



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

**Universidad Alberto Hurtado
Departamento de Sociología
Magíster en Sociología**

**Si somos americanos:
Un análisis de las interacciones de los estudiantes
en una escuela intercultural de Santiago de Chile**

Tesis para optar al grado de Magíster en Sociología

**Autor: Diego Joaquín Aravena Sánchez
Profesor guía: Dr. Alejandro Pelfini**

**Santiago de Chile,
2020**

Para mi Tata y la Antonia que me empujaron hasta el final.

Para mi familia por estar ahí siempre.

Para la comunidad de la pequeña escuela que me transformó en profesor.

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar al profesor Alejandro Pelfini por su guía, paciencia y correcciones que me permitieron llegar al final de este trabajo. Creo, honestamente, que sin su generosidad y acuciosidad hubiera sido muy complejo terminar de darle forma a este proyecto.

También agradezco a mi familia por apoyar en los momentos difíciles de este proceso y por ayudar a encauzar la experiencia docente en una investigación. En especial a mis padres y hermanos, por la paciencia y compañía.

Finalmente, menciono a dos personas que se preocuparon de forma constante por el desarrollo de la tesis, que destinaron tiempo y ganas, demasiadas a veces. Antonia y mi Tata, sin quienes no habría llegado al final del camino. Su atención, disciplina y ética me sirvieron de espejo para el trabajo propio.

Contenido

Índice de cuadros.....	v
Resumen	vi
1. Introducción: problema y objetivos.	1
1.1. Problema de investigación	1
1.2. Pregunta y objetivo	3
1.3. Hipótesis de trabajo	3
1.4. Propuesta de formato de investigación	4
1.5. Estructura del texto.....	9
1.6. Pertinencia	10
2. Marco teórico: los marcos de referencia y la construcción del self.....	12
3. Las tres partes del contexto: migración, educación pública y convivencia escolar.	17
3.1. Migración en Chile. Breve repaso.	18
3.2. Perspectiva histórica de las políticas públicas en educación.	23
3.3. Educación y educaciones. Convivencia e interculturalidad.	30
4. La escuela escogida: Perfil del centro escogido	37
4.1. Cifras y perfil del estudiantado	37
4.2. Proyecto escolar y su relevancia	38
4.3. Convivencia escolar en el colegio escogido.	41
5. Precisiones: de los casos de estudio y su justificación	46
6. Desde la escuela: problemas arriba, consecuencias abajo	49
6.1. Articulación de los departamentos desde el centro: alianzas y decisiones.....	49
6.2. Presencia activa de los profesionales: diferencias en prácticas y expectativas	53
7. Desde los profesionales: discursos en acción	58
7.1. Multiplicidad de acciones: disciplina en la diversidad	58
7.2. “Eso es lo que, al menos yo, entiendo por interculturalidad”	65
7.3. Profesionales y visión crítica: evaluación de la interculturalidad desde la convivencia.....	67
8. Desde los estudiantes: las interacciones y sus propósitos.....	70
8.1. La escuela como espacio normativo: límites y resistencias.....	70
8.2. Las normas en acción: de modulaciones y negociaciones	76
8.3. El <i>self</i> en juego: Validaciones y censuras.....	79
9. Conclusiones.....	83
Bibliografía	90

Índice de cuadros

Cuadro 183

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo fundamental develar los elementos centrales de los marcos de referencia con que interactúan los estudiantes de una escuela del sistema educacional público chileno en el establecimiento.

Es relevante señalar que la escuela tiene un proyecto institucional intercultural, lo que está íntimamente relacionado con su matrícula, la cual está conformada en su mayoría por estudiantes migrantes. Esta propuesta está inserta, además, en un contexto de alta vulnerabilidad.

Para dar cuenta del objetivo de investigación, tras una estadía en el centro donde se registraron los elementos más relevantes de las formas de interacción de los estudiantes, se realizó un trabajo de revisión documental de los registros del Departamento de Convivencia Escolar y entrevistas a diversos profesionales del centro.

A partir de estas acciones, pudimos establecer los principales elementos que se ven intervienen en los marcos de referencia de las interacciones de los estudiantes, los que pudimos agrupar en tres ejes: unidad en la acción de los profesionales, diferencias en aproximación a las normas de los estudiantes y diversidad de expectativas en relación al rol y alcance de la acción del centro educacional.

Palabras clave: marco de referencia, interacción, escuela, interculturalidad, migración.

1. Introducción: problema y objetivos.

El presente proyecto busca dar cuenta de un elemento sobre el cual podemos encontrar más preguntas que respuestas: qué factores inciden en la forma en que interactúan los estudiantes en una escuela. La pregunta cobra relevancia, además, en la medida en que podemos sumar variables a esta interrogante.

La realidad chilena contemporánea ha sufrido múltiples cambios, los que han impactado de manera evidente en el centro escolar donde realizamos la investigación. En este sentido, son tres los procesos en lo que nos centraremos con más atención: la creciente inmigración en el país, con el consecuente aumento de matrícula migrante en las escuelas del país; los cambios en las políticas públicas educativas de la última década, intentando limitar y hacer retroceder la privatización del sistema realizada durante la Dictadura Cívico-Militar (1973-1990) y, finalmente, la convivencia escolar, la evolución de sus políticas y sus prácticas concretas.

Considerando esos elementos, realizaremos un análisis en un contexto de alta vulnerabilidad, donde la mayoría de los estudiantes es extranjera. El proyecto educativo de esta escuela, además, tiene la particularidad de ser intercultural. Esta perspectiva, vinculada a los demás elementos del contexto que ya mencionamos, nos motivó a investigar las formas, los límites y las justificaciones de las interacciones en este lugar.

1.1. Problema de investigación

El problema de investigación tiene relación con los elementos mencionados en el apartado anterior. Creemos que en la actual coyuntura ya descrita, la manera en que los estudiantes interactúan en su convivencia escolar cotidiana cobra una relevancia particular. Las políticas públicas que se han implementado demuestran el deseo explícito de las autoridades por formar ciudadanos desde un marco de valores democráticos, lo que sigue siendo más bien un horizonte antes que una realidad.

Asociado a lo anterior, la bibliografía existente en relación a las interacciones en el aula es más bien escasa para la realidad nacional, y aún lo es más para los proyectos educativos interculturales.

En este sentido, cobra especial relevancia la propuesta de esta investigación, dado que busca dar lineamientos en relación a problemáticas novedosas, frente a las cuales las respuestas siguen sin estar claras. Si bien el objetivo no es dar propuestas de solución a las dificultades propias de un espacio como el descrito, sí apunta a dar cuenta de los elementos más relevantes del modo en que se dan las interacciones en las escuelas, para lograr comprender y actuar sobre estos elementos que afectan de forma evidente tanto el comportamiento como los aprendizajes de los estudiantes en los establecimientos nacionales.

Considerando estos elementos, y sobre todo en el contexto de una migración en franco aumento, el rol del sistema escolar como un espacio donde se promueven la resolución pacífica de conflictos y el respeto a la diversidad, pasa a ser fundamental.

Lo que buscamos en esta investigación es dar cuenta de la manera en que los estudiantes se enfrentan a la diversidad, la forma en que los docentes canalizan diversas disputas, el entramado institucional al respecto y las adecuaciones desde quienes son percibidos como *otros* es el problema central del trabajo. Por ello hemos escogido un centro educativo que cumple las características señaladas para realizar la investigación.

Además de lo anterior, la investigación busca indagar en las complejidades de *hacer carne* algunas políticas que son contradictorias o insuficientes. En este sentido, la aproximación al trabajo del Departamento de Convivencia Escolar de la escuela es, también, un elemento que nos parece relevante desde una visión crítica, centrado en las experiencias de los profesionales en las escuelas. Esta investigación busca, también, aportar luces sobre este espacio donde las sombras parecen imponerse.

La escuela tiene un sello de educación intercultural que supera las limitaciones de otras escuelas donde lo intercultural se centra fundamentalmente en los pueblos originarios, sin sumar a otras *otredades*, como los migrantes (Jorquera, 2016). En el caso de esta escuela, la inclusión de pueblos originarios (se enseña mapudungun desde pre-kínder hasta sexto básico) se entrelaza con la enorme matrícula migrante (más del 50% de los estudiantes nacieron fuera de las fronteras del país). Es por estos elementos que consideramos la relevancia de realizar esta investigación en este lugar.

Finalmente, es necesario señalar que parte relevante de la elección del centro fue mi participación allí como docente durante buena parte del año lectivo 2019, logrando realizar observaciones, relacionarme con los profesionales del centro y empaparme con parte de su cultura. Creo que esto es relevante para el enfoque de la investigación y por ello lo comento al principio de esta.

Además, aprovecho el espacio para señalar que se utilizarán los conceptos de escuela, colegio, establecimiento y centro educativo como sinónimos para referirnos a la escuela donde se realizó la investigación.

1.2. Pregunta y objetivo

Considerando lo anterior, la pregunta de investigación es **cuáles son los elementos centrales que encuadran los marcos de referencia en la interacción entre estudiantes y con las autoridades escolares en contexto educativo intercultural.**

Para ello poder responder a esta pregunta, el objetivo general de la investigación será:

- **Develar los elementos centrales del marco de referencia en que se dan las interacciones entre estudiantes y con las autoridades escolares en un contexto educativo intercultural.**

Teniendo en mente este elemento, los objetivos específicos serán los siguientes:

- **Analizar** propuestas y trabajo del Departamento de Convivencia, junto con otros profesionales del centro, para notar progresos o resistencias de los estudiantes, incorporando su visión desde los documentos escogidos.
- **Comprender** la percepción de la aplicación de normas de comportamiento y de formación teórica de profesores y profesionales del establecimiento, para poder explicar sus prácticas.
- **Explorar** las resistencias que se dan entre estudiantes, y con las autoridades del centro, a partir de las observaciones realizadas durante estancia allí y de los documentos explorados.

1.3. Hipótesis de trabajo

La hipótesis de trabajo será que los marcos de referencia utilizados por los estudiantes en las interacciones entre iguales en la Escuela no tienen como elemento central la diferencia nacional, aunque esta repercute de otras formas. La manera en que los estudiantes interactúan entre sí, la

flexibilidad de los docentes respecto del modo en que lo hacen también es un elemento central para dar cuenta de las estrategias de los estudiantes por adaptarse, interrelacionándose así múltiples marcos, intenciones y estrategias. Dentro de esa maraña esperamos sacar conclusiones satisfactorias.

1.4. Propuesta de formato de investigación

En relación a las definiciones necesarias de la presente investigación, partiremos por exponer un perfil del estudio. Tras ello, una descripción y justificación de las decisiones metodológicas desde tres perspectivas: la manera en que se eligió la información que consideraríamos y cómo accedimos a ella, luego la manera en que analizamos dichos materiales y para cerrar exponiendo las decisiones que nos llevaron a exponer los contenidos de la manera en que lo hicimos.

De este modo, lo primero a señalar es que este trabajo tiene tres características básicas: es un estudio de caso único, de carácter exploratorio y con un tipo de análisis cualitativo. Cuando hablamos de estudio de caso único, nos referimos a “una investigación en la cual (...) se analiza profundamente y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Hernández-Sampieri, Fernández, y Baptista 2014: Capítulo 4, página 1). Nos parece relevante la definición porque da cuenta del espacio en el cual buscamos insertar el estudio, sobre todo en relación a la relación existente entre los elementos que rodean y envuelven la escuela, con las formas concretas que adoptan las interacciones dentro de la escuela.

El carácter exploratorio tiene relación con dos elementos. Por un lado, buscamos explorar los elementos centrales que emergen desde el análisis de una situación donde intervienen variables tan complejas como las descritas con anterioridad. Lo particular de las condiciones de la escuela escogida permiten abrir múltiples espacios de discusión y análisis, aunque en esta investigación solo iluminaremos una parte de ellos. Por otro, y en relación a lo anteriormente expuesto, el carácter exploratorio se relaciona con el objetivo de proponer investigaciones similares en otros espacios, sobre todo para lograr nutrir la relación y reflexión sobre la interculturalidad en el sistema escolar chileno, no solo como teoría u horizonte, sino que también como práctica.

Finalmente, el análisis cualitativo tiene relación con la manera en que decidimos analizar los datos de los que disponemos. Justamente ese es el próximo elemento por abordar: la información con la que contamos para responder el problema de investigación y cumplir con los objetivos expuestos.

Sobre la información y su análisis, comenzaremos por exponer la manera en que recopilamos la información y qué criterios ocupamos para ello; luego, señalaremos la forma de análisis de los datos recogidos y cómo se presentarán en el cuerpo de la investigación. En ese sentido, en primer lugar, los datos fueron recopilados a partir de tres fuentes diferentes. Por un lado, las observaciones realizadas durante la estancia en el centro educativo, periodo durante el cual se confeccionó una bitácora, donde se anotaban reflexiones, observaciones y conversaciones que parecían relevantes, en pos de generar un proyecto, que terminó germinando en esta investigación. Además, cuando ya hubo una selección de tema de investigación, se revisó el material documental de Convivencia Escolar, en relación a los casos escogidos, en los cuales centraríamos nuestro análisis. Finalmente, cuando conocíamos los temas y teníamos datos sobre ellos, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a diversos profesionales del centro, con el objetivo explícito de lograr, por un lado, conocer las perspectivas de estos profesionales en relación a sus prácticas docentes y a la manera en que los estudiantes interactúan en el establecimiento; por otro, lograr llenar algunos vacíos respecto tanto del contexto de producción de algunas fuentes documentales, así como de las situaciones que hemos escogido para centrar el análisis.

Además de la progresión temporal en la recolección de datos, resulta relevante señalar que a partir de las primeras observaciones se comenzó a reflexionar respecto de la particularidad del espacio en el que estábamos trabajando, lo mismo con los demás profesionales del centro y la construcción de una identidad escolar particular a partir de su proyecto intercultural. Estos elementos fueron enmarcando la temática de la investigación en un primer momento y permitieron, luego, comenzar a acotar los objetivos y enfoque escogidos. El trabajo del Equipo de Convivencia Escolar nos pareció trascendental en relación a nuestros objetivos por al menos dos motivos. El primero de ellos es que una de las funciones que más tiempo y esfuerzos demandaba por parte de este equipo es la manera en que los estudiantes interactúan entre sí, además de sus interacciones con las autoridades del centro. En ese sentido, la posibilidad de indagar en las formas en que los estudiantes se desenvolvían en el ambiente escolar estaba

íntimamente ligada con el estudio de ese espacio en particular de la escuela y la manera en que desarrollaban su trabajo. El segundo es que a partir de esa labor, Convivencia contaba con una vasta cantidad de documentos que daban cuenta del trabajo realizado. Estos documentos nos permiten analizar las estrategias y negociaciones de los estudiantes, la manera en que proponían soluciones o el reconocimiento de límites. Estos documentos eran un complemento fundamental de las anotaciones de observaciones realizadas, al tiempo que nos permitían involucrarnos en el trabajo del espacio en la escuela que más enfocado estaba en la significación que los estudiantes daban a sus acciones.

Tras estas decisiones, se realizaron las entrevistas (Canales 2006: 240). El objetivo de ellas era dar cuenta de tres elementos. Por un lado, conocer la percepción de la aplicación de las normas de comportamiento en la escuela. En este sentido, era relevante lograr pesquisar si es que existían diferencias entre docentes, o entre docentes y profesionales de Convivencia. En segundo lugar, se buscaba conocer la percepción de los entrevistados en relación a los progresos y resistencias de los estudiantes, al tiempo que se exponían las prácticas pedagógicas (y sus justificaciones) relacionadas con esas actitudes de los estudiantes. El último objetivo consistía en conocer la reflexión de algunos de los profesionales del centro educativo respecto del horizonte intercultural que enmarca el trabajo del centro.

A partir de lo señalado, estimamos pertinente precisar dos elementos. El primero de ellos es por qué centrar el análisis en Convivencia Escolar. En ese sentido, la primera razón es que el equipo en cuestión es el que más tiempo lleva desarrollando un trabajo centrado en la manera en que los estudiantes interactúan en la escuela. Además, la reflexión y planificación de dichos esfuerzos ha generado nociones claras y concisas respecto de qué elementos son fundamentales en las acciones que realizan los estudiantes y cómo se relacionan con ellas las prácticas de los diversos profesionales escolares. Por otro lado, centrarnos en el trabajo de este equipo permitiría valorar la manera en que se relacionan diversos espacios dentro del ambiente escolar, donde los roles no siempre están demarcados de manera evidente. Los pesos y contrapesos institucionales juegan un rol central en las interacciones cotidianas del establecimiento, no en términos meramente formales, sino prácticos.

El segundo elemento es por qué hemos escogido a estos actores en particular para ser entrevistados. En primer lugar, la selección obedece a un criterio relacionado con los primeros datos que fuimos recogiendo y la organización de estos. El surgimiento de unas primeras

categorías nos permitió centrar los esfuerzos siguientes en algunos informantes clave (Canales 2006: 240), desde quienes obtendríamos información relevante respecto de los casos escogidos para realizar el análisis detallado que presentamos en este trabajo. Además, los tres docentes escogidos (además de la entrevista a Convivencia Escolar) estaban íntimamente relacionados con el Segundo Ciclo Básico (donde centramos el análisis), tenían diversos proyectos con Convivencia y mantenían reflexiones respecto de su quehacer docente de forma constante, lo que los diferenciaba de otros docentes. Este último elemento quedará graficado de forma evidente durante el desarrollo de este texto.

En relación al análisis mismo de los datos, desarrollaremos dos elementos. En primer lugar, expondremos las decisiones que tomamos para analizar los datos y su justificación, para luego relatar la secuencia de producción de las categorías que son el sustento de la investigación. De este modo, en relación a la manera en que decidimos realizar el análisis, lo primero a señalar es que hemos optado por buscar categorías emergentes desde el análisis de los datos recopilados (Hernández-Sampieri et al. 2014: 427). En ese sentido, se decidió seguir un modelo de codificaciones e iteraciones constantes para buscar categorías emergentes entre las unidades de análisis que provienen desde las tres fuentes documentales ya descritas. Tanto las fórmulas de agrupamiento, como las codificaciones realizadas quedarán explicadas en detalle en el siguiente apartado. Se decidió aplicar este modelo por dos razones fundamentales. En primer lugar, consideramos que esta manera de tratar los datos nos permite de manera sencilla y organizada homogeneizar las tres fuentes que consideramos para dar cuenta de los objetivos del proyecto. En ese sentido, valoramos la oportunidad de iterar de forma constante el análisis en pos de conseguir categorías temáticas que diesen cuenta de la compleja red de relaciones que ocurre en una escuela y de las diversas perspectivas que consideramos para analizarla. En segundo término, este formato de investigación nos permite elaborar el análisis a partir de categorías emergentes, desde los mismos datos. La relevancia de este elemento se relaciona, en primer lugar, con la particularidad del espacio en el que estábamos insertos, donde la influencia de una multitud de creencias, proyectos y actitudes intervenían y se hacían carne en la manera en que los estudiantes interactuaban. Por otro lado, considerando el carácter exploratorio e inductivo del estudio, parece lógico asumir una manera de organizar el análisis que se centre en categorías que provengan “desde” los datos mismos.

Sobre los pasos que seguimos para estructurar el análisis de los datos, lo primero que se definió fue la necesidad de utilizar categorías. Para la creación de las mismas, y valorando la necesidad mencionada de que estas emergiesen, se decidió aplicar un mecanismo de doble codificación: en primer lugar, una abierta y, luego, una cerrada o axial (Saldaña, 2012; Wicks, 2009). De este modo, una vez definidas las unidades que servirían de análisis (las oraciones ocupadas tanto en los documentos, así como en las entrevistas o en la bitácora de observaciones), comenzamos el primer proceso de codificación abierta, en el cual a través de una iteración constante entre las unidades fuimos generando las primeras agrupaciones, siguiendo el modelo de comparación constante (Tracy, 2013). A partir de este primer proceso, en el que fundamentalmente debíamos advertir, analizar y recuperar información relevante desde las fuentes (Bazeley, 2013; Coffey & Atkinson, 1996), comenzaron a emerger los primeros grupos de categorías. La relevancia de cada una estaba basada, fundamentalmente, en la cantidad de veces que se mencionaba, por lo que rápidamente surgieron temáticas como la relación entre los diversos departamentos de la escuela, la forma en que se manifestaban las diferencias nacionales entre estudiantes, las tensiones normativas de la escuela, entre muchas otras; las que a su vez podían ser categorizadas en códigos más generales, como ambientales, de los procesos o perspectivas (Bogdan & Biklen, 2003).

Recurrimos a las técnicas de agrupamiento fundamentalmente por los elementos comentados previamente, lo mismo con sus mecanismos más específicos, como las técnicas de escrutinio, donde las similitudes y las repeticiones fueron los elementos más útiles al operativizar este análisis (Ryan & Bernard, 2003). En este sentido, vale la pena detenerse en que

Los segmentos se convierten en unidades cuando poseen un significado (de acuerdo con el planteamiento del problema) y en categorías del esquema final de codificación en el primer nivel, si su esencia se repite más adelante en los datos (por ejemplo, en la entrevista o en otras entrevistas). Las unidades son segmentos de los datos que constituyen los “tabiques” para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas (Hernández-Sampieri et al., 2014: 427).

Tras este primer proceso de análisis y categorización, pasamos a la codificación axial. Este proceso busca integrar categorías en temas más generales, tal como antes lo hicimos con las unidades y primeras categorías (Matthew & Price, 2009). En este sentido, la organización cada vez más general de la información nos permitía que las relaciones entre los elementos emergentes fuesen cada vez más asibles y útiles para brindar posibles soluciones o respuestas en relación a

los problemas de la investigación. Diversos autores brindan ejemplos de este tipo de organización, y sus justificaciones (Berg, 1998; Grinnell & Unrau, 2011), las que terminan siendo determinantes en la manera en que se realiza la interpretación de los datos. El peso que en este momento desempeña el cuerpo teórico que enmarca la investigación juega un rol trascendente, así como los objetivos de la misma, ya que enmarcan las categorías posibles y deseables, sin determinarlas (Creswell, 2005).

Este proceso culmina con la interpretación de los datos. En ese sentido, nos parece relevante presentar cuatro pasos que seguimos tras la codificación axial para estructurar el análisis y sus resultados (Yin, 2011). Las categorías que surgieron debían tener una descripción clara, exponer la significación profunda que tenía para los sujetos estudiados, una presencia constante en las unidades antes descritas y, finalmente, relaciones diversas con las demás categorías (causales, de conjunto-subconjunto, entre otras muchas posibles). Tras este proceso, definimos las tipologías que se presentarán durante la investigación, las que son expuestas a través de una matriz en la última sección del cuerpo de la tesis: las conclusiones.

Finalmente, para cerrar este apartado tan descriptivo, es necesario señalar dos elementos. En primer lugar, que se reconocen las limitaciones de la metodología empleada, en términos de los actores escogidos (los que exponen solo una parte de todas las relaciones existentes en la escuela). Sin embargo, consideramos que de esta manera se podía generar una investigación más profunda, al considerar la óptica de un grupo particular de los trabajadores de este centro educativo, que tiene las particularidades descritas. Por otro lado, señalar que la investigación pretende no solo ser un glosario de categorías, sino una manera de entender la compleja red de interacciones de una escuela, dándole sentido a las mismas a través de las explicaciones y relaciones establecidas (Baptiste, 2001).

1.5. Estructura del texto

El texto de esta investigación está organizado de la siguiente forma: el capítulo introductorio, donde se expone el problema de investigación, el objetivo de esta, la manera en que lo abordaremos y su pertinencia. En el segundo capítulo expondremos el marco teórico que sustenta nuestra propuesta, donde consideraremos elementos de dos corrientes fundamentales;

por un lado, el orden de la interacción del sociólogo canadiense Erving Goffman y, por otro, las reflexiones sobre las acciones y los actores de la sociología pragmática francesa. El tercer capítulo busca contextualizar en términos históricos los procesos sociales que han impactado de forma diversa a la escuela: las reformas educacionales (fundamentalmente desde los años 80 del siglo XX) de carácter neoliberal, las políticas nacionales en torno a la convivencia escolar y la migración son los tres elementos que consideramos. En el cuarto capítulo revisaremos el perfil de la escuela escogida para realizar la investigación; sus definiciones y particularidades. El quinto capítulo busca ser una suerte de justificación y explicitación de algunas de las decisiones que tomamos para organizar el análisis de la manera en que lo hicimos. El sexto capítulo busca enmarcar las decisiones de la escuela en relación a las interacciones que se dan en él. En el séptimo capítulo se realiza un ejercicio similar, pero desde las percepciones de los profesionales del centro educativo. El capítulo ocho busca exponer la manera en que se dan las interacciones de los estudiantes y, a partir de algunos ejemplos, exponer cómo se relacionan las decisiones del centro y de los profesionales en la manera en que los estudiantes actúan. El propósito de esta organización es dar cuenta de las decisiones que se toman constantemente en la escuela y su peso en la manera en que los estudiantes interactúan, vinculando de forma constante las respuestas de éstos y cómo el centro (y sus autoridades) las reciben, afectando su actuación futura. De este modo, antes de llegar al capítulo final de las conclusiones (el noveno), pretendemos que quede clara la propuesta de poder analizar tanto las interacciones como su “tras bambalinas”, espacio en que se reflexiona sobre las acciones realizadas, como veremos más adelante.

