación de la municipalidad de integración que tienen, como...con ellos buscando un colegio, la discriminación y que a nosotros nos preocupaban porque, en...no sé si en varios lados o un lado le dijeron que no, porque lamentablemente en Chile hay predilección por la gente rubia, esa es la gente bonita, esa es la gente importante, esa es la gente buena”.</i></p> <p>Donde claramente en el acto discriminatorio se evidencian</p>
--	--	--	--

				<p>prejuicios por medio de un estereotipo; Los estereotipos se basan en distintas características de las personas o grupos. Algunas de estas características son: color de piel, lenguaje, cultura, condición económica, preferencias sexuales, apariencia física, vestimenta, religión, filiación política, discapacidades físicas o mentales, lugar de residencia, sexo e incluso edad de las personas” (Mineduc, 2006 pág. 41)</p> <p>En cuanto a la categoría “Diferenciación asociada a la raza”, se pudo concluir que las adultas trabajan la diversidad (respecto a las características físicas de los niños y niñas hijos de inmigrantes) por medio de los estereotipos, generalización de rasgos de personalidad (que son todos trabajadores por ejemplo), lo que en sus prácticas nos muestran que las adultas poseen prejuicios o ideas pre</p>
--	--	--	--	--

				concebidas frente a dichos niños y sus familias; Y que ellos deben aceptar el trato diferente porque por algo se vienen a nuestro país y se quedan, porque les gusta todo y ellos son quienes deben adaptarse al sistema educativo y no este, abordando la diversidad desde las diferencias y no de los puntos de comunión que tiene el nivel y la infancia (intereses, derechos, entre otros)
Concepto atribuido que subyace en la práctica sobre diversidad	<p>Vamos a identificar características que son únicas y distintas de los demás amigos que están en su misma, mesa. R1 – NT1</p> <p>La mayoría de las personas tienen las mismas características del No2” (refiriéndose a que el padre del niño es de Kenia)</p> <p>-E: “¿y ustedes saben por</p>	<p>“La filosofía que subyace intrínsecamente a los conceptos ligados a la atención a la diversidad y la escuela intercultural e inclusiva: “Cualquier persona por el hecho de ser diferente, es decir, sea cual sea su condición personal, raza, religión..., tiene derecho a ser respetado y tener las mismas posibilidades educativas que los demás” (Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración, Pág. 4)</p> <p>“El análisis pertinente de los aspectos que son parte de la cultura de los alumnos</p>	<p>La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, entre otras, abarca</p>	

		<p>qué ellos son distintos y por qué todos somos distintos? (refiriéndose a No2, su padre es de Kenia). R1 – NT1</p> <p>-Vamos a ver si identifican características de cada uno, porque todos somos distintos, ¿cierto?”. R1 – NT1</p> <p>T1: “ya miren para acá (se acerca a la mesa en donde se encuentra No2), el No2 se va a mirar en el espejo y nos va a decir qué ve y cómo se ve”, No2 responde “tengo pelo negro y harto pelo parao”, a lo que a técnico responde “y ahora se va a mirar en el espejo el No3 y nos va a contar como se ve” (el</p>	<p>migrantes permite entender sus actitudes, así como contrarrestar los prejuicios que ante éstas puede haber. Sin un conocimiento de su bagaje cultural se corre el riesgo de malinterpretar sus conductas trayendo como consecuencia una inadecuada atención educativa” (Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración, Pág. 9)</p> <p>“Si se toma en cuenta la diversidad no para subsumirla a la cultura dominante sino para propiciar la comunicación y el intercambio en condiciones de igualdad, valorando las distintas culturas que pueden estar presentes en la escuela, sin menospreciar ninguna de ellas y destacando el potencial del contexto cultural de los alumnos para enriquecer el aprendizaje de todos” (Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración, Pág. 10)</p> <p>“la educación inclusiva es un proceso contextualizado en el que la formación e instrucción que se ofrece a los estudiantes</p>	<p>un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual. Frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, consideramos que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.</p> <p>Hay que tener presente que la educación es un derecho básico, de carácter obligatorio recogido en la Constitución y que, por tanto, todo ciudadano debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas, de modo que adquiera un bagaje cultural que le permita convertirse en miembro de pleno derecho de</p>
--	--	---	---	---

		<p>niño mira al espejo), el No3 responde: “tengo pelo corto porque mi mamá me lo cortó y soy color blanco”. La educadora pregunta: “¿y ustedes saben por qué ellos son distintos y por qué todos somos distintos? R1-NT1</p> <p>La técnico en atención de párvulos les dice a los niños y niñas: “ahora, van a tocarle el pelo al No1 y después se van a tocar el propio para que vean las diferencias”, R1-NT1</p> <p>La técnico en atención de párvulos les menciona a los niños y niñas: “si ¿y la mamá del No1, por qué no tiene la piel oscura y la tiene blanca? R2-NT1</p>	<p>tiene como base la participación y la atención a las diferencias, las cuales pueden ser físicas, sociales, económicas o raciales. En definitiva, surge la idea de la inclusión como una oportunidad de ofrecer alternativas para toda la población escolar” (Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración, Pág. 3)</p> <p>“Booth y Ainscow (2002) distinguen tres dimensiones de una escuela inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada alumno es valorado. A partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. En las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido</p>	<p>esta sociedad.</p> <p>Es responsabilidad de las diferentes administraciones equiparar oportunidades, es decir, ofrecer los recursos necesarios para que todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales, sociales, culturales, étnicas o cualquier otra, logre el desarrollo integral de todas sus potencialidades y forme parte de esta sociedad en continua transformación</p> <p>Se suele asimilar la diversidad desde las diferencias entre las personas, más que desde las similitudes. Sobre todo desde las diferencias en los rasgos físicos. Tal como se puede apreciar en el siguiente registro: “Vamos a identificar características que son únicas y distintas de los demás amigos que están en su misma mesa”. La situación anteriormente descrita, cuando exponen a un niño hijo de</p>
--	--	--	---	---

		<p>tanto en la escuela como en otros ámbitos”.(Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración, Pág. 6)</p> <p>“En palabras de Carbonell (2002), el respeto y reconocimiento de la diversidad no es suficiente, ya que “el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad, o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes [...]”.Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración, Pág. 10)</p> <p>“En contextos de migración, una parte de la diversidad cultural es la diversidad lingüística, por lo que la escuela orientada a la inclusión, debe considerar el multilingüismo dentro de las acciones educativas dirigidas a integrar efectivamente a todos los alumnos y procurar sus adquisiciones académicas” (Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración, Pág. 11)</p>	<p>inmigrante (Kenia) frente a los demás, en donde la educadora les menciona a los demás niños y niñas que el pelo del niño es distinto, y que para darse cuenta de aquello: tocaran su propio pelo y luego el del niño hijo de inmigrante.</p> <p>El hecho anteriormente mencionado se contrapone con lo que se plantea sobre una educación por y para la diversidad, ya que se están vulnerando los derechos del propio niño hijo de inmigrante al ser expuesto a los demás como alguien diferente, a ello se suma: que pasa a ser objeto de discriminación y posibles burlas u otras manifestaciones por parte de los demás niños y niñas, al ser identificado como el único distinto. Hecho que sin duda, nos dice que la diversidad no se comprende; como un acto de respeto ante el ser humano, sino que prevalece el hecho de rescatar diferencias de género, de</p>
--	--	---	---