1.6. Pertinencia

Consideramos el tema pertinente debido a tres razones. En primer lugar, el tema de la convivencia escolar sigue siendo un elemento reciente (la primer Política Nacional al respecto aun no cumple veinte años). En consecuencia, la posibilidad de desarrollar este campo, analizando las dinámicas que se dan en el espacio concreto donde ocurren, puede ser un avance para profundizar sobre elementos que siguen siendo tensionados, como el impacto de la migración en las escuelas. Un segundo elemento es dar cuenta de la forma en que una política pública se hace carne en las escuelas, los elementos centrales de resistencias o acomodaciones que realizan los profesionales encargados de ellas (encargados de convivencia) y quienes deben

también vincularlas a su labor habitual (los docentes). Finalmente, en tercer lugar, creemos que es necesario constatar en la práctica que los horizontes que fijamos como sociedad están siendo respetados y que estamos (de forma lenta, aunque definitiva) caminando hacia un horizonte de reconocimiento y dignidad del *otro*, considerando la interacción con él una posibilidad de riqueza y no un riesgo de peligro. El PEI de la escuela seleccionada avanza en esa dirección.

Consideramos relevante mencionar, además, que resulta de especial relevancia mantener el anonimato tanto de los actores involucrados. Para ello, y para que se comprenda la lectura de la investigación, los nombres de los docentes y profesionales del centro fueron cambiados a sus cargos: “Profesor de Inglés”, “Profesional de Convivencia”; lo mismo con los estudiantes, que pasaron a ser “estudiante” o llamados por nombres de fantasía.

2. Marco teórico: los marcos de referencia y la construcción del self

Para analizar el problema antes mencionado, seguiremos las propuestas teóricas del sociólogo canadiense Erving Goffman. Para ello, nos centraremos en dos conceptos clave de su obra: los marcos de referencia y el *self*. Además, revisaremos las nociones que propone Goffman para el tratamiento de las interacciones dentro de instituciones y señalaremos cómo pretendemos adaptar estos elementos al análisis de las relaciones que se dan en la escuela. Además, consideramos necesario incorporar elementos de la sociología pragmática, cuyos planteamientos convergen de forma evidente con lo expuesto en estas líneas. La revalorización de esta perspectiva puede ser una indicación del potencial de Goffman para explicar problemas contemporáneos. Para cerrar, justificaremos la elección de la perspectiva presentada para el caso escolar señalado.

Erving Goffman desarrolló todo su trabajo durante el siglo XX, con especial fuerza durante la segunda mitad de este. Su enfoque tomó como elemento central la interacción cara-a-cara (lo que llamó el “orden de la interacción”), siendo éste el espacio que decidió analizar de forma fecunda durante su carrera. De más está decir que esta perspectiva no es una innovación exclusiva del autor canadiense. Uno de los autores que más lo influyó fue George H. Mead. Tanto su propuesta del concepto de “self” (fundamental en la aproximación del orden de la interacción, como veremos) como su aproximación a las interacciones como un campo de análisis propio (no solo como un espacio de reproducción de las estructuras sociales), destacando el rol de los actores en la sociedad (Mead, 1973), abrió un camino teórico por el que, más tarde, transitaría Goffman. Al mismo tiempo, destacaba la manera en que los comportamientos eran moldeados por la sociedad, pero no de modo determinante (Mead, 1991), destacando siempre ese espacio de diálogo continuo entre los micro y macro sociológico, que destacaría en la obra del sociólogo canadiense.

Continuando con la propuesta *goffmaniana*, éste desarrolló la idea de “marcos” (*frames*, en inglés) de referencia, los que funcionan para dar respuesta a una pregunta fundamental que guía la obra de Goffman y que aplica a cada interacción humana: “¿Qué está pasando aquí?” (Goffman, 2006b). El autor canadiense señala que la forma en que le damos sentido a nuestras interacciones cara-a-cara cotidianas obedece a la existencia de marcos comunes, en los cuales el éxito de la interacción depende del respeto a los elementos que componen ese marco. De este modo, un pequeño conjunto de reglas y prácticas interdependientes guían la manera en que en ciertas

circunstancias interactuamos, aun cuando tengamos la posibilidad cierta de sobrepasar esas limitaciones en todo momento, arriesgando el éxito de la interacción.

Al mismo tiempo, y profundizando sobre este concepto que es central en la obra del autor, los marcos son formas de organizar las actividades humanas para poder darle sentido a nuestra realidad. Existen diversos tipos de marcos, siendo la principal distinción el de marcos primarios y secundarios. Los primeros pueden dividirse en naturales (como la lluvia o la erupción de un volcán) y sociales (ponerse un paraguas o reconstruir una casa). Al mismo tiempo, estos últimos pueden ser divididos en códigos (cuando el marco se altera, siendo este cambio reconocido por todos, como en una obra de teatro) y fabricaciones (cuando el marco es alterado, pero este cambio es escondido para algunos de los actores, como en una estafa). Lo fundamental de estos elementos es comprender, además, que los marcos son múltiples y constantemente intercambiados en nuestra actividad cotidiana.

Un último elemento respecto de los marcos de referencia es que en la teoría de Goffman, los marcos funcionan como una bisagra respecto de la estructura y la acción (Galindo, 2015). Con esto queremos decir que en el espacio donde interactúan los actores, circunstancia donde tienen poco margen de elección, la forma en que deciden actuar (dependiendo de motivaciones que pueden estar relacionadas a la forma en que quieren ser percibidos, por ejemplo) no es solo una reproducción de la cultura donde se está inserto, sino también un espacio de producción de cultura. Goffman no entiende al individuo como un mero reproductor de los elementos culturales que organizan los marcos, sino como un agente en ese espacio comunicativo, siendo capaz de elegir (y en último término, modificar) la manera en que se decide comunicar, ocupando los marcos correspondientes (y las estrategias acordes) a ello.

Íntimamente relacionado con lo anterior, consideraremos la relevancia que tiene para el autor el *self*, lo que podríamos traducir como “la imagen de uno mismo” (Goffman, 1997). Goffman propone un tipo de análisis de la realidad que ha sido llamado enfoque dramático o análisis dramaturgico de la realidad (Rizo, 2011), en el cual a través actuaciones (“performances”), los actores buscan dar una imagen de sí mismos en lugares que funcionan como escenarios (lo que lleva, también, a que haya lugares que se consideren “tras bambalinas”, donde no interactuamos con otros, pero donde podemos preparar o evaluar próximas actuaciones). Allí, tanto lo que decimos como lo que hacemos es un signo, que será codificado por los espectadores, así como por los demás actores. La validez y mantención del “personaje” que tengo sobre mí mismo se construye en cada interacción y puede ser destruido del mismo modo.

Un último elemento por mencionar en este primer espacio de la sección es respecto del lugar que ocupa la metodología en la obra de Goffman. Y es que el autor canadiense no tiene un mecanismo particular de aproximación a la realidad, siendo tremendamente flexible en sus formas. Siendo consciente que al “orden de la interacción” solo se puede aproximar mediante “frangas” de la realidad (las *strips* serían el espacio empírico de análisis), desde las que podemos realizar observaciones y aproximaciones. Este elemento, consideramos, tiene un valor trascendental por dos razones. En primer lugar, porque reconoce las limitaciones propias del enfoque que sigue el autor. En segundo término, se reconoce que el aparato conceptual propuesto es incapaz de recrear las complejidades del “mundo real” y, en esa lógica, se es capaz de despojarse de ciertas maneras de aproximarse a la realidad si es que ellas no se ajustan al análisis requerido en un espacio *concreto*.

Respecto de la perspectiva del autor en relación con las instituciones, este se centra en su definición en su obra “Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales” (Goffman, 2001), donde señala que “Se llaman establecimientos sociales –o instituciones en el sentido corriente de la palabra- a sitios tales como habitaciones, conjuntos de habitaciones, edificios o plantas industriales, donde se desarrolla regularmente determinada actividad” (Goffman, 2001: 17). Sin embargo, nuestro autor no se queda allí, mencionando que existen en nuestra cultura occidental las “instituciones totales” (Goffman, 2001: 17-18):

Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene en síntesis tendencias absorbentes (...) [ésta] está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos.

Si bien el autor propone estas características para instituciones enfocadas en el tratamiento de grupos contra los cuales la sociedad establece ciertos criterios de exclusión, y exponiendo también que el mismo Goffman señala que su propuesta no es un análisis exhaustivo, sino una propuesta más bien denotativa. Al mismo tiempo, Goffman da tres características básicas de la interacción dentro de las instituciones totales (Goffman, 2001: 18-19):

Primero, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente (...). Finalmente, las diversas actividades obligatorias se

integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución.

Si bien es posible encontrar elementos distintivos entre lo que caracteriza Goffman y la escuela contemporánea, la propuesta del autor canadiense nos puede ayudar para enmarcar el análisis que pretendemos realizar. El mismo Goffman señala que muchas de estas características se podían ver en las instituciones educativas de su contexto espacial y temporal.

Por otro lado, tras esta breve revisión de los conceptos del autor canadiense, consideramos necesario incorporar otras concepciones que complementan dicha perspectiva. En este sentido, consideramos que la sociología pragmática se entronca con lo propuesto por Goffman, robusteciendo y actualizando algunas de las nociones presentadas (Nardacchione & Hemilse Acevedo, 2013). En ese sentido, el concepto de “regímenes pragmáticos” nos será de gran utilidad. Entendidos como la forma en que los individuos son parte de las actividades situadas y, sobre todo, la relevancia de las respuesta que tiene su contexto a sus acciones y estrategias (Thevenot, 1995), dichos regímenes destacan el rol de los agentes en las acciones, incluso en las situaciones más cotidianas y mundanas. Comprender y analizar el efecto que tienen las acciones en el contexto en que los individuos las realizan y cómo los individuos codifican y valoran dichas reacciones es fundamental para la propuesta de Laurent Thevenot, uno de los autores centrales de la escuela señalada. Al mismo tiempo, se considera que en nuestras sociedades los individuos pasan de un régimen a otro de forma constante (Thevenot, 2001), perspectiva fundamental para realzar las capacidades de los actores, lo que Goffman llama *modulaciones* entre diversos *marcos de referencia*, con pequeños matices (Galindo, 2015).

Un elemento relevante que nos aporta esta escuela es la perspectiva de la continuidad. En este sentido, se sostiene que las diversas acciones de los individuos tienen una cierta continuidad, al no haber rupturas entre diversos espacios de las acciones; es decir, no hay situaciones estancas, siempre se están modificando (Boltanski, 2000). Esto será fundamental para el análisis que estableceremos.

Un segundo aporte importante es que, según esta escuela, para los actores lo fundamental no trata de saber qué hacer durante una interacción, sino cómo hacerlo en situación (Thevenot, 2006), buscando cumplir los objetivos de cada uno. Esta centralidad de los actores también suma la capacidad de los mismos de cuestionar los marcos (no solo adaptarse a ellos) (Corcuff, 1998), a través de sus propias estrategias y formas de *modulación* en el contexto en que estén. Esta

relación dinámica con el contexto de las acciones es el punto central del vínculo que pretendemos establecer entre ambos cuerpos teóricos.

Para cerrar este apartado, consideramos relevante justificar la opción de decantarse por los elementos teóricos presentados para analizar la situación presentada. En primer lugar, destaca a los actores de las acciones como individuos plenamente conscientes de sus acciones, no como meros reproductores de las “estructuras” sociales. Este elemento nos brinda la posibilidad de analizar no solo las acciones de los estudiantes en el contexto escolar, sino también las maneras en que tensionan los marcos de referencia, así como sus formas de justificar sus acciones y motivaciones, particularmente en la esfera pública en el caso de los autores franceses (Boltanski & Thevenot, 2006). El segundo aspecto, íntimamente relacionado al anterior, es que ambos cuerpos teóricos destacan de forma constante la influencia de las estrategias de los actores, al tiempo que la forma en que éstas son validadas o rechazadas por parte de la audiencia. Este juego constante entre la actuación, la recepción y el re-acomodo de la estrategia es una secuencia que se evidencia en la experiencia escolar y que da herramientas teóricas muy prácticas para dar cuenta de estas interacciones particulares. Al mismo tiempo, y ya en tercer lugar, destacamos la forma en que la intención de los actores juega un rol determinante en las acciones, al incorporar un análisis previo a la acción (donde se planifica la estrategia a realizar), aunque las opciones a realizar estén limitadas por el marco de referencia de la acción, que en general tiende a no estar determinado por el actor. Este espacio reflexivo y de constante evaluación sobre el éxito de las acciones es el último elemento que nos parece relevante para decantarnos por los cuerpos teóricos expuestos.

3. Las tres partes del contexto: migración, educación pública y convivencia escolar.

Consideramos que para comprender parte de la relevancia del proyecto, debemos dar cuenta de una serie de procesos que impactan en la escuela de forma diversa. En ese sentido las circunstancias, sobre todo históricas, de su contexto se tornan fundamentales. Al respecto, se propone analizar detenidamente tres procesos que convergen en la coyuntura escolar que analizaremos. El primero de ellos es la migración, la que ha desarrollado un aumento sostenido en los últimos años en el país, volviéndose un tema de interés nacional e incluso político. En segundo lugar, abordaremos el desarrollo de la educación pública en Chile, tomando como eje fundamental las reformas neoliberales implementadas durante la Dictadura Cívico-Militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Finalmente, abordaremos la evolución de las políticas nacionales de convivencia escolar.

En relación con el primer elemento, se realizará un repaso histórico sobre la migración en Chile, sus dinámicas durante las últimas décadas y un más detallado repaso de sus características en los últimos años. En relación a la educación pública, nos centraremos con particular atención tanto en el surgimiento del sistema público actual como en sus consecuencias, los intentos por superar la debilidad de la educación pública y el modo en que se han empezado a gestar cambios en el sistema durante el último lustro. Culminaremos con un análisis respecto de las políticas de convivencia escolar, su aplicación y su desarrollo, vinculando ello al horizonte educativo intercultural. Resulta relevante una constante en relación a las políticas educativas, y que podemos ver de forma evidente en las políticas de convivencia, relacionada con el choque entre diversas normativas, las que tienden a generar dualidad de funciones, o de controles. Se revisará de forma crítica la manera en que esta normativa se hace realidad en el contexto del centro educativo escogido.

El análisis que se presenta se pensó teniendo en mente los elementos aquí presentados.

3.1. Migración en Chile. Breve repaso.

Para poder adentrarse en los orígenes de la migración en el país, es necesario profundizar en los orígenes de la vida independiente de la nación. Tras la independencia, la migración fue vista desde una perspectiva muy particular, difundida de gran manera en la época: la contraposición entre civilización y barbarie. A este respecto, durante el siglo XIX, la civilización no solo era comprendida como un estado opuesto a la barbarie, sino también como un proceso que debía de ser empujado especialmente por la educación, para incrementar una forma moral, actitudinal y social que se entendía apropiada en una cultura determinada (Elias, 2009). Para el caso latinoamericano, la obra más difundida al respecto fue *Facundo. Civilización o barbarie en las pampas argentinas* (Sarmiento, 2003), donde Domingo Faustino Sarmiento (quien décadas después de la publicación del escrito sería Presidente de Argentina) exponía la distinción antes mencionada, con claridad.

Al mismo tiempo, durante este periodo, la cantidad de extranjeros en el país aumentaba producto de diversos fenómenos migratorios. En 1854 los extranjeros avecindados en Chile eran 19.659, en 1895 eran 79.056 y en 1952 ya llegaban a la cifra de 103.878 (Wagner et al., 2016). Muchas ideas preconcebidas enmarcaban las expectativas que se tenía sobre los recién llegados (la habilidad comercial para los árabes, la capacidad de trabajo en el caso de los europeos, entre otros, marcaban estas atribuciones culturalistas), lo que marcó en buena medida el impacto de la inmigración a Chile durante el siglo XIX y el XX (Mascareño, 2019).

A partir del final de la dictadura de Augusto Pinochet, en 1990, se comienza a evidenciar una migración de nuevo tipo, caracterizada por ser latinoamericana (especialmente desde Perú), femenina y con inserción laboral estratificada (Stefoni, 2009). Quienes protagonizaron este fenómeno migratorio compartían una serie de elementos culturales con los chilenos como un lenguaje común, una experiencia religiosa similar o un conocimiento relativamente compartido acerca del modo en que funcionan las instituciones en contextos latinoamericanos (Mora, 2009). La única excepción a este respecto era Haití. La incorporación de estos migrantes en los sistemas públicos de educación (considerando el foco de nuestro interés, pero esta tensión se puede extrapolar a otros espacios de la sociedad, como la salud o el trabajo) generó una tensión tanto en la escuela como en los estudiantes. En la primera década del nuevo siglo ya se podían analizar

algunas de esas tensiones, donde los sectores más vulnerados y más adultos tenían opiniones hostiles hacia los extranjeros en una proporción mayor que los jóvenes y los sectores de más altos ingresos (Aravena & Alt Álvarez, 2012). Por otro lado, por las características antes señaladas, los migrantes tendían a generar “cadenas migratorias”, las que era son caracterizadas por Cano y Soffia (Cano & Soffia, 2009: 149-150) de este modo:

una persona [se] radica en un país, emprende el ejercicio de algún empleo, y habiendo fracasado o realizado con éxito su proyecto, comunica a sus conocidos en el país de origen sobre las posibilidades de desarrollo que existen en dicho lugar. Sucesivamente, los nuevos inmigrantes son atraídos por aquellos lugares donde ya existe una presencia consolidada o una pequeña comunidad de connacionales que lo puedan acoger. Estas redes migratorias, en definitiva, inciden directa o indirectamente en la decisión de marcharse y funcionan como verdaderos soportes para la persona que migra.

Las cadenas migratorias tienden a aparecer cuando existe un nicho que puede ser ocupado. Para el caso chileno, el nicho era fundamentalmente el sector de servicios. En términos generales, la saturación de estos espacios lleva a ocupar espacios alternativos (Scheffer, 2016). Pese a lo anterior, si bien Chile no se había convertido en un país receptor de migrantes, su aumento en términos de magnitud absoluta habían aumentado más que en cualquier otra época (Martínez, 2003), lo que estaba afectando la manera en que ciertos grupos eran percibidos dentro de la sociedad, siendo un tema cada vez más relevante en términos políticos y noticiosos.

Sin embargo, la centralidad de la migración como tema de discusión público se instalaría con particular fuerza en la década siguiente. Y es que un nuevo cambio en las dinámicas migratorias tuvo un gran impacto en Chile. Tomando en consideración que, en 2006, los inmigrantes de origen latinoamericano (incluyendo al Caribe) eran 118.855, asombra que en el año 2017 la cifra haya sido de 725.876. Esto se reflejaba en que los inmigrantes de esta región pasaron de representar el 76,9% del total de migrantes en 2006, al 93,4% en 2017 (Fuentes & Hernando, 2019). Los países que parecen haber concentrado este proceso fueron, en lo fundamental, haitianos y venezolanos. La compleja situación tanto política como económica y social de ambos países parece ser el hilo conductor en este proceso. Los cambios comentados en las dinámicas migratorias llevan también a tener que replantearse las soluciones que se han esbozado con anterioridad, así como su pertinencia en las circunstancias actuales.

Pese a lo anteriormente señalado, vale decir también que si bien en Chile el aumento de la población migrante ha sido elevado (siendo incluso el de mayor crecimiento de la región en términos porcentuales, para el periodo 2002-2017, pasando de 1,3% a 4,4%), también es cierto que en toda la región hay múltiples y diversos países donde la inmigración ha aumentado (CEPAL. Observatorio demográfico, 2018). Además, en la última década ha crecido el número de migrantes intrarregionales, es decir latinoamericanos que migran dentro de Latinoamérica, con particular énfasis en América del Sur (Stefoni, 2018).

En resumen, contrario a lo que ha sido una constante en nuestra historia, donde la población migrante se mantuvo en torno al 2% en promedio desde 1865 a 2002 (Martínez, 2003), sobre todo en la última década bien nuestro país ha recibido una importante cantidad de inmigrantes; cuyo porcentaje sigue siendo poco significativo en términos comparativos tanto con los países históricamente receptores de migrantes, como Australia (23,5% de población migrante) o Canadá (19% de población migrante) (Keeley, 2012); así como de los que en la región tienen mayor cantidad de población migrante, como Costa Rica, que tiene una población migrante de cerca del 9% (CEPAL. Observatorio demográfico, 2018).

Todo lo anterior sirve como paraguas para poder comprender uno de los hilos dentro del problema de investigación antes señalado. La inmigración en Chile, dentro de sus múltiples variables, tiene en la educación tal vez una de las más complejas. Al respecto, es posible señalar una serie de tensiones que no necesariamente tienen soluciones sencillas. La primera de ellas que queremos abordar en este apartado tiene relación con la manera en que los estudiantes migrantes han accedido al sistema educacional chileno. En 2017, según cifras del Ministerio de Educación (Mineduc), 77.655 migrantes estaban matriculados en establecimientos escolares reconocidos oficialmente por el Estado, lo que equivale al 2,2% del total de estudiantes. Para 2018, los estudiantes migrantes habían pasado a ser 114.407, lo que se corresponde con el 3,2% del total. La enorme mayoría de esos estudiantes están en el sistema escolar (105.675 estudiantes), cuyo 59,2% está matriculado en el sistema público, el 33,3% en el sistema particular subvencionado, 6,05% en establecimientos particulares pagados y el restante 1,34% en establecimientos de administración delegada (Datos Mineduc, citados en Eyzaguirre et al., 2019).

En relación con la cobertura de los estudiantes migrantes, en educación básica tienen una cobertura similar a la de los estudiantes nacionales (98% en el caso de los estudiantes nacionales,

96% en el caso de los inmigrantes), sin embargo, en enseñanza media, la brecha se engrandece (96% para los nacionales y 89% para los migrantes), según datos del Censo 2017 (INE, 2018).

Existen también diversos datos respecto de la ubicación de niñas, niños y adolescentes (NNA) migrantes y su distribución en escuelas que resulta pertinente comentar para poder tener una visión más completa del fenómeno.

En el 54% de los establecimientos educacionales, no hay estudiantes migrantes. De hecho, el 50% de la matrícula migrante está concentrada en 299 colegios, que corresponden al 3% de las escuelas con más de 20 estudiantes (Eyzaguirre et al., 2019). Esta concentración en algunos establecimientos, se explica a su vez, y fundamentalmente, por la concentración residencial (Razmilic, 2019).

Un último elemento que se mencionará en este apartado es el rendimiento escolar, antes de pasar al nudo central: la forma en que la migración se hace presente en la convivencia escolar.

Sobre el rendimiento, lo primero a señalar es que la evidencia internacional no parece tener una conclusión clara respecto de las consecuencias que tiene la presencia de estudiantes migrantes en un curso. Algunos autores enfatizan que la convivencia y el rendimiento académico se pueden tener mermados (Ballatore et al., 2018; Brunello & Rocco, 2013; Gould et al., 2009; Tonello, 2016), otros no logran ver efectos concluyentes (Geay et al., 2013; Ohinata & van Ours, 2013); en cambio un tercer grupo ha podido constatar que las tasas de graduaciones de los estudiantes locales han mejorado (Hermansen & Birkelund, 2015; Hunt, 2012), lo mismo que sus aprendizajes (Wang et al., 2018). La enorme mayoría de estos autores ha realizado análisis del rendimiento de estudiantes en diversas partes del mundo, donde si bien las tensiones pueden ser diversas, las complejidades tienen elementos en común de las cuales podemos sacar nociones que nos sean relevantes.

Para el caso chileno, siguiendo el análisis de Eyzaguirre (Eyzaguirre et al., 2019: 166-169), los estudiantes inmigrantes tienen una mejor asistencia que los locales. En términos de rendimiento académico, elemento particularmente complejo de analizar, se señala que los estudiantes migrantes tienden a tener mejores calificaciones, aunque si se analiza de forma absoluta esto no sea así. Es decir, los estudiantes migrantes tienen mejor rendimiento que los pares locales en sus establecimientos, pero no entre todos los estudiantes del país. Lo anterior se puede explicar, en

buena medida, por el menor rendimiento durante los primeros años tras la llegada al país, lo que se tiende a normalizar tras ese periodo.

La caracterización de la migración, y su impacto particular en la educación nacional, nos permite establecer el marco, sobre todo histórico, donde se sitúa el presente trabajo. La manera en que podemos abordar las tensiones que se generan y las posibilidades que otorgan estos elementos los veremos en el siguiente apartado.

3.2. Perspectiva histórica de las políticas públicas en educación.

Las políticas educativas en nuestro territorio tienen una larga historia, que podemos rastrear incluso desde la época colonial. Sin embargo, nuestro recorrido comienza hacia mediados del siglo XIX, ya en el Chile independiente, donde podemos encontrar algunas de las primeras normas que buscaban dar un impulso a la educación en el país: en 1842 se funda la Universidad de Chile, la primera del país; también, ese mismo año, se funda la Escuela Normal de Preceptores. En 1860, la Ley de Instrucción Primaria genera un quiebre en el desarrollo y las obligaciones del Estado en materia educativa: se señala la obligación del Estado de dar educación gratuita a la población, mediante escuelas fiscales y municipales, reconociendo (elemento muy importante y de una llamativa continuidad) la legitimidad de las escuelas privadas. En 1927, ocurre otro hito, al crearse el Ministerio de Educación, quien concentraba una serie de funciones que estaban desperdigadas entre diversas instituciones, como la Universidad de Chile, las municipalidades u otros ministerios.

Sin embargo, y pese a los esfuerzos y obligaciones señalados en la ley, la educación pública, si bien mayoritaria, solo cubría las necesidades de un segmento menor de la población, sobre todo clases acomodadas y sectores medios (Núñez, 2015). De todas formas, en Chile existía un esquema de segmentación socioeducativa institucionalizada, donde los liceos públicos y los colegios privados formaban a las clases acomodadas y a los sectores medios, quienes luego ocupaban puestos administrativos; mientras las escuelas primarias y las escuelas de oficios daban conocimientos elementales a las clases populares, mientras les capacitaban laboralmente. Esto en las zonas urbanas, ya que en las zonas rurales campeaba el analfabetismo. Este esquema se combatió con la Reforma Educacional de 1965, llevada a cabo en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) (Bellei & Pérez, 2016).