			<p>“el puro acceso, aunque importante, resulta insuficiente para la sana integración social de migrantes y chilenos en el sistema educativo en particular y la sociedad chilena en general, y deja lejos todavía el pleno cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), suscritos por el Estado chileno. A pesar de elementos potenciales para ello, como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Ministerio de Educación, que establecen marcos y principios éticos en consonancia con la normativa internacional, impera todavía en los contenidos de programas educativos públicos la enseñanza de valores y concepciones generados hace casi cien años, basados en la homogeneización y el no reconocimiento de la diversidad, especialmente en una mirada de la historia que exalta lo “nacional”, obviando o aun menoscabando, de hecho, los valores y nacionalidad de muchos de sus alumnos inmigrantes y sus familias. (Niños y niñas</p>	<p>raza, físicas, u otras. (María Blanca Larrain, 2009 Pág. 28)</p> <p>Ante lo anteriormente expuesto, se difumina la posibilidad de enfrentar la diversidad como una posibilidad más allá de identificar diferencias en las características físicas de los niños y niñas y sus familias. Por lo tanto, se puede llegar a visualizar, desde las características físicas a los sujetos “distintos” como un grupo minoritario, otorgándole a la mayoría un énfasis dominante. Estas características pueden inhabilitar experiencias educativas nutritivas de aprendizaje, en donde la diversidad realmente podría ser un eje transversal en la cotidianidad de la labor educativa en el aula. (Jurado de los Santos P. y Ramírez A., 2009 Pág. 11)</p> <p>En la práctica, la confusión de la diversidad con el énfasis en la diferencia entre los sujetos puede</p>
--	--	--	---	--

			<p>migrantes el desafío pendiente, 2011, pág. 133)</p> <p>“Se puede afirmar que, al interior de la escuela, el sujeto de la política pública no es el inmigrante en su condición de no nacional, sino que es el inmigrante en tanto portador de una cultura diferente”. (“Educación para niños, niñas y jóvenes inmigrantes en las Américas: situación actual y desafíos, Pág. 26)</p> <p>“la migración entiende que debe ser respetada y protegida su identidad de origen, mientras que la sociedad de acogida actúa dentro de la perspectiva donde la identidad anfitriona es, por si misma, el valor definitivo de toda condición adaptativa: <i>“Lo que ofrece, trabajo, no es negociable en términos de identidad; más bien lo es en términos económicos, esto es, como un valor de mercado”</i>. Al mismo tiempo, existe un proceso dialéctico que determinará la forma como el inmigrante se posiciona (adapte, inserte, choque) con la sociedad</p>	<p>significar la exclusión del grupo minoritario; contra produciéndose totalmente con los fines que se han previsto. Dicho hecho puede surgir producto de que el personal educativo no esté consciente de sus actos o bien, no encuentren otra estrategia para abordar el aprendizaje sobre identidad que han decidido potenciar, lo que también nos permite pensar que ocurren situaciones de esta índole producto de la poca o nula reflexión. (Jurado de los Santos P. y Ramírez A., “Educación inclusiva e interculturalidad en contexto de inmigración” 2010 Pág. 10)</p> <p>Esto que queda expuesto en la entrevista realizada a la educadora de párvulos del nivel donde señala que: <i>“el tema de la inclusión e integración, eeh, hay cosas que pasan por temas personales, ¿ya? Aquí hay un proyecto educativo, hay</i></p>
--	--	--	---	---

			<p>receptora. Por un lado se trata de los elementos que el inmigrante consiente o voluntariamente adopta al aceptar las reglas que la sociedad de acogida le impone, con el objetivo de lograr los propósitos que se desea, proceso que comienza en el momento en que se toma la decisión de emigrar y que implica la participación en la vida social, económica y política del lugar de destino. El otro sería un fenómeno de tipo inconsciente y que tiene que ver con cómo la sociedad receptora va modificando la vida privada y familiar del inmigrante a través del intercambio y la influencia mutua de las estructuras de significados que interactúan (Lestage 2001)” (Niños inmigrantes peruanos en la escuela Chilena, Pág. 27)</p> <p>“La respuesta que da el sistema educativo en el nivel preescolar en nuestro país a la diversidad, se encuentran dentro de los planteamientos más tradicionales, la tendencia a homogeneizar la diversidad natural del grupo, pocos rasgos de inclusión y muchos de integración. Así,</p>	<p><i>una persona que lo lidera, que es la directora, y que busca transmitir eso, a todas las que no...a todas las educadoras, técnicos hasta las auxiliares de servicio, de hecho nosotras con la Cony hicimos la práctica juntas y las dos nos quedamos, y la Vero ha ido buscando personas como que coincidan con el pensamiento de ella y que busquen continuar este tipo de trabajo, a veces cuesta llegar a todas la personas, entonces yo digo, aquí en este jardín no se discrimina, no, no se hacen diferencias, pero a veces sucede que tiene que ver con la persona en sí que...con su historia de vida, o con, no se po, con los prejuicios que tiene, a veces si hace alguna diferencia, a veces si tiene una predilección, y ahí donde uno tiene que estar tratando de mediar, “oye recuerda” y ahí entramos a temas más personales, ¿no sé si me entienden lo que quiero decirles?” En esta entrevista se</i></p>
--	--	--	---	--

			<p>muchas de las actividades consisten <i>El tiempo dedicado a la ficha, y a otras tareas de silla y mesa, dan un aire más escolar a la Educación Infantil, pero Suponen la merma de tiempo para otro tipo de juegos y experiencias interactivas esenciales en esta edad. Gran parte de las aulas en nuestro país son altamente directivas: la maestra o el maestro es quien dice exactamente lo que hay que hacer, Cómo y cuándo.</i> En hacer todos lo mismo al mismo tiempo, de manera individual. Este planteamiento recuerda la dinámica del aula escolar convencional, aunque los niños no estén sentados en pupitres sino en mesas colectivas y aunque las propuestas sean más lúdicas y coloristas. En esta línea, también se sitúa la preferencia por las actividades de gran grupo, con las que tan difícil es desarrollar una enseñanza personalizada. Las actividades en pequeño grupo –esenciales en esta etapa– quedan aún relegadas en muchos centros a actividades residuales o complementarias, a momentos de juego libre escasamente sometidos a evaluación</p>	<p>denota que la inclusión de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes, es un tema que se relaciona íntimamente con la visión del establecimiento y las experiencias y criterio del personal educativo (educadoras, técnicos, entre otros.</p> <p>Al quedar sujeta la inclusión a la visión de cada centro educativo y de su personal no se asegura el otorgar una educación de calidad a este grupo de niños y niñas, quedando solo en el acceso a ella.</p> <p>Esto dificulta la sana integración social de migrantes y chilenos/as en el sistema educativo en particular y la sociedad chilena en general, y deja lejos todavía el pleno cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), suscritos por el Estado chileno.</p> <p>A pesar de la existencia de elementos potenciales para la inclusión, como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Ministerio de Educación, que establecen marcos y principios éticos en consonancia con la normativa internacional. La homogeneización y el no reconocimiento de la diversidad, especialmente en una mirada de la historia que exalta lo “nacional”, obviando o aun</p>
--	--	--	---	---

			<p>y seguimiento, ni hablar de la inclusión al sistema educativo de minorías relegadas al olvido, como lo son las étnicas, raciales por ejemplo” (el desarrollo de la educación infantil: un crecimiento costoso, 2009 Pág. 28)</p>	<p>menoscabando, de hecho, los valores y nacionalidad de muchos de sus alumnos inmigrantes y sus familias. (Alvites L., y Jiménez R., “Niños y niñas migrantes el desafío pendiente, 2012, pág. 133)</p> <p>Se concluye de la categoría “Concepto atribuido que subyace en la práctica sobre diversidad” que las adultas del nivel, que en su quehacer asumen la diversidad por medio de las diferencias, sobre todo de las físicas, en dónde para trabajar las diferencias raciales o de país de origen, se realiza a través del color de piel y pelo, y no sobre el conocimiento mutuo de las culturas y los elementos que generan lazos de cercanía entre estas.</p>
--	--	--	--	---