El lento desarrollo de una institucionalidad estatal en el plano educacional quedó, finalmente, cristalizado en la primera mitad del siglo XX, en lo que se llamó el “Estado Docente”. Éste consistía en una administración centralista, burocráticas y altamente jerarquizada de la educación, donde el Estado asume la responsabilidad, provisión y rectoría del proceso educativo (Núñez, 1984).

Pese a los avances, y tal vez por las características del mismo, el desarrollo del Estado Docente derivó “en un aparato técnico-burocrático difícil de gestionar”(Bellei, Muñoz, et al., 2018: 22). La necesidad de una reforma que descentralizara la administración educacional pública, para buscar espacios intermedios de gestión escolar fueron elementos relevantes para los dos últimos gobiernos democráticos (el ya mencionado gobierno de Eduardo Frei Montalva y su sucesor, Salvador Allende Gossens, quien gobernó entre 1970 y 1973) antes de la Dictadura cívico-militar (1973). (Núñez, 1984).

Resulta relevante señalar, también, que la educación pública tenía para el Estado un rol central en el proyecto nacional, dependiendo del periodo en que se estuviese. De esta manera, ya fuese con un afán republicano, democrático o desarrollista, para el Estado la educación pública era una herramienta central del desarrollo de la población nacional. Y, si bien desde su origen se reconoció la libertad de enseñanza (e incluso se promovió el carácter mixto del sistema educacional nacional), la hegemonía siempre estuvo en el sistema público (Bellei & Pérez, 2010). Esto cambiaría de forma radical a partir de 1973.

La dictadura cívico-militar chilena comenzó en 1973 y duró hasta 1990. Generó una serie de reformas que significó la transformación del país, uno de cuyos ejemplos más palpables es la de la promulgación de la Constitución Política de 1980, vigente hasta hoy. Las reformas emprendidas por la élite dirigente dictatorial tuvieron como elementos centrales, tras una época de pugnas internas, la liberalización de la economía y la reducción del Estado. La educación no escapó a estas lógicas. Los dos elementos centrales esbozados con anterioridad sobre el desarrollo de la educación nacional (vale decir, el rol central del Estado nacional en la entrega de educación pública y el rol hegemónico de dicha educación pública frente a la educación privada) fueron alterados de manera estructural. El “Estado docente” fue reemplazado por un “mercado educacional” (Bellei et al., 2018).

Las reformas neoliberales de la Dictadura, que tenían los elementos centrales ya mencionados, en el plano educativo se centraron en introducir dinámicas de mercado como modo de regulación de la provisión de educación en nuestro país (Bellei & Vanni, 2015; Jofré, 1988). Para ello se cambió el sistema de financiamiento, creándose el sistema de subvención a la demanda, o de “tipo voucher”, en el que el estado entrega directamente a los proveedores educacionales (llamados “sostenedores”) un monto por estudiante, de acuerdo con su asistencia efectiva.

Este tipo de financiamiento no distinguía entre establecimientos privados o públicos, con o sin fines de lucro. La idea rectora de estos cambios era generar un mercado dinámico y competitivo, donde la matrícula de las y los estudiantes fueran el motor de mejora de los establecimientos en su conjunto, considerando también a todos los trabajadores que allí se desempeñaban (Prieto Bafalluy, 1983).

Al mismo tiempo, para asegurar el dinamismo de este mercado particular, se establecieron una serie de cambios: por un lado, se disminuyeron los requisitos necesarios para poder abrir establecimientos, con el objetivo de que sostenedores privados pudiesen acceder al mercado educacional teniendo financiamiento público (Jofré, 1988); por otro, se flexibilizaron tanto el currículum nacional como las leyes laborales de los docentes. Además, se establecieron pruebas estandarizadas con resultados públicos, mediante rankings de colegios, para que las familias pudiesen escoger de manera informada. Sin embargo, y aunque en teoría las familias podían escoger el establecimiento que quisiesen, éstos no estaban obligados a aceptar a un estudiante, aunque tuviesen cupos. De hecho, a partir de este momento, los establecimientos comienzan a realizar procesos de selección, haciendo exigencias a las familias o pruebas a los estudiantes (Bellei et al., 2018).

La idea de que la educación pública tiene un bien social superior y que ameritaba por ello un trato preferente por parte del Estado, predominante en casi todo el mundo y que guiaba la acción estatal desde el comienzo de la república en Chile (Bellei et al., 2018), fue reemplazada por un mercado escolar donde fortalecer, expandir o privilegiar de algún modo a la educación pública introduciría distorsiones en dicho mercado (Jofré, 1988). Así, además, se configuraba la llamada “igualdad de trato” por parte del Estado, donde ya no le era relevante si los estudiantes se educaban en establecimientos públicos o privados (Prieto Bafalluy, 1983).

En este nuevo escenario, el rol del Ministerio de Educación quedaba centrado en labores normativas y fiscalizadoras, generando un marco para los establecimientos. En consecuencia, su rol histórico como proveedor del servicio educacional parecía incoherente con esta nueva normativa, donde las autoridades vislumbraban la posibilidad de “competencia desleal” por parte del Ministerio, al ser “juez y parte” en el sistema (Jofré, 1988). Por ello, se “municipalizó” el sistema educacional, pasando desde el Mineduc a las municipalidades, quienes serían sostenedores en el nuevo sistema. Este cambio fue impulsado por las autoridades de la época, quienes veían la posibilidad de facilitar la competencia local por matrícula al quitar de ese espacio

la provisión que era del Ministerio. Por otro lado, se desburocratizaba la gestión escolar, acercándola a los establecimientos, lo que hacía pensar en la posibilidad de una administración más eficiente de los recursos (Prieto Bafalluy, 1983). Además, estos cambios significaron en términos laborales, para el personal que se desempeñaba en los establecimientos, pasar a registrarse por el código laboral, perdiendo derechos y beneficios como trabajadores públicos con un estatuto laboral acorde. El objetivo explícito que se buscaba con este cambio era que los docentes compitiesen entre sí por mejores puestos de trabajo y salarios. Por otro lado, en términos implícitos, se buscaba disminuir el poder de negociación e influencia del gremio docente y sus organizaciones nacionales (Cox, 2005).

Otro elemento relevante a destacar, y que está íntimamente relacionado con la reforma estructural del Estado llevada a cabo por la Dictadura, es el objetivo de disminuir el poder del Estado central, en este caso para que sea reemplazado por los municipios, en su rol de canalizadores de los intereses de las comunidades locales (Prieto Bafalluy, 1983). Este hecho también podía ser visto como un primer paso para la privatización de la educación pública (Núñez, 1984), al crearse corporaciones de derecho privado en los municipios para realizar la administración de los establecimientos, operando con leyes similares a las de mercado.

El proceso de municipalización resultó ser tremendamente dificultoso. Para 1982, el 84% de la educación fiscal estaba municipalizada (Núñez, 1984), lo que evidencia lo acelerado del proceso que había comenzado a gestar en un decreto de diciembre 1979 (Bellei et al., 2018). Uno de los elementos que complejizaron el proceso fue la crisis económica de 1982, la que devaluó fuertemente la subvención (que se había pensado, fuera un 30% más alta durante este proceso, justamente para facilitararlo), llevando a una crisis financiera importante a una serie de municipios (Jofré, 1988). Ejemplo del impacto de la crisis sobre el proceso de municipalización es que éste recién se dio por terminado en 1986. Además de lo anterior, los municipios no tenían las capacidades técnicas ni profesionales para hacerse cargo de la difícil administración educativa (Espínola, 1992). Una última dificultad tuvo relación con un esquema híbrido de “doble dependencia” en las escuelas, el que tuvo relación con que el Mineduc mantuvo la responsabilidad de asesorar a las escuelas en términos pedagógico-curriculares, lo que llevó a problemas en la vida cotidiana de los establecimientos, al intentar formalmente separar los elementos pedagógicos y administrativos en instituciones distintas, siendo elementos que se imbrican de forma constante y cotidiana (Bellei et al., 2018).

Tras el fin de la dictadura, y los cambios que ella había realizado, el estatus de la educación pública había cambiado de forma radical. Los gobiernos democráticos realizaron adecuaciones sin alterar de forma central el modelo heredado. Éste es el último tema en este apartado.

En la primera década tras el final de la Dictadura, los esfuerzos del Estado estuvieron enmarcados más bien en los procesos sustantivos de la educación, con foco en la equidad, antes que en los cambios estructurales (García-Huidobro, 1999). Las dinámicas del mercado fueron complementadas con acciones compensatorias, como el “financiamiento compartido” (que permitía a los sostenedores privados cobrar aranceles regulados sin dejar de recibir subvenciones por parte del Estado) o la Subvención Escolar Preferencial (SEP), aumentando el monto del subsidio estatal por los estudiantes más pobres para hacer más equitativo el sistema de financiamiento y aumentar la competencia por los estudiantes de familias de menor nivel socioeconómico. De este modo, los gobiernos democráticos hicieron suya la “igualdad de trato” que se había gestado durante el periodo dictatorial, haciendo del sistema chileno uno de los más privatizados del mundo (Bellei et al., 2018). Pese a lo anterior, también hubo una gran batería de políticas públicas educativas que, con un sello de equidad, buscaban dar más herramientas a las escuelas para potenciar sus procesos de aprendizaje con inversión pública en infraestructura, material didáctico. Una reforma curricular, y su consecuente capacitación a los docentes, cerró este conjunto de cambios (Cox, 2003; García-Huidobro, 1999). Se dictó, además, un Estatuto Docente durante el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994) para darles a los docentes un mayor resguardo profesional, aunque rápidamente sería víctima de cambios.

Por último, en la búsqueda de darle mayor autonomía la gestión de los establecimientos (uno de los elementos que más se valoraban del legado dictatorial respecto de la administración educativa), sobre todo financiera, se posibilitó que los directores tuviesen algunas facultades al respecto, las que fueron aumentadas con posterioridad (Núñez et al., 2010).

El primer gran remezón al sistema vino en 2006, en forma de movilizaciones secundarias. Como señala el profesor Cristián Bellei (Bellei et al., 2018: 29):

Sin embargo, las políticas educacionales (en esta dimensión) siguieron su curso en la orientación trazada muchos años antes. Se necesitaría algo más que evidencia científica y reportes de expertos para cambiarlas. En efecto, fue el movimiento de estudiantes secundarios del 2006, una masiva movilización de la organización estudiantil que se expandió nacionalmente y que es también conocida como la “revolución

de los pingüinos”, el hecho político y social que abriría las puertas para un giro significativo en el sentido de las políticas educacionales chilenas.

El impacto de las demandas de este movimiento, tanto en la opinión pública como en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010), se puede ver en la creación de un Consejo Asesor Presidencial, desde el cual se consignaron una serie de nudos críticos en la administración municipal de la educación, siendo los más relevantes de ellos la alta heterogeneidad en la calidad de la gestión de sus recursos humanos, lo dependiente que era de los ciclos políticos y la voluntad de los alcaldes, la ya mencionada “doble dependencia” de la educación con el Mineduc, entre otros elementos estructurales (Consejo Asesor Presidencial, 2006). Se mencionan estos elementos porque a partir de este instrumento se estructuran las reformas educacionales más relevantes de la educación nacional, aunque éstas debieron esperar.

En 2009 se promulgó la Ley General de Educación, tras un acuerdo político entre las dos principales coaliciones de la post-dictadura, la Alianza por Chile (gobierno, en ese momento; de derecha) y la Concertación (centro). En ella se buscaba generar algunos cambios en la arquitectura del modelo educacional chileno, aunque no se cambiaban los elementos centrales del mismo. La creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, aprobada en 2011, también fue parte de estos lentos y complejos avances.

Durante el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) también se aprobó la Ley de Calidad y Equidad, que flexibilizó el estatuto docente y dio mayores atribuciones a directores de escuelas y liceos públicos. Como parte de un compromiso con la oposición, Piñera también envió al parlamento dos proyectos de ley específicos para abordar la creación de una carrera docente y la desmunicipalización de la educación pública y creó un “Panel de Expertos para una Educación de Calidad”, cuyo informe final es consistente con los del Consejo Asesor Presidencial del 2006.

En este contexto, Michelle Bachelet retorna al gobierno para su segundo mandato y comienza una agenda de profundas reformas al sistema educativo nacional, dando el inicio a un proceso histórico: la desmunicipalización de la educación pública chilena (Navarro & Gysling, 2017).

Las reformas tuvieron cuatro ejes: terminar con el lucro en el sistema educativo chileno, avanzar hacia un sistema gratuito y sin selección en el acceso (sin copago, enfrentando discriminación y segregación socioeconómica), crear una nueva institucionalidad para la educación pública (ya no

municipal) y la formulación de una “Carrera Docente” para los profesores (Bellei et al., 2018). Se puede considerar que estas políticas surgen como respuesta a las promesas no cumplidas de las reformas dictatoriales (Treviño, 2018).

Para sintetizar el resultado de este proceso, volvemos al análisis del profesor Bellei (Bellei et al., 2018: 42)

La reforma educacional del período 2014-2018 fue un proceso enormemente complejo, aunque exitoso en cuanto a la concreción de los diversos cambios que se propusieron. Los cambios aprobados, inéditos en un escenario de continuidad de algunas políticas educacionales que persistían incluso desde la época de la dictadura militar (como la municipalización) fueron posibles gracias a una combinación de factores: la presión del movimiento social por la educación, la conformación de una mayoría política que respaldó el programa de gobierno de Bachelet y que fue acompañada por una preponderancia de la coalición de centroizquierda en el Congreso Nacional (Nueva Mayoría), y la acumulación de evidencias y propuestas desde el mundo académico y social, que facilitaron la discusión respecto a reformas que requerían celeridad para su diseño y tramitación legislativa.

Para finalizar este apartado, más allá de lo extenso que pueda parecer, nos parece central reflexionar respecto del momento en que se encuentra la educación pública nacional. Si bien lentamente, un complejo y arduo proceso de reformas busca retornar a su antiguo estatus dentro de la sociedad. La oportunidad de seguir el camino de esas reformas, llevándolas al aula, profundizando su sino democrático es parte de lo que se analizará en el siguiente apartado. Creemos que es imposible comprender los desafíos de la educación pública sin comprender su recorrido histórico y su impulso coyuntural.

3.3. Educación y educaciones. Convivencia e interculturalidad.

El propósito de la discusión que se presenta en este apartado es, en primer lugar, comprender el concepto de Convivencia Escolar, a partir de una serie de definiciones, para culminar con la que otorga el Ministerio de Educación en su Política Nacional. Luego de ello, revisar la historia de esta política, su carácter y lineamientos. Vinculando estos elementos con los ya presentados, finalmente, se discute la necesidad de una educación intercultural en Chile, sus límites y complejidades, tomando experiencias tanto de algunas escuelas como la perspectiva que diversos estudios han conseguido recoger de la experiencia docente al respecto.

De este modo, en primer lugar, a modo de advertencia, vale la pena señalar que el concepto de convivencia escolar tiene múltiples acepciones, focos y maneras de vincularlo con la realidad escolar (Fierro & Carbajal-Padilla, 2019). Nosotros presentaremos algunas definiciones que se consideraron relevantes para la Política Nacional de Convivencia Escolar, antes de proponer la que nos guiará durante la presente investigación.

Para UNICEF, “la experiencia escolar está asentada sobre un conjunto complejo de relaciones humanas; de los estudiantes entre sí, de profesores con estudiantes, de las familias con la escuela, y de los directivos con profesores y estudiantes, entre otras” (Unicef, 2014; citado en Ministerio de Educación de Chile, 2015: 15).

En el caso del PNUD, entendido como las relaciones y vínculos sociales desarrollados por los diferentes actores educativos (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

Por otro lado, la experta en convivencia Rosario Ortega, señala que la convivencia escolar, como concepto, “nace como una significación con identidad propia que sugiere procesos implícitos y explícitos que responden al bien común y la vida en democracia de un centro escolar, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje el pilar en el que se sustenta” (Rosario Ortega & Del Rey, 2004).

Finalmente, en el año 2010, la profesora Ortega señalaba que “la convivencia escolar es un ecosistema humano en el que se desenvuelve el accionar educativo cuando las múltiples interrelaciones de sus actores colabora con el aprendizaje y el desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar” (Rosario Ortega, 2010).

En el caso chileno, el mismo Ministerio ha ido modificando sus perspectivas sobre la definición de la convivencia escolar. Al respecto Ahumada y Tapia realizan un breve pero pormenorizado análisis respecto de los pequeños cambios que se han ido desarrollando, para enfatizar y robustecer aspectos del concepto que pueden otorgar mayores responsabilidades y herramientas a la política pública para mejorar la convivencia en los establecimientos educativos nacionales (Ahumada & Tapia, 2013).

Según la última Política Nacional de Convivencia Escolar, ésta será comprendida como (Ministerio de Educación de Chile, 2019):

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

Esta es la definición que se definió para el desarrollo del presente estudio, dado que propone los marcos generales de la acción esperada en los establecimientos educacionales del país.

Pese a lo anterior, vale la pena tener siempre presente, como hemos vislumbrado a través de elementos presentados anteriormente, que “la convivencia no es algo estático, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo” (Banz, 2008), esto fundamentalmente debido a que “la Convivencia Escolar constituye una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente” (Raúl Ortega, 2012).

Pasando al segundo punto de la presente sección, respecto del desarrollo de la historia de las políticas de convivencia escolar, parece necesario comenzar por un hito relevante: el Informe Delors (Delors, 1996), de la Unesco; en el cual se planteaba que la convivencia era una meta dentro de los aprendizajes esperados en los establecimientos educacionales. A partir de estos planteamientos, se avanza en la necesidad de dar un peso particular a la forma en que los estudiantes interactúan y cómo el Estado resguarda este elemento. La convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos pasan a ser objetivos de la educación formal (Jorquera, 2016).

Para el caso chileno, la historia de las políticas de convivencia comienzan formalmente en el año 2002, con la primera Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2002). Lo primero a señalar es que desde un comienzo surgieron tensiones entre la implementación, sobre todo desde el nivel central con los establecimientos. Esto puede deberse a una serie de factores, entre los cuales se puede considerar que las políticas públicas en Chile son implementadas con bajo nivel de participación de las comunidades, lo que genera problemas no solo en su implementación, sino también en su legitimidad (V. López et al., 2018). Un segundo elemento para resaltar es que el año 2011 se promulga la Ley de Violencia Escolar, creando un nuevo cargo en los establecimientos educacionales chilenos: el Encargado de Convivencia Escolar. Esta ley, además, generaba un sistema de multas a los establecimientos que no tuviesen evidencia de un adecuado trabajo de casos de convivencia escolar (Magendzo et al., 2012). Esto generó una compleja situación en los establecimientos, dado que parecían haber dos paradigmas en pugna respecto de la comprensión de la política de convivencia escolar en el nivel central. Por un lado, uno vinculado al control y la sanción (ligado a la idea de seguridad ciudadana, en este caso en el ámbito escolar) y, por otro, a la convivencia democrática (en sintonía con el bienestar y la construcción de ciudadanía). De ahí que se pueda hablar de un carácter híbrido de esta política pública (Carrasco et al., 2012).

Además de lo anterior, y como advierten largamente los autores que participan en las investigaciones sobre esta temática, hay un problema fundamental en la manera en que las políticas de convivencia se materializan en las escuelas: la falta de lineamientos claros por parte del gobierno central (Fierro, 2013; Jiménez et al., 2017; Joiko & Vásquez, 2016; Stefoni et al., 2016). En este sentido, la necesidad por parte de los establecimientos de actuar sobre una realidad concreta, resulta compleja dado que la arquitectura de la convivencia escolar recibe influjos de políticas disímiles (Fierro, 2013).

Vinculando los elementos mencionados, la definición de convivencia escolar y la historia de las políticas de convivencia escolar en Chile, con el nudo central de la propuesta (los estudiantes migrantes), consideramos que el siguiente elemento a discutir tiene que ver con la posibilidad de implementar una educación inclusiva con los estudiantes del país, logrando se generen los espacios necesarios para que, desde la diferencia, puedan aportar a la construcción de una educación que valore estos aportes.

La educación de los estudiantes migrantes supone una nueva dificultad para un sistema ya de por sí segmentado económica y étnicamente (V. López et al., 2014). Como hemos señalado con anterioridad, desde la administración central y las leyes migratorias, los inmigrantes son considerados desde una óptica productiva antes que integral, lo que se ha trasladado a la escuela (Lagos & Rojas, 2014; Olea, 2013). Tomando esto en consideración, proponemos que hay tres aspectos centrales en la relación entre el fenómeno migratorio y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en los establecimientos educacionales.

En primer lugar, veremos la vivencia del migrante en la escuela. En ese sentido, la evidencia en diversos espacios y de diversas experiencias (Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013) nos demuestra que en las escuelas chilenas, como en buena parte de la sociedad, se normalizan elementos de inclusión y exclusión teniendo como base elementos nacionales o raciales (Tijoux, 2019). En este sentido, creemos que el Estado ha tomado una política del *dejar hacer*, o la derresponsabilidad del Estado (Cornejo, 2006), en relación a la migración; cuando pareciese que lo necesario es hacer explícitas las necesidades y los propósitos con el objetivo de conseguir que la escuela sea un espacio inclusivo (Joiko & Vásquez, 2016).

Por otro lado, en segundo término, vale la pena señalar que los contenidos que propone el currículum nacional tienden a concebir lo nacional como un elemento cohesionador. Si bien, tenemos ejemplos de adecuación curricular con miras a una inclusión de los estudiantes migrantes exitosas (Alvites & Jiménez, 2011), la tendencia general es que la escuela es un espacio de reafirmación de elementos nacionales y patrióticos (Pineau, 2001). Estos elementos cobran una relevancia mayor cuando se evidencia que la formación docente no busca problematizar estos elementos, sino que centra sus esfuerzos en los contenidos y su tratamiento antes que una visión sociológica de la educación (Ávalos, 2004; Nail et al., 2013).

Finalmente, en tercer lugar, se pretenden discutir algunos elementos respecto de la forma en que la vivencia y la cultura de los niños y jóvenes migrantes se ve tensionada al llegar a un nuevo país. En este sentido, creemos que es relevante señalar la tensión presente entre dos conceptos (que apelan a dos formas de aproximarse a la experiencia migrante) que buscan dar cuenta de lo que viven los migrantes al llegar a una cultura nueva. El primero de ellos es el de “hibridación” (García Canclini, 1990), el que señala “el proceso sociocultural mediante el cual emergen nuevas estructuras y prácticas producto de la combinación con aquellas ya existentes”. Sin embargo, otra concepción propone que la experiencia migrante supera la definición expuesta (Stefoni &

Bonhomme, 2014). En este sentido, se propone el concepto de “tercer espacio” (Bhabha, 1996), el que propone que lo que define las interrelaciones producto de la migración son las potencialidades de ambas culturas (la que llega y la que recibe) de contenerse mutuamente. Bajo esta concepción, se sostiene que los migrantes no son de ninguna de las dos culturas, sino en un espacio intermedio de ambas. La diferencia radical entre ambas es que en la posición sostenida por García Canclini surge una nueva cultura de la relación entre las anteriores, mientras que según Bhabha, los migrantes están situados en un espacio *entre* las culturas. El concepto de estrategia parece central en esta concepción.

Esta pequeña discusión busca exponer lo complejo y sinuoso de las experiencias migrantes, sobre todo en el caso de los niños, niñas y adolescentes. Considerando esto, vale la pena recordar que la cultura o las identidades son una cosa dinámica y no deben ser comprendidas como etiquetas o comportamientos estancos y fijos (Goffman, 2006a).

El modo en que las escuelas han buscado gestionar la diversidad ha pasado por diversas etapas históricamente, siendo posible reconocer cinco grandes modelos, desde la exclusión del otro hasta su inclusión en el quinto modelo (Jiménez Vargas, 2014). Chile sigue en tránsito hacia el último de estos modelos.

Un debate contingente, respecto a la manera en que podemos gestionar la diversidad, es respecto del modelo educacional que pretendemos consolidar. Al respecto, cada vez parece más deseable para las políticas públicas el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de los conflictos, considerando un horizonte democrático y posicionándose en un marco de respeto de los derechos humanos (Ministerio de Educación de Chile, 2019). En este sentido, surgen diversas posiciones respecto del tránsito posible que debiese seguir la educación nacional, dentro de la perspectiva que proponemos. La multiculturalidad parecía una de las primeras propuestas en el mundo contemporáneo ultra-globalizado. En este sentido, el multiculturalismo parecía permitir cierto elementos básicos de convivencia entre culturas diferentes (L. E. López, 2001). Al respecto, podemos entender la multiculturalidad como “la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos” (Diez, 2004: 193). Las críticas en relación con este enfoque son múltiples, siendo las más destacadas, por un lado, la suposición de que las relaciones que se establecen entre culturas diversas son igualitarias y simétricas; por otro lado, asume una mirada estática de la

cultura, pensándola como una unidad cerrada y estable, mientras que como ya hemos mencionado, la cultura es un proceso dinámico, de fronteras difusas y móviles (Zizek, 1998).

Por otro lado, la interculturalidad propone una aproximación diferente. La definición de interculturalidad que seguiremos es la de “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural” (Novaro, 2006: 2). Siguiendo esta acepción, nos parece que el horizonte que debiésemos perseguir en la educación nacional es el de una educación cultural, asumiendo que en la relación entre culturas diversas está la posibilidad de una riqueza nueva, con un profundo sentido democrático.