	<p>Concepto atribuido que subyace en el discurso sobre diversidad</p>	<p>“Entrevistador/a: “que entraste a ese lugar, a ya y durante tu formación, ¿tú cursaste ramos vinculados a la inclusión?”.</p> <p>Entrevistado/a: “no”.</p> <p>Entrevistador/a: “no tuviste ninguno”.</p> <p>Entrevistado/a: “no”. E2-NT1</p> <p>“los niños y las niñas hijos/as de inmigrantes, porque ellos/as son chilenos, nacieron acá, ehhh como te digo son personas súper esforzadas, hay personas agradecidas, súper agradecidas y al final son como parte de ti, para ponte tú en el nivel no hay niños/as que yo diga,</p>	<p>“En el discurso se consideran los contenidos implícitos, y generalmente se hace de manera rigurosa pero, como decimos, estos análisis no están basados en una metodología común. En este sentido, la llamada Escuela Cualitativa de Madrid y el Análisis Crítico del Discurso son los enfoques que mayor atención han prestado a los contenidos implícitos del discurso y, en consecuencia, son los autores adscritos de manera más o menos directa a estos enfoques los que en mayor medida han incluido los aspectos implícitos en sus análisis del discurso. Por lo tanto, una forma de contribuir a este necesario desarrollo metodológico es atender a qué se refieren los sociólogos con discurso implícito y en qué consisten los análisis que realizan. De esta manera se podrán establecer los principios y supuestos básicos que comparten los análisis del discurso implícito realizados desde la sociología. Algunos de estos supuestos son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los discursos contienen elementos implícitos, por lo que para que 	<p>Es posible apreciar que a través de la entrevista y en comparación con los registros analizados, podemos concluir que existe un discurso contradictorio, ya que si bien ella menciona lo siguiente: <i>“que ellos están en un buen país, que están en un país en donde, bueno por lo menos, me voy a basar como en el ahora, en el jardín Jesús de Belén, aquí por lo menos se les respeta, se les trata de igual a igual, ehhh no hay diferencias, no hay, es algo total y absolutamente integrado, en todo sentido de la palabra, eso”</i>. Sin embargo, se usa a un niño hijo de inmigrante, proveniente de Kenia, África, para una experiencia de aprendizaje en donde se le expone frente a los demás niños y niñas para que toquen y vean la diferencia de su pelo con el del resto del grupo.</p> <p>Por otra parte el discurso de la</p>
--	---	--	---	---

		<p>no estos son hijos/as peruanos, para mí son como son, como todos los niños/as iguales, pero es rico conocer otras culturas” E2-NT1</p> <p>“como que están adaptados a lo que aquí hay, además que nacen aquí, entonces nacen con las costumbres de acá, que los papás les inserten un poco de cultura de ellos está bien porque es parte de ellos, pero ellos están bien aquí, encuentro que están bien, los niños y las niñas.” E2-NT1</p> <p>““mira ellos son, son de una raza. No sé si llamarlo raza, pero son como de una cultura tan luchadora, tan ehh guerrera, que por eso están, son como son, o sea los que surgen acá, por</p>	<p>su análisis sea completo debe atender por igual a los elementos explícitos y a los implícitos (lo que se dice y lo que se hace). En cualquier caso, <i>uno</i> de los objetivos del análisis del discurso es poner de manifiesto sus contenidos implícitos.</p> <p>2. El discurso implícito está incluido en el discurso explícito. El discurso implícito por lo que su análisis puede apoyarse en otros <i>indicios</i> como son el contexto o los elementos no verbales (la prosodia, las vocalizaciones, los gestos y ademanes o la posición del cuerpo), pero consiste en un trabajo sobre el discurso explícito³. Ahora bien, el mecanismo por el que se deriva el contenido implícito a partir del contenido explícito no es la decodificación sino la inferencia.</p> <p>3. Para la inferencia del discurso implícito es preciso atender a las condiciones contextuales de la enunciación.</p> <p>4. Los aspectos implícitos del discurso pueden contradecir el discurso explícito, pero ni tienen necesariamente</p>	<p>técnico y sus creencias se contraponen con lo evidenciado en los registros, en dónde sus acciones, prosodia, gestos, vocalizaciones, ademanes y la posición de su cuerpo, dan cuenta que se presentan rasgos de discriminación (las diversas formas del discurso implícito: una tipología para sus análisis, 2005 Pág. 2)</p> <p>Por lo anterior, es que claramente es posible apreciar discriminación y hablar da cuenta que el concepto interiorizado es de integración y no sobre inclusión, lo que se condice con el siguiente extracto de la entrevista: <i>“mira el 18 de septiembre tú ya lo viste acá, el 18, ellos/as lo gozan al máximo, ellos/as se preparan más que nosotros, les gusta, son súper amigosos, como carnavalesco, traen comida, y los incorporamos bien, a ellos les gusta, ellos esperan , ese es su día, sobre todo porque hay hartos días para</i></p>
--	--	---	--	---

		<p>eso tienen lo que tienen, porque son..., son guerreros, son luchadores, luchan por lo que quieren” E2-NT1</p> <p>“Entrevistador: “si, que piensas de los niños y niñas hijos/as de inmigrantes”.</p> <p>Entrevistado: “que ellos están en un buen país, que están en un país en donde, bueno por lo menos, me voy a basar como en el ahora, en el jardín Jesús de Belén, aquí por lo menos se les respeta, se les trata de igual a igual, ehhh no hay diferencias, no hay, es algo total y absolutamente integrado, en todo sentido de la palabra, eso”. E2-NT1</p> <p>“mira el 18 de septiembre</p>	<p>que contradecirse ni, lo que es más importante, suelen hacerlo. Por el contrario, el discurso implícito generalmente enriquece el discurso explícito, es decir; lo complementa y lo amplia.</p> <p>5. El discurso implícito no puede considerarse, en este sentido, como un discurso verdadero que se encuentra oculto tras el discurso explícito, ni el análisis como un desvelamiento de la verdad que se oculta tras el discurso. Así, en los casos en los que hay una contradicción entre el discurso explícito y el discurso implícito, esta misma contradicción constituye un elemento más de análisis.</p> <p>6. El discurso implícito adopta una diversidad de formas, de manera que la determinación del tipo o los tipos de discursos que se encuentran implícitos en cada caso, constituye uno de los objetivos del análisis de los discursos concretos. Esta comunicación se centra en esta última cuestión, esto es, en la diversidad de tipos o dimensiones del</p>	<p><i>descansar”.</i></p> <p>El discurso de la entrevista no puede considerarse como un discurso real que da cuenta de sus creencias más arraigadas, ya que al contrastar sus acciones y discurso fue posible desvelar sus creencias más arraigadas respecto a los niños y niñas hijos de inmigrantes. Así, en los casos en los que hay una contradicción entre el discurso explícito e implícito, constituye un elemento que nos permite comprender porque actúa de esa forma con los niños y niñas inmigrantes analizado a lo largo de toda la investigación, y re afirmando la teoría de que muchas de estas actitudes y acciones son de manera inconsciente y sin dar cuenta de las repercusiones que tiene en dichos niños y niñas, ya que estas se relacionan con sus percepciones, paradigmas y formas de ver la vida, las que ha adquirido ya sea por experiencias en torno al tema, formación, prejuicios , medios de comunicación etc... (Joaquín Marchant, 2005 Pág. 3)</p>
--	--	---	--	---

		<p>tú ya lo viste acá, el 18, ellos/as lo gozan al máximo, ellos/as se preparan más que nosotros, les gusta, son súper amigosos, como carnavalesco, traen comida, y los incorporamos bien, a ellos les gusta, ellos esperan , ese es su día, sobre todo porque hay hartos días para descansar”. E2-NT1</p> <p>“es un tema de valores, no a todo el mundo le agrada trabajar con gente extranjera, me gusta saber, cachar, saber que pasa, más que nada, pero capacitada sí, porque también tiene que ver con no pasar a llevar, tener cuidado con lo que vas a decir”. E2-NT1</p>	<p>discurso implícito. (las diversas formas del discurso implícito: una tipología para sus análisis, 2005 Pág. 2)</p>	<p>Es posible además evidenciar en la entrevista realizada a la educadora de párvulos del nivel, que en ella también hay presentes contradicciones entre el discurso y la praxis diaria, pero sobre todo que el término de inclusión de la diversidad es relacionado y abordado desde la mirada de la diferenciación de género :</p> <p><i>“es el tiempo de ir cambiando un poco las cosas y lo estamos haciendo, los niños y las niñas hoy día dicen “niños y niñas”, nosotros trabajamos harto el tema de no burlarse, de respetarse, les cuesta, porque en la familia alguien se cae, hasta la mamá se ríe. O tenemos, hay cosas que se naturalizan por ejemplo los roles de hombres o mujeres o se naturaliza, ah ese peruano tanto, o ese... ¿cachái? Hay cosas que se dicen tantas veces, que después pasan a ser normales, yo me acuerdo</i></p>
--	--	---	--	---