La inclusión que permite el proyecto de educación intercultural supera los limitados objetivos que el proyecto ligado al concepto de integración, por ejemplo, que se limita a sumar a los recién llegados en el proyecto asimilacionista, normalizador y hegemónico que ha primado en el proyecto educativo nacional (Stefoni et al., 2016). En este sentido, cobra relevancia la concepción de Skliar respecto de que la diferencia no debe ser comprendida como rasgo individual, sino como elemento que surge en la relación o interacción (Skliar, 2015).

El último tema que trataremos en este apartado es las diversas concepciones de las escuelas. Volveremos a retomar en este apartado a un autor al que retornaremos de forma constante en el presente trabajo: Erving Goffman, quien propone dos visiones de instituciones que es posible aplicar a las escuelas (Sapiains & Zuleta, 2001). Por un lado, podrían ser consideradas como organizaciones instrumentales formales, con un sistema de actividades deliberadamente coordinadas que tienden a la obtención de algunos fines generales explícitos (Goffman, 2006a). Por otro lado, está la idea de instituciones totales, donde todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única, además de que las actividades de los individuos es en compañía de muchos otros, al mismo tiempo y haciendo las mismas cosas (Goffman, 2001). Elementos de ambas concepciones pueden darnos herramientas para poder profundizar el análisis propuesto más adelante, sobre lo que volveremos más adelante.

Finalmente, para cerrar este apartado, vale la pena recordar los cuatro elementos centrales en el análisis a las escuelas que propone el destacado profesor Michael Apple (citado en: Soto, 1996): las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en que están situadas; escuelas son sitios políticos, involucrados en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades; los valores del sentido común y las creencias que guían

y estructuran las prácticas en la sala de clases no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos; socialización dada en la escuela no es un simple vehículo de transmisión de orden social, sino que agencia el control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a diferentes clases sociales.

Este es el contexto y el desafío de la convivencia dentro de las salas de clases. El horizonte sigue siendo lejano, pero avanzar en su dirección es un desafío central de la educación pública nacional. La democratización de los establecimientos educacionales, centrando la capacidad de estos en incluir y valorar la diferencia, desde un marco de derechos humanos, es tarea fundamental de quienes integran las comunidades educativas. Este trabajo es una invitación a la reflexión y al trabajo en este sentido.

4. La escuela escogida: Perfil del centro escogido

4.1. Cifras y perfil del estudiantado

La institución escogida para realizar el análisis propuesto es un establecimiento educacional de dependencia municipal, que imparte tanto Educación Inicial como Educación Básica. La escuela reúne a estudiantes del sector urbano donde se encuentra inserta y de comunas aledañas. La comuna en que se encuentra la escuela es del sector oriente de la capital, con ingresos medio-altos. Sin embargo, el espacio en que se encuentra el colegio es un sector de ingresos bajos, lo que se manifiesta también en el estudiantado.

La escuela tiene diez niveles (desde pre-kínder hasta Octavo Básico), teniendo solo un curso por nivel. Con una matrícula cercana a los 350 estudiantes, cada curso estaba constituido en promedio por 35 estudiantes (aunque había importantes oscilaciones entre los diversos cursos, tanto en términos de asistencia y puntualidad como de distribución de la matrícula). Lo anterior se considera relevante dado que las relaciones que se dan en el establecimiento, que es el centro del análisis propuesto en esta investigación, son particularmente variables en virtud del espacio en el que se está. Si bien profundizaremos en ello más adelante, la idea queda planteada desde ya: una misma acción puede ser, probablemente, categorizada como una falta pequeña, o una falta severa, dependiendo de la persona que ejecute el rol de autoridad en el espacio concreto donde se está. Por ello, los estudiantes asumen marcos de entendimiento diversos, en virtud de ese rol de autoridad ejercido. Se volverá sobre ello de forma recurrente, pero vale la pena plantearlo desde ya.

La escuela tiene dos elementos que intervienen fuertemente en su identidad: la vulnerabilidad de los estudiantes y la nacionalidad de estos. En relación con el primer elemento, resulta fundamental que el IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar, medido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB) del establecimiento para el año 2019 fue de 67,33%¹. Esto conlleva a que una serie de “funciones no-pedagógicas” (Tenti, 2011) sean parte integral del

¹ Según información pública del Portal de JUNAEB. Documento descargado de la página “<https://www.junaeb.cl/ive>”, revisado en 25.05.2020.

quehacer cotidiano del establecimiento. Las becas de alimentación, por ejemplo, son parte de la rutina de buena parte del estudiantado, en un espacio acondicionado para ello.

Sobre el segundo elemento planteado, la nacionalidad, resulta fundamental señalar que, durante 2019, el porcentaje de matrícula de estudiantes extranjeros superó al de estudiantes locales (llegó a ser cercano al 55% del total de la matrícula). Este elemento genera una serie de particularidades que en el caso del establecimiento fueron abordadas y se constituyeron en parte del núcleo del proyecto educativo que se pretende realizar (profundizaremos en ello más adelante, al revisar el Proyecto Educativo Institucional, PEI).

En relación con esto, resulta pertinente señalar, también, que muchos de los estudiantes migrantes tienen relaciones familiares cruzadas entre cursos. Es decir, múltiples hermanos, primos, o vecinos que compartían casas, compartían también establecimientos y, algunas veces, el mismo curso. Esto era un elemento diferenciador también en las relaciones que se daban en el aula, en términos de confianza, amistad y protección. Comentar estos elementos tiene por objetivo dar cuenta, brevemente, del modo en que la diversidad era parte integral del quehacer cotidiano del establecimiento. De la misma manera en que la nacionalidad establecía ciertas diferencias (que influían pero no eran determinantes) respecto de los grupos que se generaban dentro de un curso, la formación escolar repercutía en la forma en que los estudiantes se aproximaban a las normas, aunque ese elemento se tratará en profundidad más adelante.

Finalmente, un último elemento para considerar, y que nos resulta relevante dentro de la propuesta de investigación, es que la normativa vigente de la educación pública nacional se relaciona con instrumentos de gestión que han contribuido a tener espacios de reflexión y debate respecto de cómo realizar los objetivos planteados en el PEI. Con esto nos referimos fundamentalmente a elementos como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Plan de Formación Ciudadana (cuya planificación y realización dependía, en buena medida, del Equipo de Convivencia Escolar), Reglamento Interno y Normas de Convivencia, entre otros.

4.2. Proyecto escolar y su relevancia

El Proyecto Educativo Institucional del centro es el propuesto para el periodo compuesto desde el año lectivo 2017 al 2020.

En él podemos encontrar una serie de elementos que nos resultarán de gran relevancia para analizar las interacciones que se dan en este espacio educativo. En primer lugar, el establecimiento elaboró su PEI de forma participativa, por lo que se recogieron las opiniones de su comunidad educativa, la que fue organizada en diversos espacios, como Consejos Escolares, Consejos de Profesores o Centro de Estudiantes. Resulta relevante, también, destacar que el PEI está centrado en los estudiantes, en su desarrollo integral, abarcando las áreas del ser, saber y convivir, considerando además los aspectos físico, social y moral.

Un segundo elemento para destacar es la relevancia dada a la diversidad, tanto en términos de los participantes del PEI, como de los contenidos. En este sentido, se puede pesquisar en el documento la convergencia entre diversas inquietudes y posiciones, las que buscan dar cuenta tanto de la multitud de posturas presentes en un espacio de la naturaleza de un establecimiento educacional, así como de la misma diversidad de actores involucrados. Los contenidos respecto de esta temática serán revisados más adelante.

Finalmente, un tercer elemento es la relevancia que tiene el elemento intercultural dentro de la propuesta del establecimiento. Si bien se profundizará más adelante respecto de los contenidos, resultan destacables dos elementos que enmarcan el trabajo presentado. Por un lado, la posibilidad de asumir, respetar y promover la existencia de diversas culturas dentro de las aulas del establecimiento, así como la distinción en el concepto de interculturalidad, considerando no solo el reconocimiento de las culturas originarias dentro del concepto, sino también las culturas provenientes de otros países de Latinoamérica, con los estudiantes migrantes que pueblan sus aulas (Dirección y Gestión del establecimiento, 2016).

Además de las circunstancias mencionadas de redacción y consideración de los actores involucrados, a continuación se ofrece un pequeño análisis respecto del contenido del PEI, el cual será fundamental para luego poder comprender tanto las formas de interacción, como las normas y su aplicación dentro del espacio educativo. De este modo, se reseñarán los tres sellos educativos del establecimiento, el primero de los cuales es ser una institución “Participativa”. En este sentido, tal como se ha mencionado con anterioridad, el establecimiento promueve tanto la participación de los diversos estamentos de la escuela en el quehacer cotidiano como en

elementos tanto internos como externos de participación (torneos y ferias interescolares, por ejemplo).

Un segundo sello es ser un espacio “Intercultural”. Al respecto se señala que la comunidad escolar reconoce la existencia y promueve el desarrollo de diversas culturas presentes, tanto en relación con los pueblos originarios como a los estudiantes extranjeros. (Dirección y Gestión del establecimiento, 2016: 6).

El tercer sello es el de ser una institución “Comprometida con la diversidad”. De este modo, se promueve un ambiente “acogedor, inclusivo, comprensivo, dialogante” (Dirección y Gestión del establecimiento, 2016: 6), que reconoce la diversidad tanto de los estudiantes como de sus familias, promoviendo una educación respetuosa de las diferencias propias de la vida en común.

En relación con la visión del establecimiento, ésta se centra en un objetivo concreto: ser un referente comunal en términos tanto de educación intercultural como inclusiva. Además, se enfatiza la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes, otorgando habilidades durante su formación que les permitan desenvolverse de manera exitosa en su enseñanza posterior. Finalmente se señala que se busca privilegiar la oferta comunal de Enseñanza Media.

Sobre la misión del centro, vale la pena señalar que el establecimiento se centra en los elementos ya descritos: inclusividad e interculturalidad, además de la entrega de herramientas señaladas previamente (en términos formativos, valóricos y académicos). Finalmente, se comenta el objetivo de que esto se genere en un clima de respeto entre las diversas partes de la comunidad educativa del centro.

Los últimos elementos por señalar en este apartado tienen relación con las “Definiciones y sentidos institucionales”, el cuarto apartado dentro del PEI, que se desprenden de la Constitución Política y del ordenamiento jurídico del país. Se distinguen dos grupos: los principios y enfoques educativos, que revisaremos primero, y los Valores y competencias específicas, que revisaremos a continuación.

De esta manera, en relación con los principios que rigen el quehacer del establecimiento, el primer elemento mencionado es la “Mejora académica continua”, el segundo principio es el de ser una “Escuela inclusiva ante el aprendizaje, el tercero es la “Atención a la diversidad cultural”, en cuarto lugar está la “Formación ciudadana” y, finalmente, el quinto principio es el de “Convivencia Escolar”.

Antes de seguir con los “Valores y competencia específicas”, que revisaremos de forma más breve, se considera relevante destacar que la descripción realizada respecto del Plan en cuestión no busca, bajo ningún concepto, señalar cómo es su aplicación *concreta* en el establecimiento, ni tampoco se pretende señalar que estos elementos son totalmente ajenos a la realidad del centro. Se enfatizan estos puntos, como se esbozó un poco más arriba, para señalar el horizonte hacia el cual se busca movilizar al establecimiento. Las aplicaciones del Plan, su “bajada” a la realidad concreta, las resistencias y apoyos que provocan será el telón de fondo del análisis propuesto, de ahí su relevancia y la pormenorizada revisión de éste.

Retomando la revisión del PEI, respecto de los “Valores y competencias específicas”, se presentarán de forma ordenada, en primer lugar los valores, y luego, las competencias específicas. Así, los valores son: respeto, honestidad, tolerancia, responsabilidad y perseverancia.

Por otro lado, sobre las competencias específicas, éstas son: trabajo autónomo, trabajo colaborativo, resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico.

Para culminar esta revisión del establecimiento, tras ver las características del colegio y de sus estudiantes, así como el proyecto educativo y sus detalles, se presentará de forma general el trabajo de Convivencia Escolar, para comenzar a introducir los actores centrales de la investigación y situarlos en su campo de acción concreto.

4.3. Convivencia escolar en el colegio escogido.

En esta última sección del presente apartado se pretende realizar una breve revisión respecto del trabajo que realiza Convivencia Escolar, para esbozar el contexto tanto de producción de los documentos que utilizaremos para el análisis, como de las interacciones entre profesionales en el centro. Para ello, nos centraremos en revisar su relevancia dentro del entramado institucional de la escuela.

De este modo, vale la pena comenzar por destacar que el trabajo de Convivencia Escolar resulta fundamental para la aplicación de muchos de los elementos que hemos visto con anterioridad relacionados al PEI del establecimiento. En este sentido, la relevancia mencionada tiene gran relación con la aplicación de las normas, la forma en que se relacionan con los estudiantes y con

los diversos espacios que componen el establecimiento. La manera en que las normas son abordadas, explicadas y dialogadas con los estudiantes resulta un elemento fundamental de este espacio del establecimiento, particularmente debido a que la aproximación al cumplimiento de las reglas no se centra solo en la autoridad que dan los cargos dentro de la institución educativa, sino que se basa en el diálogo y la comprensión de la norma por parte de los estudiantes para que efectivamente la norma se cumpla. Se profundizará más adelante respecto de este punto, pero uno de los temas que parece más destacable respecto de este punto es la manera en que se establecen diversos criterios al respecto, siendo los estudiantes receptores de discursos que comparten objetivos, pero no estrategias para cumplirlos.

Otro elemento destacable respecto del trabajo de Convivencia que nos pareció trascendente al escoger este espacio para realizar el análisis tiene relación con la enorme producción documental que genera este departamento, generando no solo el necesario seguimiento de cada caso, sino que al mismo tiempo, dando la posibilidad tanto a los profesores como a los profesionales de otros espacios de rápidamente comprender los esfuerzos realizados, en qué fase de intervención se está y cuáles son los objetivos en el corto plazo. Este elemento resulta fundamental al buscar reconstruir algunas situaciones de la vida cotidiana del establecimiento, esfuerzo que haremos más tarde en la investigación.

Además de lo anterior, en relación con las interacciones entre Convivencia Escolar y otros actores relevantes del establecimiento, destacaremos algunos elementos de las entrevistas realizadas. Los tres docentes entrevistados destacaron el trabajo de Convivencia como un elemento relevante dentro del establecimiento, reconociendo que limitaciones materiales les impiden un trabajo aún mejor, ya sea por cantidad de integrantes o el tiempo disponible. Sostienen, además, de diversas formas, que desde Convivencia se apoya el trabajo del docente, sobre todo en relación a la solución de problemas que son de complejo seguimiento durante la realización de las clases. Al mismo tiempo, se pueden observar elementos de leves roces, sobre todo en relación al manejo de la información (aunque se señala explícitamente que no tiene que ver con la voluntad de Convivencia, sino con trabas institucionales) y algunas decisiones respecto del trato con los estudiantes (con la forma en que se establecen las reflexiones, en general), aunque menores. Vale la pena destacar, de todos modos, que las perspectivas expuestas en base a las entrevistas son solo la visión de tres profesores, no del grueso del cuerpo docente. Esta aclaración resulta relevante ya que diversas resistencias que se pueden observar en relación al

trabajo de Convivencia (que se mencionarán más adelante) son parte de la cotidianidad del centro educativo en cuestión.

Otro elemento relevante tiene relación con la manera en que interactúan Convivencia e Inspectoría en el marco de esta institución escolar. En este sentido, y siguiendo la reflexión del equipo de Convivencia, vale la pena señalar que son dos espacios que obedecen a lógicas distintas, pero sobre todo que cumplen funciones distintas en este espacio en particular. En ese sentido, resulta relevante mencionar que la forma en que se ha cristalizado el trabajo de ambos espacios tiene mucha relación con diversas tensiones y negociaciones antes que una resolución formal o estructurada. En ese sentido, desde Convivencia se señala que:

Entonces yo creo que esa es la gran diferencia entre nosotros como convivencia y como inspectoría que nos hacemos cargo de la problemática en términos más integrales y que nos da esa legitimidad delante de los estudiantes de poner mano dura cuando hay que poner pero cuando hay que contener se contiene y somos las mismas personas.

Dicha diferencia resulta fundamental. En este sentido, pareciesen existir dos “escuelas” de tratamiento frente a las faltas a la disciplina que existen al mismo tiempo en la escuela, pero que obedecen a criterios y motivaciones no solo diversas, sino muchas veces contrapuestas. Lo complejo de este escenario, entonces, no tiene que ver con la necesidad o manera en que diversos espacios logran trabajar juntos, sino cómo se puede articular una visión común como establecimiento hacia los estudiantes teniendo estos dos espacios que señalan caminos opuestos a los estudiantes.

Por otro lado, relacionado con lo que hemos visto en las páginas anteriores, vale la pena destacar ciertos elementos que nos serán relevantes para el análisis que se plantea a continuación. El primer elemento es la reflexión y la autoconcepción que tiene Convivencia de su trabajo y sus limitaciones. En este sentido, resulta central comentar que se puede percibir la cristalización de ciertos elementos mencionados en la revisión teórica respecto de las normas nacionales de convivencia escolar, las que si bien funcionan como lineamientos generales del quehacer de este espacio, no son capaces ni de estructurar de forma concreta (ni común para el sistema educativo en conjunto) el rol a desempeñar por este espacio y, al mismo tiempo, dichas normas son

incapaces de *conquistar* un espacio dentro del entramado escolar, elemento que finalmente se juega en la capacidad de negociación de las profesionales encargadas de dicho espacio.

Al mismo tiempo, resulta necesario comentar la voluntad de conseguir aunar fuerzas en pos de un trabajo que apunte a la prevención, objetivo que resulta particularmente complejo por diversos motivos. Por un lado, la propia naturaleza de la cotidianidad escolar lleva a que la mayoría del tiempo la contingencia se apropie del tiempo de todos los equipos que convergen en ese espacio. Como señalaba el profesor de inglés:

valoro positivamente el trabajo de las chiquillas en el colegio, sobre todo no por los resultados en sí que de repente uno puede decir que los cabros chicos siguen peleando pero por el hecho que son solamente dos para arreglar problemas de 400 niños, sacas la conclusión que el trabajo de esas chicas es bueno, porque si trabajaras con 50 niños quizás no habría problemas (...)

En segundo lugar, realzar el espacio conquistado por el equipo. En este sentido, y sosteniéndose principalmente en lo observado durante la estancia en el centro, es posible señalar que Convivencia es un espacio influyente en el quehacer cotidiano de la escuela, principalmente en relación (como se mencionó con anterioridad) a los elementos legales de la función del colegio, pero también en relación a los objetivos y horizontes que en el espacio se tienen. En esta línea, se considera que la propuesta, reflexión y motivación por alinear el trabajo de diversos espacios con dicho horizonte, particularmente en relación a la cotidianidad y las pequeñas decisiones diarias que dan forma al establecimiento, es un aporte trascendental que, si bien no exclusivamente, aporta el equipo de Convivencia de forma particular. En este sentido, se considera particularmente relevante la siguiente reflexión, que sobrepasa el espacio de influencia de Convivencia, sino que apunta a la escuela, su rol y cuánto podemos afectarlo:

Y eso se ve en convivencia también porque como todo es tan mecánico no tiene ni un sentido, porque además convivencia no es mecánico, convivencia tiene otros lineamientos, tienes que entender que los conflictos existen, hay que abordarlos, no hay que dejarlos debajo de la alfombra, porque si los dejas debajo de la alfombra se agranda y se agranda y es peor, o lo otro es que yo no estoy para resolver conflictos, que los vea convivencia, que los vea inspectoría, entonces a medida que analizamos esas situaciones como cosas separadas y no como un todo integral finalmente vamos a adiestrar mentes que se aprendan un contenido y no estas formando personas para la vida, estas formando personas que se aprendan cosas que después en un año más lo van a olvidar porque no es un aprendizaje significativo.

Finalmente, todo lo anteriormente señalado da origen al interés que se desarrolló en el trabajo de Convivencia y su análisis como centro de las interacciones que se dan en el colegio. En este sentido, a modo de cierre, vale la pena señalar que tanto las entrevistas realizadas, así como las observaciones durante la estancia en el centro y las conversaciones informales que tuvieron parte en ese lugar, junto con el acceso a los documentos del trabajo Convivencia, han sido fundamentales tanto para el desarrollo de esta investigación como para la reflexión sobre el rol de los diversos estamentos en la escuela, particularmente ligado al desempeño de los docentes y su relación a las normas, el aprendizaje de los estudiantes, las habilidades que en ellos se deben trabajar y el desarrollo ciudadano que en ellos se debe buscar. Aportar en la disputa por superar la noción de los docentes (y profesionales de la educación en general) como meros operarios, que deben *transferir* conocimientos, antes que profesionales con capacidades y habilidades que cuestionen, propongan y reflexionen respecto de sus prácticas; es uno de las motivaciones de esta investigación, motivación que surgió en buena medida en los patios y salas de la escuela escogida. Como señala el profesor de Mapundungún:

Hay profes que agarran tanto la cuestión de la norma, que son solo ejecutores. Llegan, hacen su clase, lo único que quieren es hacer su clase. Puede estar el despelote en la clase, los cabros con problemas, pero lo único que quieren ellos es hacer su clase. Y ahí estás errando totalmente.

Eso es lo que necesitamos superar. Y se espera que con esta investigación se dé un paso en el camino a una reflexión necesaria sobre el quehacer docente.

5. Precisiones: de los casos de estudio y su justificación

Consideramos necesario establecer ciertas precisiones antes de comenzar con el análisis de los datos. Estas precisiones tienen dos ejes fundamentales. El primero de ellos tiene relación con los casos particulares de análisis que hemos escogido para profundizar en la investigación. Sus descripciones y justificaciones son parte de lo que pretendemos exponer en este breve apartado. El segundo eje tiene relación con la forma en que se decidió exponer los resultados a los que hemos llegado. En ese sentido, tanto la justificación de las temáticas como su organización serán explicadas.

Respecto del primer eje, resulta necesario señalar que se decidió escoger tres procesos de la escuela para poder analizar y ejemplificar de forma concreta, con mayor detenimiento. Sobre estos tres procesos se revisaron detenidamente las anotaciones en la bitácora de campo, los documentos de Convivencia Escolar y se profundizó en las entrevistas realizadas. Los tres procesos se desarrollaron en el Segundo Ciclo Básico (entre el 5° y 8° básico) del establecimiento escolar. En todos los cursos existían relaciones complejas entre diversos estudiantes, sin embargo los procesos escogidos tenían algunas características que nos permitían establecer un análisis cercano a nuestra propuesta de investigación. El primero de ellos ocurrió en el 5° básico, donde una estudiante en particular mantenía una relación agresiva con sus compañeros. Respetaba las normas mientras hubiese autoridades cerca, pero agredía e insultaba a sus compañeros cuando no había supervisión. Convivencia Escolar y el profesor jefe (el Profesor de Inglés) trabajó con la estudiante de forma constante, hasta conseguir principios de acuerdo y mejorar la manera en que la estudiante se relacionaba con sus compañeros.

El segundo caso, ocurrió en el 7° básico, donde dos estudiantes mantuvieron una serie pugna por ocupar un rol de liderazgo en el curso. Una de ellas, Rosa, era nacional y llevaba años en el colegio pero, producto de su comportamiento, terminó el año con la matrícula cancelada para el año lectivo siguiente. La otra estudiante, María, llegó al país poco antes de iniciar las clases desde Colombia. Su liderazgo (fue Presidente de Curso y del Centro de Estudiantes en su primer año) alteró el orden del curso y generó un conflicto donde la nacionalidad también jugó un rol destacado.

Finalmente, en el 8° básico, ocurrió un conflicto de otras características. A raíz de una decisión del Profesor de Inglés, algunos apoderados reclamaron en una reunión de apoderados, donde se

señalaba que el docente era “demasiado estricto”. Una rápida escalada de la situación, motivada por el profesor jefe del curso, llevó a una reunión entre Dirección, la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica, representantes de los apoderados y el profesor jefe, el Profesor de Educación Física. Al mismo tiempo, algunos estudiantes manifestaban en Convivencia su deseo de que el Profesor de Inglés mantuviera su espacio, señalando que era el único que lograba el clima de aula que ellos deseaban. El conflicto exhibía muchos elementos relevantes, siendo el más llamativo la diferencia entre la percepción de estos dos grupos respecto de lo estricto del docente. Al mismo tiempo, el eje que dividía a ambos grupos era la nacionalidad: el grupo de apoderados que reclamó eran representantes de siete estudiantes chilenos, mientras que los estudiantes que se manifestaron a favor del docente fueron cuatro estudiantes venezolanos.

Por otro lado, sobre las justificaciones, es necesario detenerse en dos aspectos. El primero tiene relación con las características comunes de los procesos descritos. En este sentido, los tres procesos escogidos fueron parte constante del trabajo de Convivencia Escolar durante el año lectivo 2019; en consecuencia podíamos explorar con mayor profundidad tanto la perspectiva de los profesionales y sus intervenciones en los casos, como los documentos y las posiciones de los estudiantes ahí presentes. Por otro lado, relacionado a lo anterior, los procesos nos permiten revisar la evolución de los casos, analizando desde los límites de la intervención escolar hasta conflictos entre formas de comprender la pedagogía dentro del centro. El segundo aspecto se centra en la evaluación que nos permiten realizar los procesos escogidos, tanto respecto del rol del establecimiento como del rol de los profesionales y sus acciones. En ese sentido, pudimos explorar las decisiones de los profesionales del centro y las teorías que las sustentan. Por otro lado, los casos son ejemplos de diversos conflictos que abordan diferentes elementos que nos proponíamos explorar: la relación con las normas, las fricciones entre estudiantes de nacionalidades distintas, entre otras. Iluminar esos tres procesos nos permite exponer una amplia red de interacciones del entramado escolar.