				<p><i>cuando chica uno jugaba a ese del pegar, pegar y se ponía alguien de espalda y uno decía, al pegar, pegar y uno decía puras estupideces , entonces el que la repetía, ¿no sé si lo conocen? No sé de camotera, algo así, entonces uno decía, en el mar de Bolivia (imita risa de burla), y uno se burlaba, porque Bolivia no tenía mar, ¿cachai?, entonces uno se ríe, hay cosas que hemos ido dejando atrás, el perro judío, hemos ido cambiando un poco las canciones, los juegos porque nos vamos dando cuenta que estamos instalando estereotipos, pero aún falta, aún falta mucho, porque la publicidad hoy en día, hasta el yogurt, hasta el confort, no sé todo viene con cars o princesas, es complicado, y con un país con más inmigrantes, también, es complicado el tema del respeto, el otro día salió un reportaje en la noticia, que le preguntaban como a los jóvenes, a los escolares, si tenían compañeros extranjeros y si se</i></p>
--	--	--	--	---

				<p><i>burlaban y decían: “no po, si son iguales a nosotros”, entonces ahí como que hacia el comentario en las noticias: parece que las nuevas generaciones son los que están siendo más conscientes o tienen la razón, entonces eso es lo que tenemos que hacer nosotras, ocupar esos temas”</i></p> <p>O en el párrafo donde se desprende que:</p> <p><i>“ para trabajar la inclusión .trabajarlos aquí a claro, rescatamos , ocupamos aspectos de su cultura, de sus familias, y hacemos que los otros y las otras los conozcan, entonces yo creo que mi pensamiento antes hubiese sido ese, así como no pensar en ellos como un grupo en particular, así como, con necesidades también y...y ahora sipo, como que es importante que nos cuenten con respecto a su cultura, que nos cuenten que les gusta hacer, como fue el viaje hasta Chile, que les gusta de Chile, eso”</i></p>
--	--	--	--	--

				<p>Estas percepciones arraigadas son las que van influyendo en la formación de estos niños y niñas, es posible evidenciar que tanto en los discursos de ambas adultas (provenientes de las entrevistas) como por las acciones registradas (registros etnográficos de observación natural): es posible encontrar supuestos implícitos de las percepciones, por tanto lo que se dice y lo que se hace por parte de las adultas pone de manifiesto las acciones y el discurso, los cuales están relacionados con sus creencias más profundas, formación e incluso influenciadas por los medios de comunicación, alejándose del deber ser que implica esta profesión, debido a la poca reflexión de sus acciones y saberes, concibiendo que el trabajo de inclusión se relaciona con “ocupar elementos de su cultura” en momento determinados de la jornada o año académico y que el resto del tiempo ellos se adecuan al nivel, porque por algo se vinieron de tal lejos con sus familias, porque les gusta Chile. (Joaquín Marchant , 2005 Pág. 2)</p>
--	--	--	--	---

				<p>Se concluye de la categoría “Concepto atribuido que subyace en el discurso sobre diversidad”, que las adultas manejan y poseen conceptos arraigados sobre la diversidad, relacionados con que esta solo se vincula con los grupos étnicos (Mapuches), y que no hay diferencia entre el término inclusión e integración, ambos apuntan a integrar a dichos grupos minoritarios al sistema, teniéndose que ellos adaptar y/o amoldándose a los requerimientos que impone el sistema y no al revés, con la excusa de que estos niños y niñas y sus familias se vienen a nuestro país porque así lo desean y se quedan porque les gusta debiendo aceptar las cosas como son, y que la integración y/o inclusión de estos se realiza a través de preguntas a los padres sobre su lugar de origen (a modo consultivo) y quedando solo en eso.</p>
--	--	--	--	--