El segundo eje de este apartado tiene como objetivo dar cuenta de la forma en que se expondrán los datos. Para ello, nos centraremos en dos elementos: la creación de los tres capítulos que a continuación dan cuenta de las interacciones escolares, por un lado, y los actores que allí desarrollan sus acciones, por otro. En relación al primer aspecto, vale la pena señalar que la organización de los capítulos tiene como criterio fundamental el agrupamiento de categorías (como se explicó en el apartado metodológico). Las definiciones posteriores, que pretendemos

enmarcar aquí, tienen como elemento central los espacios formales del establecimiento. En este sentido, si bien el análisis se enfoca en las interacciones de manera transversal durante la exposición, se optó por organizar la presentación de la información en tres capítulos donde cada uno aborda una tensión significativa para las interacciones del centro, en espacios diferentes del mismo. Con esto hacemos referencia a que las diversas relaciones que se dan en el establecimiento, las que iremos describiendo, afecta de formas diversas las interacciones de los estudiantes dentro del mismo. Asociado a lo anterior, los capítulos abordan espacios de forma *descendente*, es decir, desde los espacios jerárquicos más altos y generales, hasta las interacciones de los estudiantes en la cotidianidad. Esto tiene por objeto ir delineando las decisiones tomadas por el centro y lograr visualizar cómo ellas son resistidas, adaptadas o moduladas por los estudiantes.

Los actores del centro son, como señalamos, centrales en el análisis. Los espacios que ocupan y en los que ejercen sus roles, también. Por ello, hemos decidido en el capítulo 5 centrarnos en las decisiones del centro y sus propias tensiones. En el capítulo 6, las visiones de los profesionales y sus justificaciones respecto de las acciones que se llevan a cabo, para culminar con el capítulo 7 donde nos centramos en los estudiantes. Este desarrollo busca que la llegada a las conclusiones, donde retomamos la pregunta que guía la investigación, sea en orden descendente, finalizando donde comenzamos: en las interacciones de los estudiantes del centro educativo.

A modo de cierre de este apartado, es preciso señalar que la organización de la información así como el análisis que se presenta a continuación tiene por objeto ir acotando la enorme cantidad de interacciones presentes en la escuela para, como un embudo, ir llegando hacia el final al elemento concreto que queremos investigar. La complejidad de este fenómeno radica, justamente, en su enorme vastedad. Los autores mencionados en el apartado teórico de la investigación cobran fundamental importancia en este punto, dado que son las interacciones, sus justificaciones y la relevancia de los actores (y su acción consciente) los elementos que guían nuestra aproximación.

6. Desde la escuela: problemas arriba, consecuencias abajo

En este capítulo abordaremos dos grandes temas que afectan la organización de la escuela y que, en última instancia, afectan la convivencia de los estudiantes. A través de diversos ejemplos, pretendemos demostrar dos problemas relevantes de la escuela, que se traducen en diferencias evidentes respecto de la manera en que se buscan (y generan) soluciones a los problemas habituales de un establecimiento escolar.

Por un lado, veremos cómo los diversos departamentos del establecimiento operan de formas poco articuladas, donde parecieran superponerse frente a ciertos objetivos antes que trabajar de forma cooperativa. En ese sentido, es particularmente complejo el que además podamos ver que estos espacios tienen objetivos diferentes frente a aspectos similares, como por ejemplo, las sanciones frente al incumplimiento de normas y el trabajo cotidiano al respecto. Sobre ello reflexionaremos en ese apartado.

Por otro lado, la acción de ciertos profesionales resulta fundamental en su relación con los estudiantes. Esta relevancia hace que se hagan evidentes las diferentes formas de entender la pedagogía entre los mismos docentes del centro, lo que lleva a conflictos de diversa índole. En este sentido, resulta fundamental la forma en que se desarrollan resistencia o “alianzas”, más o menos tácitas, para cumplir con los objetivos que cada espacio tiene y que no necesariamente convergen.

Los ejemplos provienen fundamentalmente desde las entrevistas y buscan tanto dar la visión de los profesionales como ilustrar y situar los ejemplos e ideas que se mencionan en el texto.

6.1. Articulación de los departamentos desde el centro: alianzas y decisiones

Como se mencionó con anterioridad, en el centro educativo en que nos insertamos existían diversos departamentos (Convivencia, Inspectoría, PIE, entre otros), los que no necesariamente estaban alineados hacia un objetivo común en sus formas de trabajo. Este elemento es el que examinaremos de forma detenida en este espacio, ya que de forma constante los profesionales

del centro manifestaban que los acuerdos (y las resistencias cuando no los había) eran fundamentales para lograr articular el trabajo entre diversos espacios del centro.

En este sentido, la capacidad de generar una acción conjunta por parte del establecimiento es fundamental. De esta manera, asumimos que la capacidad de elaborar un lenguaje común en las diversas instancias del colegio es una responsabilidad que recae, fundamentalmente, en la dirección del establecimiento. Sin embargo, reconocemos que la articulación de diversos espacios, que tienen propósitos disímiles, en un proyecto coherente resulta tremendamente compleja.

Esta complejidad parece no estar resuelta de forma satisfactoria en la escuela escogida, pese a que haya un horizonte común discursivo para los profesionales: la interculturalidad. La diversidad de perspectivas y orientaciones que se tienen en los distintos espacios profesionales del centro, los que muchas veces son incluso opuestos en relación a la manera en que se relacionan con los estudiantes o los sancionan respecto de ciertas conductas, generaban complicaciones en las interacciones que desarrollaban los estudiantes, fundamentalmente debido a la incapacidad de algunos espacios del colegio por lograr generar cambios en las acciones de los estudiantes. Fundamentalmente Inspectoría era incapaz de generar en los estudiantes cambios en su comportamiento porque su desarrollo de las normas era fundamentalmente autoritario: no se dialogaba, solo se castigaba. En ocasiones, se buscaba generar cierta complicidad con los estudiantes para que repensaran su actuar, estrategia que también tendría a fallar.

Este ejemplo cobra relevancia en la medida que demuestra las limitaciones de algunos espacios del colegio, lo que incluso era percibido por los estudiantes, quienes terminaban recurriendo a Convivencia antes que a Inspectoría cuando consideraban que existía un problema con las normas, como pudimos constatar durante nuestra estancia allí. La opción de los estudiantes nos parece indicar dos elementos: en primer lugar, que los espacios no eran complementarios, sino más bien competitivos en relación a las normas (lo que evidencia el problema que buscamos abordar en este apartado); y en segundo término, que aproximaciones diversas hacia el estudiantado generan respuestas distintas, como veremos más adelante.

Otro espacio donde podemos ver las limitaciones que genera la ausencia de articulación en el establecimiento es en la relación entre el trabajo de Convivencia con el Octavo Básico, curso en

el que había un grupo de estudiantes particularmente disruptivos, con quienes Convivencia lograba trabajar de forma exitosa solo en determinadas circunstancias:

Entonces tenías que ser muy sutil, tener mucho tacto, éramos muy lentos, nos llevaban muchas horas pero lográbamos cosas, pero qué nos saboteaba, que ante cualquier cosa nuevamente aparecía un profesor jefe que trataba de defender con uñas, dientes y garras a este grupo en particular y volvían a ocurrir los problemas.

El extracto es decidor respecto de las complejidades que se generan a partir de aproximaciones diversas en relación a los problemas propios del quehacer escolar. En el trabajo que realizaba Convivencia con el mismo grupo de estudiantes, había una tensión constante con el profesor jefe del curso. La manera en que se comprendía la pedagogía y los límites de la acción escolar fueron una tensión irresoluta respecto de ese curso, lo que llevó a que el trabajo fuese muy complejo para algunos docentes (situación que abordaremos más adelante), así como para Convivencia, quienes señalan al respecto que

La solución con ellos no iba por ese lado [el reto constante], era el vínculo, otra vez volvemos a lo mismo, con el Profesor de Educación Física se perdían los límites, era muy difuso, yo creo que ellos no lograban entender que afuera era una cosa y adentro era otra cosa, había vínculo pero no había límites.

Asociado a lo anteriormente revisado, centrándonos en otro caso que demuestra tanto la falta de articulación como la relevancia que adquiere la manera en que los profesionales desarrollan su rol en la escuela, expondremos la perspectiva de Convivencia Escolar en relación al caso brevemente esbozado de conflicto entre dos estudiantes del Séptimo Básico del establecimiento. En ese sentido, estableciendo una comparación entre lo que sucedió en ese curso con el proceso que se vivió en el Quinto Básico, las profesionales de Convivencia señalan que

(...) el año pasado cuando surgió este problema con los niños migrantes y que también pasó con el séptimo con [María] y con [Rosa] y todo, ocurrió algo muy similar cuando la Profesora de Lenguaje [Profesora Jefe de Séptimo] era profe jefe de un curso chico, y ocurrió lo mismo con el Profesor de Inglés cuando tenía estos mismos niveles, y aquí tú ves la diferencia que pueda ser un docente, porque cuando eso pasó que la Profesora de Lenguaje no es de esas docentes que se la juegan, muchos problemas de grupos, de estos problemas de niños atacando a los grupos migrantes, los venezolanos se sentían horrible porque les estaban diciendo que se devuelvan a su

país, el profesor jefe no hizo nada, los problemas se pudieron haber detenido en la sala y empezó a escalar y al final cuando ya llega a nosotras es porque está la embarrada.

Este ejemplo resulta tan ilustrativo como el anterior, en el sentido de que los roles y protocolos parecen no tener principios rectores claros, no siendo evidente el actuar de un actor dentro de los conflictos que se suceden, ya sea en el aula o en los espacios comunes, como el comedor o el patio de juegos. En ese sentido, retomamos el hilo conductor de este apartado, señalando que tanto dentro de los diversos departamentos de la escuela, como entre los mismos podíamos ver diferencias en la manera en que se trataban los acontecimientos entre estudiantes. Así, resulta evidente el problema que existía al no estar articulado el trabajo de los diversos departamentos, ni tener lineamientos claros (comprendidos y aplicados por los docentes) respecto a ciertas situaciones de ocurrencia cotidiana en el establecimiento.

Un último elemento por considerar en este apartado tiene relación con las diferentes concepciones de los docentes en el centro, particularmente desde Dirección. En ese sentido, las planificaciones en la escuela escogida, elemento que mencionó el Equipo de Convivencia durante las entrevistas; son un ejemplo muy claro de esta concepción. La escuela ocupa un sistema digital de gestión escolar privado, el cual además de ordenar las listas calificaciones y asistencia de los estudiantes, daba sugerencias de planificaciones clase a clase a los profesores. Este elemento era abordado de modos diferentes por parte de los profesores, dado que algunos seguían sus propias planificaciones (con sus propias actividades y materiales ad hoc), mientras que otros simplemente tomaban las planificaciones sugeridas y las aplicaban en sus clases. Este último elemento no es en sí mismo negativo, pero apunta a una lógica que nos parece relevante en el contexto de la investigación: comprender al profesor como operario y no como profesional.

Con esto hacemos referencia a la creencia bajo la cual el profesor es una correa de transmisión (sea de contenidos, sea de valores) y no un profesional, encargado de la reflexión y discusión de sus prácticas y de las del resto de integrantes del quehacer educativo. Dicha diferencia, no solo en los docentes, sino en la comprensión de su trabajo por todos los actores del establecimiento escolar, es un eje fundamental dentro de las expectativas que se tienen en relación al aprendizaje de los estudiantes, dado que enmarca la manera en que los docentes deben actuar.

Este pequeño análisis, y los ejemplos que lo sustentan, pretende dar luces respecto de algunos elementos que consideramos clave en la forma en que los estudiantes actúan e interactúan en el

establecimiento; por lo tanto, consideramos que este tipo de “mensajes cruzados” por parte de las autoridades incide en la manera en que los estudiantes desarrollan sus actividades en el colegio, elemento sobre el que volveremos más adelante.

6.2. Presencia activa de los profesionales: diferencias en prácticas y expectativas

Como ya mencionamos, los diversos roles que cumplen los estamentos de la escuela, si no están alineados y articulados de manera exitosa, terminan entorpeciendo el desarrollo de las propuestas y los trabajos que cada departamento intenta realizar de forma individual. Este apartado tiene como propósito centrarnos en la manera en que los docentes y Convivencia, fundamentalmente, manejan sus diferencias y cómo esto afecta a los estudiantes. Por ello, retomaremos situaciones ya mencionadas que, desde otra perspectiva, nos ilustra complejidades diferentes.

De este modo, partiremos por comentar que el desempeño que tienen los profesores jefes en sus cursos resulta fundamental tanto para la superación de los conflictos como para la pronta pesquisa de estos. La implicancia en el quehacer cotidiano del curso y la capacidad de desarrollar un vínculo con los estudiantes es un elemento fundamental en esta materia. Internalizar en los estudiantes una forma de actuar es un trabajo lento y arduo, que se construye en el tiempo y para el cual hay que tener muy clara la meta a la cual se quiere llegar. Dicha capacidad de guía y control es un elemento clave en la forma en que los estudiantes interactúan en el aula en el establecimiento escogido.

Al respecto, tenemos el ejemplo del caso presentado sobre el Quinto Básico, donde el Profesor de Inglés, profesor jefe del curso, desarrolló un trabajo lento pero constante, que generó cambios que se evidenciaron en la denuncia de casos por parte de los estudiantes, las conversaciones bilaterales correspondientes y en la capacidad de generar que fuese el docente quien estructurase una forma de resolver un conflicto y no los mismos estudiantes. Este trabajo, complejo y de largo aliento, motivó que las tensiones se manejasen de otra forma por parte de los estudiantes y que la diversidad autoridades del colegio cobraran relevancia en la manera en que esto sucedía. En este sentido, resulta relevante considerar la forma en que el mismo profesor entiende estos procesos

(...) probablemente yo igual lo hubiese arreglado con el tiempo pero probablemente la razón que salgo a flote es gracias a ellas [el Departamento de Convivencia] y la rapidez de ellas es importante porque que los problemas duren de quinto a sexto o de quinto a octavo es importante.

La conciencia del tiempo que demoran estos procesos en hacerle sentido a los estudiantes, que éstos se apropien de ellos y los comiencen a utilizar de forma cotidiana es una parte integral de la propuesta que el docente propuso. De ahí que el sentido cotidiano de las normas expuestas, del trabajo de denuncia y de la intervención en los conflictos fuese fundamental. Lo mismo el trabajo mancomunado entre diversos espacios del establecimiento, lo que podemos contrastar de forma evidente con lo expuesto en el apartado anterior. Podríamos decir, entonces, que la articulación, cuando es exitosa, permite acercarse al objetivo establecido por los departamentos incumbentes.

El Quinto Básico mostró mejoras ya en el primer año del Profesor de Inglés a cargo, sobre un elemento tan complejo como la convivencia como grupo. Por otro lado, en el Séptimo Básico y el Octavo Básico, los profesores jefes no buscaron generar ese trabajo, ni tenían un horizonte tan claro hacia el cual dirigir a su grupo. Esta mezcla de voluntad y convicción resulta fundamental para, al menos, proponer un trabajo constante con el curso. La búsqueda por dar sentido a las normas es un elemento esencial en las propuestas de un sector del establecimiento, pero existían resistencias claras en algunos profesionales respecto de esa visión.

En relación a este punto, expondremos el caso del conflicto que se desató en el Octavo Básico, que hemos comentado previamente. En este sentido, partiremos con las razones del conflicto, relatadas por el mismo Profesor de Inglés:

(...) como muchos no entregaron el trabajo yo les puse un 2 y contaron su versión de la historia. Obviamente los que me defendían, que eran varios, porque pensé que tenía a todos en contra pero al final tenía a 3 apoderados en contra, el resto no (...).

A partir de este hecho y los reclamos de los apoderados, los docentes intercambiaron opiniones, donde podemos ver de forma evidente las distintas aproximaciones al rol docente y sus profundas implicancias en el trabajo escolar. En palabras del mismo docente:

Cuando ocurre eso [el incidente] el [Profesor de Educación Física] se acerca a mí a conversar, y me dice que “en la reunión los papás se quejaron de ti” y en ese momento le dije al [Profesor de Educación física] que si los papás tienen problema conmigo que hablen conmigo y en ese momento [el Profesor de Educación Física] me dijo que acá uno nunca gana, y una de las cosas por las que más tengo problema con él fue cuando me dijo “tú tienes que preocuparte por ti, por tu carrera, porque esos cabros pasan y uno se queda acá”. Igual ese es un discurso que tiene mucha gente de edad dentro de la docencia, cuando uno lo ve fríamente igual tienen razón, igual cuando te metes más en las cosas tienes más problemas, y yo en ese momento tuve una conversación con la directora y dije que pondría mi cargo a disposición pero que no iba a retroceder y darle el gusto a un grupo de cuatro apoderados, más encima de los chicos que se portaban mal en clases. Y en ese momento el colegio me respaldó totalmente, me dijeron que estamos de tú parte y eso yo lo valoré mucho porque en el colegio que estuve antes pasó una situación parecida, no grave, y el colegio me dejó solo.

Este conflicto ilustra de forma evidente aproximaciones distintas hacia el mismo rol y las consecuencias que esto tiene. En relación al conflicto, expondremos la visión de otros profesionales, ya que resultan necesarias para poder dar contexto al debate y las limitaciones que tiene el rol de los profesionales en la escuela. El Profesor de Mapundungún señala que

Eso [el conflicto] a lo único que llevó fue a un trompeo entre el profesor jefe del octavo y el Profesor de Inglés, porque ahí tienes dos figuras de autoridad que están haciendo cosas distintas, y que funcionan con disciplinas distintas y que están con manos distintas y que sintieron que tuvieron mucho color. Se confundieron cosas yo creo de parte de los profes incluso. No sé, yo creo que hay formas de ver la educación y esas formas chocaron en ese caso.

La visión del docente se enmarca en la línea de lo planteado en este espacio, dado que señala que este conflicto obedece a visiones distintas del rol docente y la manera en que ambas se desarrollan en el espacio concreto llevan a conflictos, soterrados o evidentes. Las profesionales de Convivencia plantean que

(...) no es solo esa visión paternalista, que llegaba con sus carritos, con sus juguetos, el profe [Profesor Jefe del octavo] yo creo que dejó de ver la diferencia entre el barrio y el colegio, entre tu rol de docente y tu rol de amigo del barrio, y cuando esos límites son tan difusos en todo sistema queda el caos, y ahí es lo que pasaba, los límites eran demasiado difusos, ni siquiera los niños [los reconocían], a toda edad necesitan tener una estructura, necesitan sacar ciertos límites, yo no digo que no haya vínculo, pero no había límites, y eso provocó siempre los mismo conflictos porque era siempre un mismo grupo, que eran los que atornillaban al revés de ese otro grupo.

Este extracto se centra en las consecuencias que tiene para el curso en su conjunto (podríamos argumentar que incluso para la escuela como un todo) la aproximación que se señala. El propósito de este ejemplo no es señalar culpables, sino plantear un ejemplo concreto de cómo aproximaciones distintas llevan a prácticas distintas y la manera en que estas chocan.

Por otro lado, además de las diferencias que podemos ver desde la acción de los docentes, propondremos en este espacio otro ejemplo de trabajo articulado, aunque ahora visto con más detalle. Como se señaló con anterioridad, el Quinto Básico tenía diversas complejidades, que como curso se fueron solucionando con un trabajo lento y constante. Sin embargo, además de las complejidades del grupo en general, había algunos casos particulares que concentraban la acción del docente y de otros profesionales, como Convivencia Escolar. En este sentido, al notar el comportamiento violento de una estudiante, comenzaron a implementar un trabajo conjunto que poco a poco permitió comenzar a explicar el momento que vivía la estudiante. La explicación desde Convivencia es que

Ella estuvo en tratamiento mucho tiempo por la impulsividad. Pero en el consultorio le dijeron que se va de alta y se va de alta, y la abuela siempre les dijo en el consultorio que ella no estaba de acuerdo que ella sentía que la niña no estaba para que la dieran de alta porque necesitaba ese apoyo externo.

De este modo, la falencia estructural de la intervención del sistema de salud pública fue uno de los elementos que repercutió en la manera en que la estudiante se comportaba en la escuela. Sin embargo, había otro aspecto de su *back-ground* que fue interesante de pesquisar, que en palabras de su Profesor Jefe fue

En su momento era porque venía de otro colegio y le hacían bullying, y cuando llegó al colegio ella sola adoptó la situación de pasar del rol de víctima al de victimaria para protegerse ella misma, y eso costó un montón que ella se diera cuenta, cuando hablabas con ella se comprometía a no pelear y después llegaba a la sala y le tiraba el pelo a sus compañeras.

Esta pesquisa es fundamental, ya que da cuenta de un aspecto trascendental del *self* que la estudiante quería exponer en el nuevo colegio al que había llegado. Ambos elementos fueron

pesquisados por Convivencia y tratados con el Profesor Jefe. La intervención, así, tomaría forma en el curso y en la estudiante en particular.

Lentamente hubo un cambio en la estudiante y en el curso en general. Entre los meses de junio, julio y agosto, por ejemplo, la estudiante fue citada solo en cuatro oportunidades a Convivencia (frente a ocho citaciones solo en el mes de abril).

No se pretende señalar aquí que la estudiante cambió sus conductas en tres meses tras una breve intervención, sino que fue un avance lento, con avances y retrocesos marcados durante el año, que han culminado con una nueva manera de convivir de la estudiante con sus compañeros, pero que no es un proceso cerrado, sino más bien, una negociación abierta y constante.

Las diferencias entre los docentes son normales en un grupo heterogéneo de personas, sin embargo, es necesario que esas diferencias se enmarquen en acciones y horizontes comunes. El trabajo articulado es un objetivo transversal a cualquier institución amplia con profesionales diversos. La ausencia de este elemento, como hemos visto, puede generar múltiples problemas. Las aproximaciones diversas al rol que se debe cumplir, también.

7. Desde los profesionales: discursos en acción

Este capítulo tiene por objetivo dar cuenta de las diversas visiones que los profesionales del centro educativo tienen sobre el proyecto del establecimiento, desde distintas posiciones. Para ello, en primer lugar, exploraremos la forma en que los docentes actúan frente a los quehaceres cotidianos de la actividad de un centro educativo. Las diferencias, evidentes, en la comprensión del rol se manifiestan en infinidad de decisiones que demuestran, en conjunto, el complejo andamiaje en que se pretende desarrollar el proyecto del establecimiento. Tras esto, trataremos la manera en que los profesionales comprenden la interculturalidad, cómo se puede llevar al aula y las limitaciones existentes. Para terminar, veremos el modo en que los profesionales evalúan los progresos del horizonte intercultural en la práctica cotidiana del establecimiento, concentrándonos en lo que sucede tanto dentro del aula como en los espacios comunes del centro.

Revisar estos elementos nos parece fundamental particularmente porque da cuenta de cómo los profesionales del centro, en particular los profesores, toman decisiones y ejecutan sus funciones en el marco del proyecto del establecimiento. Esta función es clave respecto de la manera en que los estudiantes actúan y comprenden tanto las normas como los demás lineamientos que el establecimiento propone para regular y guiar sus interacciones cotidianas.

De este modo, pretendemos continuar con el trayecto diseñado, partiendo desde la dirección y sus decisiones, pasando por quienes deben realizar las acciones (docentes y profesionales de Convivencia Escolar, en el caso de esta investigación en particular) hasta (en el capítulo octavo) centrarnos en las interacciones de los estudiantes y los elementos que las tensionan y motivan.

7.1. Multiplicidad de acciones: disciplina en la diversidad

Anteriormente se revisó las diferencias entre las acciones de los docentes y las formas en que éstas generaban una relación profesional compleja a través de sus consecuencias prácticas. Se abordó, en consecuencia, el problema que considerábamos el fondo del problema: una forma distinta de entender el rol del docente en la escuela. En este apartado, en cambio, lo que

pretendemos analizar son las diferencias en las prácticas asociadas a las normas y su control. Si bien hemos discutido algunos aspectos de este problema, aquí nos centraremos en algunas justificaciones a sus acciones por parte de los docentes, con el objetivo de exponer las diferencias y similitudes existentes tras su actuar.

De este modo, creemos necesario insistir en el hecho de que las posiciones de los profesionales en la escuela eran complejas y discordantes. Siguiendo esta línea, el Profesor de Mapudungún, por ejemplo, plantea que la norma fundamental es el silencio, para asegurar la atención, y que respecto de ésta en la escuela conviven dos tipos de profesores,

(...) la primera norma que aparece es la del silencio, la del orden. Toda la normalización es la primera y más potente, que viene desde primero básico, que hay para entrar a la sala hay que mantener un orden y un silencio. Y obviamente eso ha ido variando con los años desde la educación tradicional, que lo comento porque hay personas que todavía se mantienen pegadas a eso, entonces los chiquillos tienen a personas que funcionan en ese código, todo muy tradicionalista. Bien sentados, bien copiados, todo. Y otros que no, que juegan al grupo, son más dinámicos, y que quizás responden a otra forma de aceptación, que quizás no es tan nueva porque profesores dinámicos ha habido siempre.

Muy en la perspectiva de lo que se plantea el Profesor de Mapudungún, desde Convivencia se señala que

(...) aquí también juega mucho la diferencia que hay entre los docentes, hay unos que de verdad les da lo mismo lo que hagan [los estudiantes] y otros que están súper conscientes de que hay que hacer un trabajo desde el aula, son rigurosos, son constantes.

Podemos reconocer, a partir de lo expuesto, dos dificultades. La primera es que hay un grupo de docentes que comprende la aplicación de la norma no desde el convencimiento, sino desde la exclusividad de su autoridad. Es decir, niegan el espacio de negociación e imponen la norma, bajo una lógica profundamente autoritaria. Resulta particularmente ilustrativo de lo que el Profesor de Mapudungún señala como “bien sentados, bien copiados”; finalmente la imposición de la norma centrada en la autoridad y las consecuencias de la desobediencia antes que a través del convencimiento o la negociación de estas. Por otro lado, un nuevo elemento que pudimos constatar durante nuestra estadía en el centro y que emerge en las entrevistas como un problema evidente respecto de las normas y su materialización común por parte del cuerpo docente es lo

que Convivencia define como “unos que de verdad les da lo mismo lo que hagan”. En este sentido, además de la diferencia expuesta en términos de lo que podríamos llamar el autoritarismo de una parte de los docentes, también es posible constatar que algunos docentes simplemente han dejado de *disputar* el control del aula, siendo laxos en la mantención de las normas y de la aplicación de castigos si es que los estudiantes se oponen o enfrentan dichas reglas. Vale la pena aclarar que con esto se hace una distinción entre quienes carecen de las habilidades o experiencia suficiente para tener un desempeño óptimo en términos de clima de aula en la escuela y los profesores señalados en este apartado, quienes hacen del *dejar hacer* una conducta sostenida en el tiempo. Comentamos ambos elementos dado que tienen profundas implicancias en la relación que establecen los estudiantes con las normas, como ya hemos mencionado. Resulta necesario destacar, también, que hay docentes tremendamente comprometidos, como hemos visto, que mantienen normas con constancia y disciplina.

Volviendo sobre la diversidad de maneras de aplicar la autoridad, el Profesor de Mapudungún describe las complejidades mencionadas de la siguiente manera

Hay gente que no está ni ahí con los cabros, quieren hacer la pega y hacerla corta, lo más fácil posible y así no se puede. Porque esta pega de educación te requiere el cien, aunque no nos guste. (...) en este caso nadie se opone [formalmente a las propuestas de Convivencia], pero no hacen caso. Es una relación súper pasiva, de negligencia, como “no hago la cuestión que me piden”, un dejar hacer (...) dejar de hacer lo que me corresponde.

En este sentido podemos hablar de dos tipos de resistencia con los lineamientos de Convivencia (que son los lineamientos de trabajo que provienen desde Dirección): una resistencia u oposición *autoritaria* y una resistencia u oposición *laxa*, entre las que es posible proponer que se distinguen entre creencias (los autoritarios) y en las acciones (los laxos), aunque la realidad tiende a ser mucho más compleja, siendo una imbricación de ambos elementos los que influyen en las acciones que se toman en el aula por parte de los docentes hacia los estudiantes.

Ligada a lo que proponía el Profesor de Mapudungún, el Profesor de Matemáticas sostiene que el respeto a las normas “está ligado a la forma de ser del docente, creo que es súper importante la forma en que el docente tantea las reglas de la clase para cómo la reciben los alumnos”.

Otra perspectiva al respecto la entrega la visión de los docentes sobre los estudiantes y su respeto a las normas. Si bien este elemento se tratará en detalle en el capítulo octavo, resulta pertinente

comenzar la exploración de estos elementos con el propósito de explorar las similitudes y diferencias de las creencias docentes sobre las normas en torno a distintas situaciones. En este sentido, es necesario señalar que tanto los docentes como Convivencia señalan que existen diferencias en la manera en que la norma es aceptada en la escuela según la nacionalidad de los estudiantes. Para ilustrar este consenso, durante la entrevista, Convivencia señaló que “bueno, hay mucha diferencia, los niños migrantes yo creo que acatan un poquito más rápido, no sé son como mucho más respetuosos también que nuestros estudiantes chilenos, [aunque] no todos obvio”. Siguiendo esta reflexión, el Profesor de Matemáticas plantea que

El chileno está acostumbrado a la norma. El extranjero la reclama. Te estoy hablando de un cierto grupo de extranjeros, porque hay algunos que están super normados (...) [otros estudiantes migrantes] toda norma la discuten. (...) Ellos [los estudiantes migrantes] saben discutir una norma que no les parece. Los chilenos no tenemos la cultura de discutir las cosas. Tenemos la cultura de acatarlas o vandalizarlas, por decirlo de alguna manera. No sé si es el concepto, pero es el “chao, no estoy ni ahí”.

En este sentido, y hablando siempre en términos generales respecto de lo que sucedía en el establecimiento, hay consenso en que los estudiantes migrantes tenían un mejor comportamiento, según lo recolectado en las entrevistas, en la revisión documental y acorde a la experiencia en el centro, y que eran capaces de plantear elementos que no les parecían, mientras que los estudiantes nacionales simplemente optaban por ignorar las normas.

Aunque la diferencia planteada puede no deberse solo a la nacionalidad. En ese sentido, el Profesor de Inglés señala que

Mira, (...) creo que tiene mucho que ver con el background de cada niño, la Hannah, los Gabriel, todos ellos son extranjeros, vienen de una cultura diferente y generalmente los que tienen otra corriente [de oposición a las normas] eran la mayoría chilenos y yo diría con una crianza distinta.

Es relevante valorar que no solo la nacionalidad, sino que el capital cultural de la familia es relevante. De esta manera, tanto la formación profesional de los padres como los empleos que tenían en su país de origen (particularmente en el caso de los estudiantes venezolanos, que eran la enorme mayoría de los estudiantes extranjeros del establecimiento) influían fuertemente en el comportamiento de los estudiantes, aunque no resulte determinante de forma mecánica.

Este último elemento nos es funcional para introducir otro elemento respecto de las diferencias entre las visiones de los docentes, retomando el conflicto del Octavo Básico. Con ese propósito, destacaremos la visión de Convivencia, quienes señalan que

(...) él [el Profesor de Inglés] es exigente, yo creo que él se dio cuenta de esta diferencia [de trato desde el profesor jefe del Octavo Básico], y para él era para todos o para ninguno y ese problema fue que dijo que la actividad iba a ser con nota y nadie pescó y ahí saltó este profesor [el Profesor Jefe] defendiendo a los niños diciendo que cómo este profesor maldito puso tantas malas notas y ahí el docente, que no era docente, agrandó el problema.

Con la frase “el docente que no era docente”, se hace referencia a una crítica en la que profundizaremos más adelante sobre el rol paternalista de la jefatura del Profesor de Educación Física, elemento ya mencionado. Dicho conflicto escaló hasta los apoderados, momento en el cual el Profesor de Inglés tomó una decisión drástica:

Incluso cuando llegó el comentario de que yo tenía trato especial con ciertas alumnas [extranjeras], que yo le daba regalo a alumnas, entonces cuando llegó a ese punto yo dije que se pasaron de la raya, y eso no aguanté y ahí dije a los papás que iba a iniciar una demanda por divulgación falsa y ese fue el momento que pararon y después no tuve ningún problema. Es decir, tuve que llegar a ese nivel, entonces jamás fue un tema de trato ni de odio dirigido a ciertos alumnos porque yo sé que es un problema de cómo fue criado [el estudiante Juan Pablo], pero cuando las cosas se salieron de control lo tuve que llevar a otro nivel.

Tanto la perspectiva opuesta de los docentes como la resolución del conflicto enmarca la complejidad que se genera en los espacios donde las normas no tienen límites claros, como se muestra en el conflicto mencionado. La diferencia entre nacionalidades también se manifestaba en el Octavo Básico, como hemos mencionado. Por ello resultaba particularmente compleja la situación, sobre todo la acusación expuesta.

Por otro lado, vale la pena mencionar la percepción del Profesor de Inglés, quien pone el foco en la formación docente y la distancia entre ella y la situación real de las clases en una escuela:

Sé que puedo por ejemplo tratar con un curso de 60 cabros pero nadie me adoctrinó a mí para ayudar los niños cuando tienen un problema en la casa, en la Universidad no te enseñan a abordar un chico que en la casa lo maltratan y esa falencia tengo como persona de que soy más frío para las cosas y la ayuda de otros profes me ha ayudado mucho.

A partir de esta opinión, consideramos relevante destacar que la acción de los docentes en el aula no necesariamente obedece a criterios profesionales y teóricos, sino a herramientas que se construyen “en el camino”; lo que no quiere decir que no sea una construcción reflexiva, sino que los criterios técnico-profesionales, que uno asume los docentes tienen, no parecen desarrollarse de buena manera durante la formación inicial. Este elemento es bastante generalizado entre los docentes, quienes destacan la experiencia como espacio fundamental para el trabajo con los estudiantes (Maturana Moreno et al., 2009). Lo anteriormente señalado repercute de forma directa en el curso y sus maneras de socializar, tanto entre ellos como con los profesores. Siguiendo esta lógica, el rol del Profesor de Inglés es destacado por el Equipo de Convivencia en el siguiente extracto, no tanto respecto de un caso en particular, sino en relación a la complejidad de ese curso en general. Al respecto, la visión de ellas es enfática:

Si no hay un profe que establezca liderazgo o genere un vínculo no sirve para quinto, porque los niños vienen de cuarto con una profe unidocente, entonces están todo el día con ella. Y en Quinto tienen diferentes profes por cada asignatura, por lo tanto ese cambio es como similar del que pasa de Kinder a Primero, es un cambio demasiado drástico y yo creo que la escuela no ha asumido ese liderazgo por eso yo creo que es importante un docente que sea capaz de generar ese vínculo con los estudiantes y yo creo que [el Profesor de Inglés] lo hizo excelente.

De este modo, la capacidad y función de los pedagogos se distancia de forma evidente del mero hecho de enseñar, sino que se centra (también) en la capacidad del docente por liderar y, sobre todo, hacer sentido a los estudiantes respecto de lo que se está haciendo. Este aspecto resulta decisivo, ya que cambia los comportamientos de los estudiantes, no solo mientras son vigilados por la autoridad, sino cuando interactúan en espacios “libres de autoridad” (como los recreos o almuerzos), en los que la vigilancia es más leve. Pero la autoridad pedagógica no se restringe al rol del profesor jefe, sino que abarca una serie de otros elementos. En este sentido, resulta pertinente recordar que la mediación, tanto de docentes como de otros profesionales de la escuela, es fundamental, sobre todo en casos donde la impulsividad es un elemento central. Al respecto, la perspectiva del Profesor de Mapudugún, que se propone a continuación, resulta relevante

Hay que aprender a contenerlos [los impulsos], controlarlos. No, no controlarlos, es imposible. Conducirlos a otra vía. Y eso como profe uno también tiene que aprender, porque yo ahora mismo dije controlar, cuando no se puede controlar. Es conducir, mediante una mediación, una conversación, una obra de arte.

No es un problema de control de los estudiantes, sino que las situaciones de desborde emocional (por ejemplo) son situaciones en que los docentes deben ocupar herramientas para *redirigir* la manera en que el estudiante canaliza una reacción. Vincular esta reflexión con el rol de profesor jefe que se exponía antes enfatiza el hecho de que el trabajo docente tiene dos tiempos. Uno en la cotidianidad de la clase, la serie de decisiones que se toman de forma constante, que es el elemento fundamental de hacer una clase. Cuándo llamar la atención, a quién, cómo hacer que los estudiantes participen y así, una serie de elementos que tratan de desarrollar la clase en virtud de los objetivos de la misma. Y, al mismo tiempo, pensar en *las clases* como un conjunto, como un recorrido largo, en las cuales ciertos trabajos (a nivel de habilidades o de contenidos) pueden llevar a un desarrollo de cambios que no se pueden generar en el corto plazo. La capacidad de complementar ambas capacidades es fundamental en el trabajo docente.

Un último elemento que consideramos necesario en este apartado tiene relación con una anotación de la bitácora realizada durante la estancia en el centro. El martes 11 de junio, al retornar de una salida pedagógica con el Octavo Básico, tuvimos una relajada conversación con otro docente, quien me acompañó en la salida (que se enmarcaba dentro de las salidas pedagógicas que le correspondían a mi asignatura, en ese caso particular, fue al Museo de Historia Natural, ubicado en la Quinta Normal). Durante esta charla, una frase del profesor me causó una honda impresión. A continuación está el extracto tal como aparece en la anotación de ese día:

Al llegar a la escuela de vuelta, los estudiantes fueron raudamente a su sala. El profesor de asignatura les siguió para comenzar una clase que no duraría más de quince minutos. Durante ese rato, en la Sala de Profesores sostuve un diálogo con el profesor que me acompañó. Tras un rato, el docente señaló que “Todo lo que ustedes quieren hacer, yo ya lo hice. Reuniones, proyectos. Ya lo hice. Y no cambió nada. ¿Para qué te vas a esforzar si no cambia nada?”. Tras tocar otros temas brevemente, sonó el timbre del almuerzo y la conversación acabó.

La posición del docente, de una crudeza brutal, expone vívidamente uno de las (tantas) maneras en que se pueden pesquisar las diferencias entre creencias docentes. En este caso, la falta de

motivación resulta evidente, pero al mismo tiempo, genera resistencias a modelos que buscan innovar en la manera en que la escuela es concebida. Esta tensión es compleja de resolver, dado que el cambio sin motivación tiene escasa capacidad de éxito.

Si bien hemos esbozado una larga lista de sucesos, consideramos que el capítulo cumple con su objetivo fundamental: exhibir las enormes diferencias y complejidades del trabajo cotidiano de una escuela, inserta en un entramado complejo de visiones, orientaciones y acciones que no necesariamente tienen valor ni marcos de acción coherentes.

7.2. “Eso es lo que, al menos yo, entiendo por interculturalidad”

Este apartado busca dar cuenta de las visiones existentes entre los profesionales del centro respecto de la interculturalidad. Es necesario realizar estas precisiones fundamentalmente debido a que no existe en el centro un espacio de inducción a este horizonte, salvo la presentación del PEI del establecimiento. Nos resulta pertinente, dado que conocer cómo se entiende este concepto nos dará cuenta de la manera en que los profesionales del centro buscan incorporar a sus prácticas dicho horizonte.

Al respecto, consideramos necesario analizar lo anteriormente expuestos desde dos perspectivas. Por un lado respecto de la *cultura institucional* y, por otro, en relación al *trabajo de aula*. Respecto del primero consideramos necesario señalar que pudimos encontrarnos con dos posiciones encontradas respecto del trabajo de la escuela. Primero, una perspectiva más bien crítica, donde se señala que los problemas de convivencia tienden a provenir de problemas entre estudiantes de nacionalidades distintas. Y que, finalmente, no se ha logrado avanzar en la consolidación de un trabajo intercultural más allá de los actos y eventos episódicos. Como ejemplo de esta perspectiva, podemos exponer el siguiente fragmento comentado por el Profesor de Inglés

sin embargo me da la sensación de que en el aula yo no veo la interculturalidad. Yo no podría darte un ejemplo de en este momento se ve la interculturalidad en el aula, lo ves cuando lo fuerzas pero en algún aspecto u otro yo como docente no lo veo. De repente, y eso va ligado al cómo son los niños hoy en día, y la sociedad individualista hoy en día, pero honestamente no tengo un punto de referencia de entrar a un aula del Brígida Walker y aquí se nota la interculturalidad.

Otro docente, el Profesor de Matemáticas, también considera que es complejo poder exponer elementos concretos donde uno pueda reconocer elementos interculturales en la escuela. En ese sentido, el docente señala que

Creo que se nota en otros espacios, en los actos se nota mucho, cuando se canta la canción nacional los días lunes se nota lo intercultural, porque no todos se la saben. Y es raro; yo he estado en tres colegios antes y en todos se canta fuerte, todo el mundo se la sabe y aquí no, hay un clima de respeto, pero no todos se la saben. Y cuando aparece algo de Venezuela aflora el patriotismo de ellos y nosotros, los chilenos, lo miramos como “oh, que folclórico”, una onda así. Pero como un tema intercultural, de lo que entiendo de una visión intercultural, de afianzar lazos, no lo noto muy marcado.

Otra perspectiva es que se ha construido una nueva cultura en la escuela, donde intervienen diversas formas de identidad, como la nacional o la étnica. Desde esta posición habla el Profesor de Mapudungún, cuando señala que

Yo creo que se da, el colegio pasó hace rato desde la multiculturalidad a la interculturalidad, aunque a veces yo igual hincó ahí, ya hay un grado de comunicación en lo que es lo concreto de la escuela, que es la relación de venezolanos principalmente, colombianos y peruanos también, con chilenos. Ahí hay una interculturalidad donde los chiquillos están haciendo una cultura propia. Y para mí como profesor de mapudungún es muy bonito saber que el mapudungún tiene un espacio también en los chicos, un hueco en su corazón, en su piwke, y les gustan las clases. Y a mí me gustaría que eso se diera y se potenciara aún más a una interculturalidad ligada a lo indígena, y por qué no también una interculturalidad ligada a lo trans, que es un desafío hasta más grande incluso.

De este modo, resulta evidente comentar que existen diferencias notables en las maneras en que los profesionales notan el respeto y el progreso de los estudiantes en este horizonte que es tremendamente complejo de pesquisar.

Respecto del segundo elemento, ya entrando en el aula, consideramos que lo fundamental es que no existen lineamientos claros que permitan que a nivel de desarrollo de clases haya ciertas formas que demuestren el proyecto intercultural. Un ejemplo muy concreto: en una sala de Primer Ciclo Básico, había un abecedario con figuras y palabras que ejemplificaban cada letra. En el caso de la letra “i”, aparecía la palabra “indio” y la imagen de un mapuche. Al mismo tiempo, los estudiantes reciben clases de mapudungún y de la historia, cultura y herencia del

pueblo mapuche en particular. Este tipo de mensajes contradictorios desde las autoridades de la escuela (elemento que ya hemos abordado más arriba) es una demostración, también, de la carencia de lineamientos claros respecto de cómo *bajar* los principios interculturales y llevarlos al aula. Esto también genera que las expectativas del concepto sean disímiles entre los docentes y no haya una claridad teórica sobre lo que el concepto propone. O, al menos, es muy amplia esa perspectiva entre los diversos actores.

En este sentido, las profesionales de Convivencia señalan que

Es súper difícil [la incorporación de elementos interculturales a las clases] porque por lo menos lo que yo creo es que una de las cosas que también hemos tenido que ir peleando en los espacios era el construir en conjunto con los profesores ciertos lineamientos de trabajo, porque la “vieja escuela” te dice que tú le dices a los profesores qué tienen que hacer. Lo hemos hecho en alguna oportunidad y ahí la Josefa es del Equipo de Gestión que ha estado peleando porque tenemos que construir y vincular a los profesores con nuestro trabajo

Resulta evidente que desde diversos espacios hay intenciones de avanzar respecto de la aplicación de ciertos lineamientos interculturales en el aula, pero que resulta lento y trabajoso, sobre todo considerando la autonomía que, en la práctica, tienen los docentes en relación a la realización de clases en el aula.

Las apreciaciones son diversas respecto del éxito que tiene el proyecto intercultural en su aplicación práctica; sin embargo, es necesario señalar también que los docentes reconocen tanto el horizonte intercultural como su contenido. La visión crítica respecto de su cumplimiento obedece, también, a las expectativas que la misma existencia del proyecto genera. Desde la perspectiva del Profesor de Mapudungún, podemos reconocer que hay progresos dentro de la escuela.

7.3. Profesionales y visión crítica: evaluación de la interculturalidad desde la convivencia

Hemos planteado algunos elementos respecto de cómo evalúan los profesionales del centro el horizonte intercultural que plantea el establecimiento. Ahora planteamos analizar la manera en

que vinculan la interculturalidad con la convivencia dentro de la escuela. En este sentido, como hemos señalado con anterioridad, existen posturas diversas en relación con la convivencia entre los estudiantes de distintas nacionalidades.

El primer elemento que nos parece relevante de señalar es la complejidad de la relación que se da entre estudiantes nacionales y migrantes, dado que frente a cualquier conflicto, el tema nacional surge rápidamente. Además, la diferencia nacional enmascara la diferencia de clase que existe entre los estudiantes, como pudimos constatar durante nuestra estancia en el centro educativo. Como señala el Profesor de Inglés

Y sumando el hecho de que lamentablemente si vas por curso y preguntas a convivencia, generalmente el mayor foco de peleas en el colegio se da por interculturalidad, uno esperaría que un colegio que se considera interculturalidad eso no pasara, si el colegio tiene el sello y el primer foco de pelea es que los venezolanos no se pueden ver con los chilenos es todo lo contrario.

Este elemento es difícil de abordar dado que es un elemento cultural muy fuerte, que se ha visto exacerbado por el aumento de la migración, lo que ha generado un discurso xenófobo y nacionalista que algunos estudiantes reproducen de forma a-crítica.

Frente a ello, resulta fundamental trabajar la autonomía de los estudiantes, es decir, que sean capaces de regular y orientar sus interacciones a formas que se han trabajado y guiado para ser pacíficas e inclusivas. Suena como un deseo algo ingenuo, pero debe ser la guía fundamental para el desarrollo escolar. En palabras de Convivencia Escolar:

(...) además la convivencia escolar es súper contracultural, como que no hace sentido de inmediato, como que hay que hacer un trabajo de sensibilización, insisto otra vez con el tema del sentido, como que les haga sentido que ciertas actividades hay que hacerse.

De este modo, se hace evidente que el centro promueve de forma activa el respeto y la valoración de la diferencia, entendiendo que existen diversas culturas y formas de relacionarse, tanto de forma teórica como práctica. En ese sentido, además, los estudiantes valoran de gran manera el curso de Mapudungún, donde pueden conocer no solo otro idioma, sino que además una nueva cultura y forma de definir ciertos conceptos e ideas. Este tránsito, entre la valoración de otra

cultura a la práctica efectiva de valoración e inclusión de estas diferencias es un proceso complejo, que sufre diferentes jalonamientos desde lugares en los que el colegio es solo una de múltiples influencias en la edad de formación de los estudiantes. Esta es otra de las diversas dificultades que los proyectos *contraculturales* sufren, tal como lo planteábamos para el caso de Convivencia en la escuela. Y repercute de manera evidente en las interacciones que se dan en la escuela.

Pese al análisis recién presentado, hay voces críticas también respecto de la manera en que se plantean los objetivos interculturales de la escuela. Al respecto, el Profesor de Inglés señala que

A no ser que sea algo que se planifique o algo que quieras mostrar, los lienzos, actividades que surgen de vez en cuando, eso lo puede hacer cualquier colegio, independiente de tener alumnos de cualquier país. Entonces me preocupa si un día viene alguien al colegio a preguntar lo mismo dirían que tienen alumnos de otros países pero eso no demuestra serlo. Por ejemplo, en otro colegio anterior, tenía chicos que eran haitianos entonces a mí me cuando me introdujeron esos niños en el aula la instrucción de ese colegio fue que tienen que trabajar con el resto, probablemente algún colegio hubiera conseguido un profe de francés para integrar a los niños, eso vería como interculturalidad. Pero esas cosas no se dan porque entiendo que incurre en gastos que no se pueden dar, de repente traer profe extra es complicado por el tema de la plata.

La última opinión propone el vaso medio vacío: hay un enorme camino por recorrer, tanto en la planificación, como en la forma de trabajo y las modificaciones en las conductas de los estudiantes. Sin embargo, la búsqueda de mejoras es una parte de la demostración de los avances de la escuela.

Este capítulo buscaba explorar las definiciones de los profesionales del centro respecto de la docencia, primero, y en relación al horizonte intercultural de la escuela, después. A partir de las diferencias que vimos en el primer apartado, pudimos profundizar en la interculturalidad, momento en que era pertinente conocer las maneras en que, según los profesionales, ese horizonte se vincula con la forma en que los estudiantes interactúan, fundamentalmente, con los estudiantes de otra nacionalidad.

8. Desde los estudiantes: las interacciones y sus propósitos

Este capítulo busca abordar uno de los pilares de la investigación: la forma en que los estudiantes interactúan en la escuela. Como hemos mencionado anteriormente, el desarrollo de la investigación busca ir aproximándonos al orden de la interacción de forma paulatina, dando cuenta desde los elementos más estructurales a los más concretos en relación a las interacciones que ocurren en la escuela y la serie de elementos que intervienen en ellas. Los casos escogidos nos han permitido centrarnos en algunos ejemplos para poder desarrollar los puntos que han emergido desde los datos como un organizador fundamental.

Siguiendo esta perspectiva, buscamos dar cuenta en primer lugar de la escuela como espacio normativo, es decir, asumir que parte de los desafíos de la escuela en tanto institución es ser capaz de dar normas claras a los estudiantes, tanto en términos de comportamiento como de actitudes. Tras esto, analizaremos la forma en que estas normas se desarrollan en la realidad, revisando los casos y las interpretaciones que los docentes hacen de ellos. Consideramos que de esta manera podremos contrastar puntos de vista y proponer nuevas perspectivas respecto de los casos. Culminaremos con breves ejemplos respecto de la manera en que los *self* son contruidos y tensionados por parte de los estudiantes, vinculándolos con sus objetivos y el contexto en el que están insertos.

El orden de la interacción no es un conjunto de sucesos, sino que están enmarcados en complejos entramados de significados. Esta perspectiva es el trasfondo de este capítulo y, de todos, modos de la investigación completa. A partir de estas nociones, indagamos en los apartados siguientes los distintos elementos que desde las fuentes revisadas surgían como relevantes.

8.1. La escuela como espacio normativo: límites y resistencias

En este apartado pretendemos dar cuenta de dos elementos. En primer lugar, exponer el modo en que entendemos la aplicación de las normas en la escuela y la forma en que los estudiantes resisten y negocian las mismas. Volveremos sobre algunos casos conflictivos para ejemplificar

estos elementos, al tiempo que nos permitirán profundizar en el análisis que se propone. Luego, nos centraremos en el rol que juega la nacionalidad en parte de estos conflictos y los límites que tiene la acción de la escuela en estas formas de resolver conflictos. El propósito de esta organización de la información es lograr enmarcar las normas de la escuela, ver cómo operan durante los conflictos, por un lado, y en los espacios comunes, por otro. Finalizaremos con una reflexión en relación a estos elementos y su relevancia en el modo en que los estudiantes interactúan en este centro educativo.

De esta manera, en relación al primer elemento señalado, comenzaremos con una reflexión del equipo de Convivencia

(...) hay que entender que la escuela es un espacio normativo, por excelencia, un espacio de disciplinamiento, por tanto en ese contexto, es evidente que las necesidades emerjan desde los niños a desafiar esa disciplina que se está intentando imponer a través de la institución. Y eso se liga también a la etapa de desarrollo de los propios niños, principalmente el máximo nivel de problemas que tenemos de convivencia es segundo ciclo que es una etapa de desarrollo que intenta desafiar justamente la autoridad.

Adherimos de forma total a la definición del espacio que se propone en el extracto, fundamentalmente a la perspectiva en cuanto a las normas. Asumir que los estudiantes generarán resistencias y negociaciones hacia las normas es la base del trabajo que se establece en estos centros. El modo en que esta tensión entre normas y estudiantes es percibida por los docentes escogidos para las entrevistas es diversa, aunque la influencia del docente en el respeto de dichas normas es central para todos ellos. En ese sentido, los tres profesores concuerdan en que existen diversas “escuelas docentes” respecto a la manera en que se manejan las normas en el aula, donde se pueden evidenciar diferencias importantes respecto del modo en que se realizan las clases, elemento sobre el que volveremos en el apartado siguiente.

Para enmarcar la manera en que las normas se negocian y transgreden, retomaremos el ejemplo del caso de revalidad que hemos comentado anteriormente que acontecía en el Séptimo Básico de la escuela. Allí, la disputa entre las estudiantes Rosa y María alteraba de forma constante el clima de aula. Una anotación en la bitácora del 9 de abril indica lo siguiente

Durante la clase de Historia, mientras anotaba en la pizarra algunas preguntas para dar paso a la actividad de la clase, las estudiantes Rosa y María comienzan a insultarse en el fondo de la sala. Pese al llamado de atención, la situación continúa e interviene el estudiante Mauricio, quien agrede a Rosa. Se llama al Inspector del ciclo, la clase se detiene y Mauricio es expulsado del aula. Mientras se acercaba el Inspector, las estudiantes Rosa y María se comienzan a agredir. Entre el Inspector y yo separamos a las estudiantes. Los tres estudiantes salieron de la clase, la que continuó tras una breve reflexión con el resto del curso. Tras ello, se diseñó un trabajo con Convivencia Escolar en relación a la manera en que los estudiantes se relacionan en el Séptimo Básico, ya que estas situaciones son habituales, aunque no con tanta intensidad como este episodio.

Si bien el ejemplo resulta un tanto exagerado, dado que es una situación puntual y excepcional, también demuestra cómo los conflictos, si es que no son pesquisados y dirigidos desde el comienzo, generan problemas que son sumamente complejos de abordar. Al mismo tiempo, es un gran ejemplo de cómo las estudiantes comprendían el conflicto y, sobre todo, la manera en que ambas eran vistas por los demás. La inflexibilidad de perder una discusión en un espacio público, como la sala de clases, hizo crecer el conflicto hasta el nivel que vimos. La mantención del *self*, es decir, el personaje público que nos construimos, de cada una de las estudiantes dependía en buena medida de la forma de actuar ante este tipo de incidentes. Un ejemplo de esto ocurrió el 9 de agosto, momento en el que Rosa grita, mientras abandona un partido de baby fútbol, que “no voy a andar a las paradas de ella” (en relación a María). “Tú llevas solo un año en este colegio, así que no vas a poner las reglas”, le dijo luego. Este tipo de acciones, consideramos, apuntan justamente al tipo de interacciones al que apuntábamos al comienzo de este trabajo.

Otro elemento relevante respecto de estas situaciones tiene relación con el modo en que la audiencia (el curso, en un primer momento, pero los distintos estamentos del colegio también) interpreta y codifica las acciones de los personajes en disputa. En ese sentido, como señalamos poco más arriba siguiendo los planteamientos de Goffman, buena parte de la credibilidad de los personajes por parte de la audiencia se solventan en la mantención de ese personaje. Rosa no podía dejar que se le “robara” el liderazgo del curso si es que pretendía mantener su *self* intacto. En ese sentido, buscó diversas estrategias para mantener su posición, las que incluso llevaron, en último término, a la cancelación de su matrícula para el año lectivo siguiente. Incluso en ese escenario, la estudiante mantuvo su personaje dentro de la escuela. Por otro lado, también es necesario comentar que María decidió ocupar estrategias que rápidamente le valieron ser reconocida y valorada por (buena parte de) sus compañeros, quienes la eligieron Presidenta tanto

del curso como del Centro de Estudiantes. Este tránsito constante entre las estrategias utilizadas y la aceptación/rechazo de la audiencia fue generando, consideramos, que los personajes elaborados por las estudiantes fuesen solidificándose.

Enfocando el problema desde otro lugar, e incorporando la visión y explicación de otros actores, en el caso de Convivencia, la situación se complejizaba debido a que las estudiantes eran similares (y opuestas), al tiempo que estaban inmersas en un grupo sobre el que faltaba trabajo (desde el largo plazo):

(...) [Rosa] tenía una autoestima horrenda, y se encontró con una [María] que tenía perfil parecido y chocaban, eran parecidas pero iban en caminos opuestos, y chocaban, no había manejo en el aula con lo que afectaba en el curso, entonces con [Rosa] por ejemplo en un día me acuerdo de haber tenido tres mediaciones, ese curso tenía mala base, este es uno de los cursos que aún queda que no hay nada de trabajo de base.

Asociado a este análisis, sumamos la perspectiva del Profesor de Matemáticas, para quien el conflicto tenía su origen en la manera en que la llegada de María afectó los equilibrios dentro del curso:

(...) la [María] llegó al curso como la líder, llegó como a mandar. Como decimos coloquialmente, se subió por la parte de atrás y quería manejar la micro. Porque llegó siendo presidenta de curso, después fue la presidenta de los [Centro de] estudiantes.

Ambas visiones demuestran complejidades que hemos señalado con anterioridad, por un lado la actuación del docente a cargo del curso y, por otro lado, la escasa capacidad de pesquisa e intervención sobre los conflictos. Consideramos que es relevante vincular este tipo de elementos, dado que es el sentido que pretendimos darle a la investigación: los problemas, complejidades y tensiones que ocurren en el entramado de las autoridades del centro afectan de forma evidente tanto la manera en que las normas son aplicadas como la resolución de los conflictos en la escuela.

Pasando al segundo tema, es necesario abordar la relación entre los estudiantes nacionales y extranjeros en el centro en cuestión. Como ya hemos señalado brevemente, existían roces que frente a los conflictos habituales entre estudiantes hacían emerger un discurso xenófobo y

nacionalista entre algunos estudiantes nacionales. En ese sentido, es relevante señalar que resulta esencial en la identidad de la escuela el proyecto intercultural del que hemos hablado, producto de la mayoritaria matrícula migrante del establecimiento. Por ello, abordaremos dos focos distintos en relación a la relación entre estudiantes de nacionalidad distintas; por un lado, una visión más bien crítica respecto de la manera en que la relación entre los estudiantes chilenos y extranjeros sucede, centrada en la incapacidad de generar un espacio de relaciones donde la nacionalidad no desempeñe un rol clave; y, por otro lado, una visión de que existe un respeto elemental en la diferencia, pero que no logra ser superado para generar algo nuevo, enriquecido por la diversidad.

En relación a la primera postura, el Profesor de Inglés es enfático en señalar que la mayoría de los problemas de conflictos en la escuela tiene como base las diferencias nacionales, lo que, según sostiene, sería una prueba de que el avance del horizonte intercultural en la escuela ha sido infructuoso:

(...) y sumando el hecho de que lamentablemente si vas por curso y preguntas a convivencia, generalmente el mayor foco de peleas en el colegio se da por interculturalidad, uno esperaría que un colegio que se considera intercultural eso no pasara, si el colegio tiene el sello y el primer foco de pelea es que los venezolanos no se pueden ver con los chilenos es todo lo contrario.

Este punto será discutido por una perspectiva distinta, en el extracto siguiente, en el que se señala que más que interculturalidad, tenemos multiculturalidad. En ese sentido, el Profesor de Matemáticas, se centra en la manera en que en los espacios comunes, durante actos, la relación entre chilenos y extranjeros parece ser respetuosa, aunque no se logra articular una identidad nueva:

(...) en otros espacios [además del aula], en los actos se nota hartito, cuando se canta la canción nacional los días lunes se nota lo intercultural, porque no todos se la saben. Y es raro; yo he estado en tres colegios antes y en todos se canta fuerte, todo el mundo se la sabe y aquí no, hay un clima de respeto, pero no todos se la saben. Y cuando aparece algo de Venezuela aflora el patriotismo de ellos y nosotros, los chilenos, lo miramos como “oh, que folclórico”, una onda así. Pero como un tema intercultural (...), de afianzar lazos, no lo noto muy marcado.

El docente señala, entonces, que existe un clima de respeto, que aún sigue siendo llamativo para los estudiantes nacionales el fenómeno de la migración (y todo lo que conlleva, sobre todo para niñas, niños y adolescentes) pero que no se ha podido forjar la interculturalidad, pese a que

ambos docentes reconocen que es un horizonte explícito del establecimiento (y que, en consecuencia, podemos entender que orientan su quehacer cotidiano en dicho sentido). La relación entre chilenos y extranjeros, entonces, parece ser de respeto en general, con disputas particulares. Durante la estadía en el centro se pudieron constatar parte de dichos elementos, aunque también era posible ver espacios donde los estudiantes compartían sin distinciones nacionales, sobre todo los estudiantes más pequeños. En Segundo Ciclo Básico, el espacio en que estuvimos insertos y en el que nos centramos para la investigación, las diferencias nacionales eran más notorias.

Un último elemento que mencionar en relación a la forma en que los estudiantes conviven entre nacionalidades diversas tiene relación con la cotidianeidad de los insultos. En ese sentido, el Profesor de Matemáticas señala que en el Séptimo Básico

Se trataban mal por ese lado [racismo]. Por eso te digo, es mi teoría, por lo que he visto así nomás. Por el otro colegio, donde también había migrantes, había una niña española, a quien nadie le decía nada. Nadie la agarraba para el *lese* por ser española. Pero sí a una niña haitiana, “ah, haitiana para acá”, “ah, haitiana para allá”.

En esa línea, y retomando un elemento mencionado con anterioridad, en relación a la forma en que las “audiencias” participan de los conflictos y validan o resisten ciertas formas de expresarse, el Profesor de Inglés señala que la nacionalidad de María en su conflicto con Rosa

Jugó un rol importante porque ella se atrevió a hacer lo que en el curso nadie se molestaba en hacerlo, porque la [Rosa] desde quinto siempre ha sido igual, obviamente sus salidas de guion fueron creciendo, decir garabatos fue creciendo. Pero siempre fue conflictiva, de ir contra la corriente, de llamar la atención que es lo principal en ella. Y creo que el curso que es octavo hoy en día [el Séptimo Básico que estamos revisando] aprendió a lidiar con la [Rosa], la mayoría del curso prácticamente la ignoraba, hasta que llega la [María] porque yo creo que la [María] llegó y no se pudo asimilar a la pasividad del curso con la [Rosa].

En este sentido, si bien la nacionalidad es un elemento por considerar, puede no ser el central cuando analizamos los conflictos entre estudiantes. Resulta más relevante, en ese sentido, como uno de los aspectos que intervienen en las dinámicas de las interacciones, más que el factor decisivo de diferencias, pese a lo que se ha manifestado en otras opiniones.

Este apartado tenía como objetivo fundamental explorar las visiones y acciones de los profesionales del centro frente a las resistencias a las normas y los conflictos, vinculando esto al

contexto intercultural de la escuela. En ese sentido, las interacciones cara-a-cara tienen una serie de elementos propios que hemos comenzado a abordar en este apartado. Al respecto, escogimos un caso en el que se enmarcan una serie de elementos vistos en capítulos anteriores, al tiempo que podemos ver situaciones concretas de interacción donde ponemos en funcionamiento parte del sistema teórico que hemos desarrollado. Los siguientes apartados apuntan a la misma dirección.

8.2. Las normas en acción: de modulaciones y negociaciones

Este apartado tiene por objetivo revisar otro aspecto de las interacciones en el establecimiento: las modulaciones y negociaciones que ocurren tanto dentro del aula como fuera de ella. Para cumplir con este propósito, analizaremos la forma en que una estudiante busca protegerse de sus compañeros, lo que le genera distancia con los mismos. Esta situación paradójica es el caso del Quinto Básico, que ya hemos mencionado. Luego veremos las limitaciones de la acción del establecimiento, retomando el caso del Séptimo Básico. Para culminar, reflexionaremos sobre la manera en que los dos casos exhibidos son una demostración práctica de formas de interacción que se dan constantemente en la escuela.

De este modo, retomando el caso del Quinto Básico, es fundamental considerar que existía una suerte de paradoja en los objetivos de la estudiante. No quería volver a ser intimidada (como descubrieron Convivencia y el profesor jefe, la estudiante había sufrido bullying en su anterior escuela), al tiempo que buscaba generar confianza y amistad con sus nuevos compañeros. Desde esa perspectiva, en Convivencia señalaban que “(...) siento que ella quería encajar, sentirse aceptada, tener un grupo. Ella no sabía hacer amigos, ósea lo que son las habilidades sociales de verdad que ella no, ella para hacer amigos amenazaba”. Lo mismo percibía el Profesor de Matemáticas, para quien

(...) la [estudiante] no estaba en un grupo. Había que integrarla al curso. Y cuando lo hice, en trabajos en grupo, cuando hacíamos más conversaciones que escribir y todo el tema, funcionaba bien. De hecho, yo tenía la famosa lista verde y lista roja, y ella estaba recontenta cuando la ponía en la lista verde porque aportaba a la clase y qué se yo. Creo que es una estudiante que debes

reforzar positivamente y ella te va a rendir. Creo que son niños que tienen harta frustración que viene de la familia. Como que la agresividad es el escudo que tienen.

La idea del escudo la retomaremos más adelante, ya que parece una metáfora particularmente útil para la exposición que realizamos. En relación a las posiciones que los docentes nos comparten, es relevante destacar que en el caso en cuestión, tenemos dificultades desde diversos ángulos. Por un lado, la construcción del personaje (el *self*) de la estudiante resultó ser tremendamente exitoso. En poco tiempo, la estudiante ya era percibida por las diversas audiencias (tanto su curso, como otros cursos) como una estudiante a la cual no se podía molestar sin recibir alguna agresión como respuesta. Sin embargo, al mismo tiempo, la estudiante necesitaba generar vínculos con sus compañeros. En este sentido, y como demostración de la necesidad de apoyo, la estudiante era capaz de cambiar su personaje cuando interactuaba con algunos profesionales del centro, como era el caso de Convivencia. De este modo, era posible que la estudiante hablase libremente, se riese y realizase actividades que eran imposibles de realizar en presencia de otra audiencia. De hecho, si estas sesiones eran interrumpidas, el personaje “matonesco” volvía a aparecer de forma automática. Esta capacidad de modular entre diversos marcos de referencia es un ejemplo muy claro de cómo los estudiantes se mueven de forma constante entre marcos en la escuela. De este modo nos parece que el constante negociar y superar las normas por parte de la estudiante era un elemento que tenía relación con su historia de vida, ya que a partir del trabajo que se fue generando en ese sentido, la estudiante cambió parte de sus actitudes, aunque a través de una negociación constante de las normas.

Asociado a lo anterior, respecto del trabajo que se propone para sancionar la oposición a las normas, consideramos necesario retomar el caso del Séptimo Básico, para poder ejemplificar un caso extremo de resistencia. En ese sentido, se buscó incorporar otros actores para poder desarrollar un trabajo de largo alcance. Así, un primer elemento a desarrollar fue la relación con los apoderados, dado que la disposición que tenían en relación a la situación de las estudiantes en el establecimiento era, a su vez, de lejanía y terquedad. Tras el incidente citado, de los golpes en clase, se citó a los apoderados para poder tratar el tema, como nos describe Convivencia:

(...) es complejo porque a [Rosa] y [María] hay que mirarlas de la misma forma que a [la estudiante, del Quinto Básico], tenían muchas problemáticas, estas niñas necesitaban sí o sí tener algo afuera, en el caso de [Rosa] no entendía de ninguna manera, hablamos muchas veces con el

papá, [Rosa] necesitaba ayuda de un profesional afuera y el papá era de la idea que su hija estaba súper bien y que los psicólogos eran tipos chantas que no servían para nada, entonces mal porque el papá mismo en su discurso uno notaba como se cegaba al que su hija si necesitaba ayuda.

En este sentido, siguiendo lo que señalan las profesionales, queda en evidencia la problemática respecto de los límites de la acción escolar. Pese a la detección de un problema, de la intervención por parte de los profesionales pertinentes y de la citación de los apoderados, en este caso, la negativa de éstos últimos hacía que se limitase la acción en conjunto. En la perspectiva de la otra profesional de Convivencia:

Yo creo que a veces lo que se puede hacer en la escuela no es suficiente para estos casos, en el caso de ellas tenían tanto un problema de salud mental que ellas lo necesitaban tanto, su línea de intervención no era principalmente lo formativo sino una herramienta de salud mental de apoyo que tampoco estaba para desarrollarse. Entonces falta una pata, y de repente que esté esa pata no depende de nosotros como escuela.

De este modo, pretendemos también exponer los límites del trabajo escolar. Los apoderados cumplen un rol fundamental, su ausencia o lejanía genera dificultades en el establecimiento que no son posibles de dirigir de forma satisfactoria. Como hemos mencionado con anterioridad, el caso presentado terminó con una estudiante con la matrícula cancelada, la evidencia más palpable del fracaso de la intervención a largo plazo de la escuela. Para llegar a esa situación fueron muchos los espacios que no actuaron a tiempo, lo que demuestra una vez más la relevancia que tiene la actuación de los profesionales en relación a las acciones e interacciones de los estudiantes en una escuela.

Finalmente, consideramos que la forma en que las autoridades de las escuelas promovían las actitudes, acciones y comentarios de los estudiantes, mediante diversos mecanismos de validaciones y censuras, es otro elemento fundamental respecto de la manera en que los estudiantes interactuaban en el establecimiento. Con esto hacemos referencia, en primer lugar, a la manera en que los docentes, y otros profesionales fuera del aula, promovían la *participación* de la audiencia, es decir, la forma en que los mismos estudiantes pudiesen moderar la actuación de los diversos *personajes* que los estudiantes interpretaban para lograr los propósitos comunes a la audiencia (si es que consideramos este elemento como una posibilidad: la existencia de un *objetivo común de audiencia*).

En este sentido, se considera que un elemento fundamental respecto de los *selfs* que se construyen en una sala de clases, o en el establecimiento en general, es que apuestan a una cierta reacción de su audiencia, de acuerdo a los fines que cada uno puede desear. En la medida en que no se logra ese objetivo, por diversas razones, esto fuerza una reflexión y, potencialmente, lleva a un cambio de estrategia o a ciertas tensiones en relación al *self* que se ha construido (esta reflexión tiende a ser fuera del colegio, en un espacio privado, que en la teoría de Goffman es el “tras bambalinas” de la interacción social). Y es justamente este *juego de selfs* el segundo aspecto que nos parece relevante, dado que la evolución que estos personajes siguen tiene una clara influencia de los profesionales del centro, así como de los estudiantes que los ven y que reaccionan a ellos, es decir, de la audiencia. En este sentido la relevancia de los límites, de cómo se exponen y cómo se promueven ciertas acciones (sobre todo desde la autoridad hacia los estudiantes), radica en que estamos alterando la manera en que dichas acciones son percibidas y codificadas por los estudiantes. Por lo mismo, lo que consideramos relevante es que la forma en que el docente promueve o limita la manera en que se comportan los estudiantes alterará la manera en que ellos proponen sus personajes, haciendo que sea posible un comportamiento más cercano a las normas, en la medida en que la capacidad del docente lleve a que su censura del comportamiento disruptivo lleve al cambio reflexivo del personaje construido por un estudiante. Este proceso, claro está, es tremendamente complejo y no necesariamente asegura su éxito en la medida que se intente, pero sí es un camino posible para reflexionar y guiar la acción docente, y su relación con los estudiantes y los cursos como grupo.

Resulta relevante, también, destacar que las respuestas a las acciones docentes generan a su vez cambios en las estrategias, de forma constante; por lo que el éxito de una estrategia no asegura su éxito posterior ni sostenido en el tiempo. Las estrategias, así como los personajes, están en constante cambio y tensión frente a multitud de variables que se suceden rápidamente en la escuela.

8.3. El *self* en juego: Validaciones y censuras

Este apartado tiene como objetivo explorar diversas formas en que los estudiantes proponían su *self* y cómo relacionaban este personaje con su audiencia. La manera en que reaccionaban a las

validaciones o censuras de esta será otro elemento por destacar. Recurriremos a ejemplos de dos de los casos mencionados: el Quinto Básico y el Séptimo Básico. Finalizaremos el apartado con una reflexión respecto de estas situaciones y sus consecuencias.

De este modo, en primer lugar, retomamos el caso del Quinto Básico en voz del Profesor de Matemáticas, quien destacaba que la relación de la estudiante “(..) los chiquillos, los subía, los bajaba, los dejaba caer y los arrastraba por el suelo. No tenía mucho amor por sus pares”. Eso al menos en un comienzo. Otros profesores contextualizan la forma en que la estudiante llegó al colegio y la manera en que se desarrollan las confianzas

Con los pares le costó entrar en confianza, pero yo creo que poco a poco lo sigue logrando. Lo va logrando, yo creo que es una lucha. Ahora cuando volvamos, va a ser nuevamente una lucha porque es de actitud fuerte y ella siempre está a la defensiva, entonces ahí hay conflictos con las normas.

La opinión, del Profesor de Mapudungún, es otra demostración de la manera en que la estudiante, en un comienzo, tenía una disposición de desconfianza respecto del grupo, no entrando en ningún grupo y permaneciendo en una posición defensiva respecto de las compañeras y compañeros que se acercaban a ella. Seguía, hasta ese momento, ocupando su escudo. En ese sentido, retomamos un elemento que esbozamos anteriormente, las percepciones de los profesionales citados refuerzan la idea de la relevancia que tiene el *self* en las interacciones de los estudiantes. Además, consideramos que este ejemplo es particularmente útil en la medida que demuestra el modo en que se relacionan el rol del actor y sus acciones realizadas de forma consciente hacia un objetivo. En este sentido, la búsqueda de la estudiante para conseguir estar resguardada derivó en una estrategia concreta (su *self*, con el escudo siempre alto), aunque el éxito de esta generó nuevas dificultades, como ya hemos mencionado. En ese contexto la estudiante necesitó flexibilizar su personaje en ciertas situaciones.

Entre los documentos del Equipo de Convivencia, pudimos ver que en los primeros meses de estadía en el establecimiento, la estudiante terminó citada a Convivencia, para discutir respecto de sus acciones, en trece oportunidades solo en los primeros tres meses de clases (desde marzo hasta mayo). A partir de este tipo de situaciones es que el trabajo del colegio se fue estructurando para este caso en específico, ya que tenía una serie de particularidades que hemos ido tratando en la investigación. Volviendo a la opinión de los docentes, el ya citado Profesor de Matemáticas

señala que “Conmigo, como autoridad, no tenía problemas de parte de ella”. Opinión similar tenían otros docentes, ya que parecía que las dificultades de la estudiante tenían más relación con sus compañeros que con la autoridad en su conjunto.

Pasando al segundo caso, el del Séptimo Básico, proponemos una perspectiva diferente, donde el conflicto generado dio paso a nuevas formas de socialización del grupo, proponiendo nuevas tensiones al *self* de Rosa, quien debía estar constantemente a prueba para mantener la credibilidad de su personaje. Lamentablemente, dentro del material recopilado, nos fue imposible acceder a momentos de reflexión “tras bambalinas” de la estudiante, dado que en todo momento y espacio mantuvo su *performance*. En este sentido, los cambios ocurridos ahora afectaban al curso en general. Desde la visión del Profesor de Inglés, se señala que

(...) el gran problema fue que [en el aula, el conflicto] cambió de personaje y pasó de ser [María] a [Samuel]. Los problemas de [novio de María] la terminaron absorbiendo y el que tomó ese revelo fue [Samuel]. Y creo que Fernando vio en [María] la forma que había que tratar a [Rosa], y eso es algo que sorprende en chicos pequeños porque [Samuel] era parte de la masa, trataba a [Rosa] igual que los demás, pero la cosa no funciona así.

Lo que propone el docente, entonces, es que una vez que María enfrentó a Rosa, de forma más o menos exitosa, esto abrió un flanco en la preeminencia que tenía Rosa en el curso, siendo ahora desafiada por otros estudiantes, quienes no necesariamente buscaban liderar el curso, sino simplemente, detener las “salidas de guion” de Rosa. Samuel no fue el único que asumió este nuevo rol, pero sí el más destacado. De este modo podemos ver cómo las acciones que llevaba a cabo Rosa en años anteriores eran validadas por parte del estudiantado quienes, al ver otra posición posible, comenzaron a realizar una oposición constante al personaje de Rosa, quien no negoció su personaje y sus estrategias fueron aumentando de intensidad para poder mantener su preeminencia en el curso, incluso al grado de perder la matrícula en el establecimiento.

Ambos ejemplos nos son útiles sobre todo porque nos muestran las formas diversas en que los estudiantes presentan y corrigen sus personajes. La manera en que los otros nos ven cumple un rol trascendental particularmente durante la adolescencia, lo que hace relevante conocer qué pretenden lograr los estudiantes con sus acciones. En ese sentido, el carácter estratégico de las interacciones es fundamental para lograr dar cuenta de la multitud de intereses y propósitos que

se cruzan en un espacio como la escuela. Sobre esos elementos buscamos reflexionar en este apartado, con los ejemplos seleccionados.

9. Conclusiones

En este espacio mostraremos las principales conclusiones a las que hemos llegado, a partir de la investigación presentada. Lo anterior lo vincularemos con los objetivos que presentamos al inicio de la investigación, para retornar a lo que originó la investigación en un primer momento. Para cumplir con estos propósitos, partiremos por realizar una breve recapitulación de los elementos expuestos y sus propósitos. Tras ello, expondremos nuestra propuesta de respuesta a la pregunta “cuáles son los elementos centrales que encuadran los marcos de referencia en la interacción entre estudiantes y con las autoridades escolares en contexto educativo intercultural”. Culminaremos este espacio presentando un cuadro que explica las relaciones que proponemos y la manera en que se relaciona con la hipótesis presentada en el primer capítulo de la investigación.

De este modo, en relación al primer eje, nos centraremos en tres elementos para realizar la recapitulación. En primer lugar, las diversas influencias que ocurren sobre la interacción. En este sentido, pretendimos ir exponiendo procesos y estructuras que intervienen en la manera en que se producen las interacciones en el establecimiento. De este modo, comenzamos por enmarcar los procesos sociales que convergen en la escuela (migración, políticas de convivencia escolar y reciente reforma escolar), para luego centrarnos en las decisiones de la escuela, las visiones docentes y, finalmente, las interacciones de los estudiantes.

El segundo elemento es la presentación de los datos utilizados. En ese sentido, es relevante señalar que nos centramos en las interacciones de los estudiantes como elemento fundamental. Para explicar la manera en que estas se desarrollaban seguimos un esquema de lo macro a lo micro, como hemos mencionado anteriormente. Además, decidimos incorporar de forma constante la visión de otros profesionales, dado que consideramos que la formación de un relato coral podía ayudar a nuestros objetivos, ocupando diversas visiones respecto de las temáticas escogidas en el texto.

En tercera posición, decidimos destacar la forma de organización y presentación de los datos, los que tienen como elemento fundamental la emergencia de las categorías desde el análisis de estos, para dar forma a las temáticas y vincularlas con los objetivos y las formas de resolverlos

de forma exitosa. En ese sentido, esperamos que esta recapitulación haya servido para contextualizar la respuesta a la pregunta de investigación que se propone a continuación.

En relación a los elementos que estructuran los marcos de referencia de los estudiantes en el centro educativo escogido, señalaremos en primer lugar la forma de organizar el trabajo para resolver el objetivo de la investigación y luego, presentar los resultados. En ese sentido, consideramos que a partir de las temáticas establecidas, surgieron desde los datos (a través del mecanismo de comparación constante e iteración del proceso, ya descrito) tres elementos fundamentales, que nos permiten señalar cómo intervienen en las interacciones del centro educativo.

El primero de ellos es la unidad en la acción de los profesionales. Con esto hacemos referencia a la influencia que tiene en el comportamiento de los estudiantes los lineamientos claros y constantes respecto de las normas y valores que los estudiantes deben mantener, sobre todo en el centro. De esta forma, la capacidad de la dirección del centro por conseguir que sus directrices permeen en las acciones de los profesionales resulta fundamental, dado que resulta evidente en el centro la relevancia que los profesionales le otorgan al rol docente en la generación de cambios en el comportamiento de los estudiantes, al tiempo que señalan que hay enormes diferencias en el desarrollo de la profesión docente dentro del establecimiento señalado.

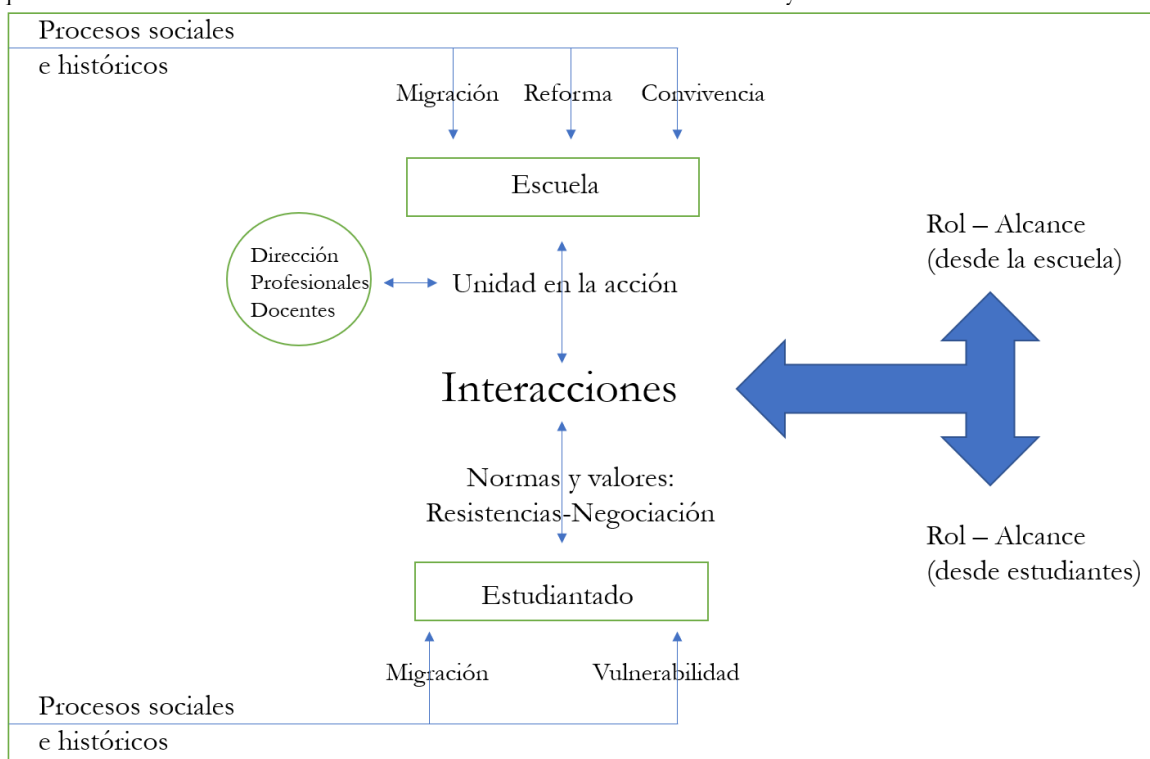
En segundo lugar, consideramos que las diferencias en la aproximación a las normas por parte de los estudiantes es otro factor determinante en los marcos de referencia de la interacción. En este sentido, valoramos la forma en que los estudiantes son capaces de tensionar los espacios de acuerdo a sus objetivos, teniendo siempre en mente la manera en que los demás les perciben, dado que buena parte de su éxito o fracaso depende tanto de esa reacción como de la del docente. De este modo, comprendemos que los personajes que de sí mismos construyen los estudiantes son fundamentales en este juego constante de tensión y negociación de los espacios, al tiempo que su éxito o fracaso puede conllevar consecuencias muy concretas, como en el caso de cancelación de matrícula que analizamos en detalle.

Finalmente, la diversidad de expectativas en relación al rol y alcance de la acción del centro educacional es el tercer fenómeno que consideramos relevante para dar cuenta de los elementos que afectan las interacciones. Es imposible comprender los marcos de referencia de los estudiantes si es que no asumimos que un elemento en constante disputa es el rol del

establecimiento, elemento que hemos revisado para el caso desde la escuela; pero al mismo tiempo la forma en que los estudiantes comprenden su espacio genera que su comportamiento sea distinto, sobre todo en relación a las normas. Lo mismo ocurre con el alcance de la acción de la escuela y el potencial de cambio que en él observan estudiantes y profesionales del centro, dado que buena parte de sus acciones se aceleran o ralentizan dependiendo de sus concepciones asociadas a estos elementos.

La manera en que surgen estos tres elementos buscamos organizarlos en el Cuadro 1, que adjuntamos a continuación.

Cuadro 1. Exposición de los resultados de la investigación, en relaciones a los elementos fundamentales que intervienen en las interacciones de los estudiantes y sus marcos de referencia.



A partir del cuadro, podemos discutir la manera en que consideramos que los tres elementos destacados ejercen su influencia en los marcos de referencia de los estudiantes. De esta manera, partiremos por precisar que sostenemos que la interacción está jalonada desde tres espacios.

Por un lado, consideramos que una serie de procesos sociales afectan estructuralmente a la escuela desde una perspectiva histórica, las que inciden en ese espacio y la manera en que se da

la relación entre profesionales y estamentos en el centro. Se busca dotar a esa relación de unidad en la acción, la que directamente afecta la manera en que los estudiantes interactúan entre sí y con las autoridades del centro. Esa presión vendría “desde arriba” en el centro.

Al mismo tiempo, desde el estudiantado podemos considerar que se ven afectados por dos procesos principalmente, el contexto de vulnerabilidad en el que está inserto el establecimiento y la migración. En ese sentido, además de converger ambos elementos sobre los estudiantes, nos parece relevante destacar que, a su vez, la manera en que los estudiantes negocian y tensionan las normas es el elemento fundamental que afecta la interacción “desde abajo”.

Por otro lado, consideramos que las diversas perspectivas en torno al rol y el alcance de la acción del centro resulta fundamental. Con este elemento hacemos referencia a, por un lado, que las visiones desde el centro varían en su acción y alcance, lo que genera ciertas diferencias en las interacciones, como pudimos ver. Por otro, la manera en que los estudiantes comprenden el rol del centro genera que su actitud hacia las normas y autoridades sea distinta. Por ello, proponemos que este elemento no jala ni desde arriba ni abajo a la interacción, sino que la modifica (y es modificada) por la conversación constante entre las visiones y expectativas tanto desde el centro a los estudiantes y viceversa.

Por último, consideramos necesario señalar que, siguiendo en particular a los pragmáticos franceses, es relevante poner atención en la dirección de las flechas, ya que las que son bidireccionales apuntan justamente a la manera en que las acciones buscan re-acciones y las estrategias y motivaciones de los actores van generando cambios de manera constante en el ambiente escolar. En ese sentido, el ejemplo del caso del Séptimo Básico es evidente respecto de los actores y su capacidad de generar cambios en los espacios. De ahí que cerremos esta reflexión con la convicción de que las relaciones que se intentan exponer como elementos separados no son compartimientos estancos, sino que están siendo afectados por multitud de actores y acciones, abriendo la puerta al cambio de significados y roles de forma constante, desde las interacciones cotidianas en el centro.

En relación a la hipótesis de trabajo que consideramos al inicio del trabajo, la que se centraba en “que los marcos de referencia utilizados por los estudiantes en las interacciones entre iguales en la Escuela no tienen como elemento central la diferencia nacional, aunque esta repercute de otras formas. La manera en que los estudiantes interactúan entre sí, la flexibilidad de los docentes

respecto del modo en que lo hacen también es un elemento central para dar cuenta de las estrategias de los estudiantes por adaptarse, interrelacionándose así múltiples marcos, intenciones y estrategias. Dentro de esa maraña esperamos sacar conclusiones satisfactorias”, consideramos que efectivamente, la diferencia nacional de los estudiantes interviene de manera evidente en las relaciones que se dan en la escuela. Sin embargo, como se señalaba en la hipótesis, la diferencia nacional no es el elemento distintivo de las relaciones en la escuela. Según la consideración de los profesionales que allí se desempeñan, esto no obedece a un éxito particular de las nociones interculturales del Proyecto Educativo de la escuela, el cual no logran traducir en acciones de forma constante. De hecho, existen conflictos donde la nacionalidad juega un rol importante, pero más como un elemento que cataliza los problemas y no como la causa de los conflictos. Diferencias de clase y de expectativas, ya descritas, completan este cuadro en relación a las diferencias nacionales, las que (como dijimos) existen, pero no son el factor determinante de conflicto en la escuela.

En relación a lo anterior, consideramos pertinente apuntar sobre algunos elementos. En primer lugar, es necesario mencionar que nuestra propuesta enfatiza que la convivencia en un contexto de amplia matrícula migrante no se traduce en mayor conflictividad, pese a que existen diferencias entre los estudiantes migrantes y nacionales. En ese sentido, las distintas expectativas en relación a la escuela son considerablemente más relevantes que la mera nacionalidad. Por otro lado, es necesario destacar el rol de esta escuela en particular, cuyo objetivo manifiesto es resolver los conflictos de forma pacífica e instaurar un modelo intercultural de convivencia.

De esta manera, consideramos que lo anteriormente señalado tiene diversas implicancias. La primera de ellas trata sobre el análisis sociológico, el que tiene dos aspectos. Por un lado, hemos de destacar la relación entre estructura e individuo que planteamos en la investigación. En este sentido, destacamos la relación bidireccional propuesta, enfatizando la conciencia del actor sobre las acciones que decide ejecutar. Así, proponemos que los diversos espacios escolares están constantemente siendo re-pensados y tensionados desde los actores que los rodean. Por otro, consideramos relevante destacar la implicación y construcción de nociones y categorías a través de la incorporación de relatos de otros actores de la escuela. La importancia de este elemento radica en la posibilidad de contrastar y discutir perspectivas para nutrir tanto el relato de la investigación como las posiciones allí expuestas.

La segunda implicancia se relaciona con las políticas educativas, donde también debemos considerar dos aspectos. Por un lado, hacemos referencia a la relación entre las políticas educativas nacionales (en particular la Política Nacional de Convivencia Escolar) y las condiciones concretas del trabajo que se realiza en las escuelas a partir de los lineamientos que se describen en las leyes. En este sentido, parece relevante retornar sobre las complejidades de la implementación de estos nuevos espacios en un contexto conservador como la escuela, sobre todo en términos de las negociaciones que se dan en los espacios para lograr realizar efectivamente los objetivos trazados. Por otro, relacionado al punto anterior, reflexionamos sobre los conflictos en la escuela, centrándonos en el trabajo de Convivencia Escolar y su activo rol *contracultural* respecto de la resolución pacífica de conflictos en la escuela. De este modo, el trabajo constante y alineado, al tiempo que el peso conseguido en la escuela por parte del equipo de Convivencia, ha generado líneas de trabajo concretas conocidas por todo el centro.

La tercera implicancia apunta a las políticas migratorias relacionada a los espacios educativos, donde consideramos que dos elementos son pertinentes de comentar en este apartado. La inducción de estudiantes y familias migrantes, y la generación de dinámicas de (re)conocimiento, tanto del espacio como de los compañeros, parece ser una propuesta relevante, con el objetivo tanto de acercar al grupo familiar en su conjunto a la comunidad educativa, como para que el nuevo estudiante se sienta acompañado al integrarse al centro. Por otra parte, consideramos que la explicitación de los modelos normativos respecto de la relación entre diversas culturas (naciones o pueblos originarios por igual) es fundamental, tal vez no tanto en relación a su traducción en una práctica concreta como en la claridad del horizonte que se busca impulsar desde la escuela.

Finalmente, deseamos cerrar este proyecto con una reflexión en relación a la profundización de algunos elementos esbozados, los que podrían ser analizados en próximos estudios. De esta manera, consideramos que las justificaciones de los estudiantes respecto de sus acciones, tanto en relación a las normas como a las actitudes, las maneras en que entienden las negociaciones, sus construcciones de *self*, entre muchos otros elementos podrán ser considerados en estudios posteriores, dado que en este no expusimos sus visiones y es, tal vez, uno de los elementos que con más claridad limitan las reflexiones finales. Por otro lado, también consideramos que las construcciones de la identidad profesional docente en un contexto de interculturalidad pueden resultar interesante como reflexión en torno a este tipo de proyectos. Así, esta investigación

busca abrir una puerta para profundizar en el conocimiento de proyectos y formas de acción de la educación pública nacional.

Bibliografía

- Ahumada, I., & Tapia, J. (2013). Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático [Tesis para optar al título de psicólogo]. Universidad de Chile.
- Alvites, L., & Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. *Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile*. Synergies, 7, 121-136.
- Aravena, A., & Alt Álvarez, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile Contemporáneo. *Última década*, 36, 127-140.
- Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. En *Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean*. Unesco, IESALC.
- Ballatore, R., Fort, M., & Ichino, A. (2018). The Tower of Babel in the classroom. Immigrants and natives in italian schools. *Journal of labor economics*, 36(4), 885-921.
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. *Valoras-UC*.
- Baptiste, I. (2001). Qualitative data analysis: Common phases, strategic differences. *Forum Qualitative Research*, 2(3).
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Sage.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F., & Díaz, R. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización* (Primera edición). LOM.
- Bellei, C., & Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación: La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista* (Primera, pp. 207-242). Editorial Universitaria.
- Bellei, C., & Pérez, V. (2010). Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario. En *Cien años de luces y sombras*. Editorial Taurus.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. En *El gran Experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23-46). LOM.
- Berg, B. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn and Bacon.
- Bhabha, H. (1996). Culture's In-between. En *Questions of Cultural Identity* (pp. 53-60). Sage.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education*. Pearson.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias: Tres ensayos de sociología de la acción*. Amorrortu.
- Boltanski, L., & Thevenot, L. (2006). *On justification. Economies of worth*. Princeton University Press.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2013). The effect of immigration on the school performance of natives: Cross-country evidence using PISA test scores. *Economics of education review*, 32, 234-246.
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Cano, V., & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre la migración internacional en Chile: Apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 61, 129-167.
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11(2), 31-55.
- CEPAL. Observatorio demográfico. (2018). *Migración internacional*.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage.

- Consejo Asesor Presidencial. (2006). Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.
- Corcuff, P. (1998). Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social. Alianza.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice-Hall.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Dirección y Gestión del Colegio Anexo Brígida Walker. (2016). Proyecto Educativo Institucional. Colegio Anexo Brígida Walker. Periodo 2017-2020.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Espínola, V. (1992). Decentralization of the educational system and the introduction of market rules of schooling: The Case of Chile. CIDE.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares migrantes. En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (Primera, pp. 149-190). Fondo de Cultura Económica Chile.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Fierro, M. C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 18(1), 1-19.
- Fuentes, A., & Hernando, A. (2019). Caracterización estadística de la inmigración en Chile. En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (Primera, pp. 379-415). Fondo de Cultura Económica Chile.
- Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta Sociológica*, 66, 11-34.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García-Huidobro, J. (1999). *La reforma educacional chilena*. Editorial Popular.
- Geay, C., McNally, S., & Telhaj, S. (2013). Non-native speakers of english in the classroom: What are the effects on pupil performance? *The economic journal*, 123(570), 281-307.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (Primera edición). Amorrortu.
- Goffman, E. (2006a). *Estigma: La identidad deteriorada* (Primera edición). Amorrortu.
- Goffman, E. (2006b). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Siglo XXI.
- Gould, E. D., Lavy, V., & Paserman, M. D. (2009). Does immigration affect the longterm educational outcomes of natives? Quasi-experimental evidence. *The economic journal*, 119(540), 1243-1269.

- Grinnell, R., & Unrau, Y. (2011). *Social work research and evaluation: Foundations of evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Hermansen, A. S., & Birkelund, G. E. (2015). The impact of immigrant classmates on educational outcomes. *Social Forces*, 94(2), 615-646.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hunt, J. (2012). The impact of immigration on the educational attainment of natives. Working Paper, 18047.
- INE. (2018). *Resultados Censo 2017, versión digital*.
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., & Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 16(1), 105-116.
- Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 409-426.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. *Centro de Estudios Públicos*, 99, 193-237.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: «No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades». *Calidad en la educación*, 45, 132-173.
- Jorquera, C. (2016). Interpelación a la escuela desde la diversidad migrante: Convivencia y diversidad. En *Del pathos al ethos. Líneas y perspectivas en convivencia escolar*. (pp. 87-98). Universidad Católica del Maule.
- Keeley, B. (2012). *Migración internacional. El lado humano de la globalización*. OECD Publishing-Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Lagos, V., & Rojas, O. (2014). *Derechos de los Migrantes y Refugiados. Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile*. Ediciones UDP.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Oficina Educación UNESCO para América Latina.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, 48, 96-129.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (número 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 377-391.
- Martínez, J. (2003). El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo 2002. *Serie Población y Desarrollo: Celade*, 49.
- Mascareño, A. (2019). Para una política reflexiva de inmigración en Chile: Una aproximación sociológica. En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Fondo de Cultura Económica Chile.
- Matthew, J., & Price, C. (2009). Coding: Selective coding. En *Encyclopedia of Case Study Research*. Sage.
- Maturana Moreno, G., Pesca Barrios, A., Urrego Peña, Á., & Velasco Rojas, A. (2009). Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y

- directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C. [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación]. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mead, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. *Reis*, 55(91), 165-186.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. La convivencia la hacemos todos*.
- Mora, C. (2009). Estratificación social y migración intrerregional: Algunas caracterizaciones de la experiencia migratoria en Latinoamérica. *Revista Universum*, 24(1), 128-143.
- Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: Una estrategia de reflexión colectiva. *Educacao e pesquisa*, 39(2), 367-385.
- Nardacchione, G., & Hemilse Acevedo, M. (2013). Las sociologías pragmático-pragmatistas puestas a prueba en América Latina. *Revista Argentina de Sociología*, 9-10(17-18), 87-118.
- Navarro, L., & Gysling, J. (2017). Educación general en el gobierno de Michelle Bachelet: Avances y rezagos. En Bachelet II. *El difícil camino hacia un Estado Democrático Social de Derechos*. BPE.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 49-60.
- Núñez, I. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE)*. PIIIE.
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(3), 5-16.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 9(2), 53-81.
- Ohinata, A., & van Ours, J. C. (2013). How immigrant children affect the academic achievement of native dutch children. *The economic journal*, 123, 308-331.
- Olea, H. (2013). *Derechos Humanos de migrantes y refugiados. Análisis del proyecto de Ley de migración y extranjería. Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2013*. Universidad Diego Portales.
- Ortega, Raúl. (2012). *Convivencia escolar. Dimensiones y Abordaje. Núcleo Educación*. Departamento Sociología. Universidad de Chile.
- Ortega, Rosario. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar (pp. 15-30). Alianza Editorial.
- Ortega, Rosario, & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupó». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Prieto Bafalluy, A. (1983). *La modernización educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Razmilic, S. (2019). Inmigración, vivienda y territorio. En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 101-148). Fondo de Cultura Económica Chile.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista latinoamericana*, 14(42), 191-216.

- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum académico*, 8(15), 78-94.
- Ryan, G., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sapiains, R., & Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Ex-cuela y juventud popular: La escuela desde la desescolarización*. Última década, 15, 53-72.
- Sarmiento, D. F. (2003). *Facundo. Civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Stockcero.
- Scheffer, M. (2016). *Critical transitions in nature and society*. Princeton University Press.
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posicoes*, 26(1), 29-47.
- Soto, V. (1996). *Teorías críticas y currículum*. UMCE.
- Stefoni, C. (2009). Migración, género y servicio doméstico. Mujeres peruanas en Chile. En *Trabajo doméstico y equidad de género en Latinoamérica: Desafíos para el trabajo decente*. OIT.
- Stefoni, C. (2018). Panorama de la migración internacional en América del Sur. Documento elaborado en el marco de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. CEPAL/OIM.
- Stefoni, C., & Bonhomme, M. (2014). Una vida en Chile y seguir siendo extranjeros. Si somos Americanos. *Revista de Estudios Transfronterizos*, XIV(2), 81-101.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 1(185), 153-182.
- Tenti, E. (2011). Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política. En *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. (pp. 125-149). Siglo XXI editores.
- Thevenot, L. (1995). New trends in french social sciences. *Culture*, 9(2), 1-7.
- Thevenot, L. (2001). Pragmatic regimes governing the engagement with the world. En *The practice turn in contemporary theory* (pp. 56-73). Routledge.
- Thevenot, L. (2006). *La acción en plural. Una introducción a la sociología pragmática*. Siglo XXI editores.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la migración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista latinoamericana.*, 35, 1-17.
- Tijoux, M. E. (2019). Yo no soy racista, pero... En *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad*. LOM.
- Tonello, M. (2016). Peer effects of non-native students on native's educational outcomes: Mechanisms and evidence. *Empirical Economics*, 51(1), 383-414.
- Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley-Blackwell.
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del Sistema Escolar: Las reformas educativas 2014-2017. En *Ideas en Educación: Reflexiones y propuestas desde la UC*. Ediciones UC.
- Unicef. (2014). *Derecho a la educación y selección en el sistema escolar*. Unicef.
- Wagner, G., Díaz, J., & Lüders, R. (2016). *Chile 1810-2010. La República en cifras*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Wang, H., Cheng, Z., & Smyth, R. (2018). Do migrants students affect local student's academic achievements in urban China? *Economics of education review*, 63, 64-77.
- Wicks, D. (2009). Coding: Axial coding. En *Encyclopedia of Case Study Research*. Sage Publications.

Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (Primera edición). Paidós Editores.