

Segregación y prejuicio educativo, los nuevos inmigrantes en las escuelas de Chile

Segregation and educational prejudice:
new immigrants in Chilean schools.

Segregação e preconceito educacional: os
novos imigrantes nas escolas do Chile

Dante Castillo
Jean Claude Régner
Alejandro Vega-Muñoz

Resumen

Desde la década de 1990, ha habido un aumento en el flujo de inmigración intrarregional en Latinoamérica, siendo el contexto educativo parte de esta realidad. Dada la relevancia e impacto en el desarrollo académico y la integración que los prejuicios y actitudes negativos pueden generar en un estudiante inmigrante, este artículo se presenta como una alternativa para responder la pregunta sobre las condiciones de inclusión / exclusión de niños inmigrantes en el sistema educativo chileno. Se aborda el marco de representaciones sociales y escolares, asociadas con la inmigración y la permanencia en el sistema escolar formal, a fin de determinar las características que deben tener las escuelas, o un modelo educativo ajustado a las necesidades de esta población. Logrando comprender los procesos migratorios estudiantiles, tanto en términos de adaptación como de inclusión, desde una mirada más cercana al mundo escolar. Analizando las experiencias sociales de los estudiantes inmigrantes y su entorno familiar e identificando múltiples factores que explican la inclusión o la segregación escolar. Para finalmente, dar cuenta de condiciones y consecuencias de la permanencia de los migrantes en un estado de precariedad, afectan la construcción de un sentido de pertenencia y autorreconocimiento en la sociedad.

Palabras clave:

Segregación escolar, Sesgo social, Niños migrantes, Chile.

Abstract

Since the 1990s, there has been an increase in the intraregional immigration flow in Latin America, with the educational context being part of this reality. Given the relevance and impact on academic development and the integration that prejudices and negative attitudes can generate in an immigrant student, this article is presented as an alternative to answer the question about the immigrant children inclusion / exclusion conditions in the education system Chilean. It deals with the social framework and school representations, associated with immigration and permanence in the formal school system, in order to determine the characteristics that schools should have, or an educational model adjusted to the needs of this population. Achieving an understanding of student migration processes, both in adaptation and inclusion terms, from a closer look at the school world. Analyzing the immigrant students' social experiences and their family environment and identifying multiple factors that explain school inclusion or segregation. To finally, account for conditions and the migrant's permanence consequences in a precarious state, affect the belonging and self-recognition sense construction in society.

Keywords:

School Segregation, Social Bias, Migrant Children, Chile.

Resumo

Desde a década de 1990, tem havido um aumento no fluxo de imigração intrarregional na América Latina, com o contexto educacional fazendo parte dessa realidade. Dada a relevância e o impacto no desenvolvimento acadêmico e na integração que os preconceitos e atitudes negativas podem gerar em um estudante imigrante, este artigo se apresenta como uma alternativa para responder à pergunta sobre as condições de inclusão/exclusão de crianças imigrantes no sistema educacional chileno. Ele aborda o quadro de representações sociais e escolares associadas à imigração e à permanência no sistema escolar formal, a fim de determinar as características que as escolas devem ter, ou um modelo educacional ajustado às necessidades dessa população. Isso inclui compreender os processos migratórios estudantis, tanto em termos de adaptação quanto de inclusão, de uma perspectiva mais próxima ao mundo escolar. Também analisa as experiências sociais dos estudantes imigrantes e seu ambiente familiar, identificando múltiplos fatores que explicam a inclusão ou segregação escolar. Finalmente, o artigo considera as condições e consequências da permanência dos migrantes em um estado de precariedade, afetando a construção de um sentido de pertencimento e auto-reconhecimento na sociedade.

Palavras-chave:

Segregação escolar, Viés social, Crianças imigrantes, Chile.

Introducción

Las migraciones hoy se insertan en procesos más amplios de carácter planetario, movilidad y globalización, especialmente del capital y de las mercancías (Castells, 2001). Este fenómeno no solo implica una traslación física de quien la experimenta, sino que también, incorpora complejos factores económicos, políticos, culturales y sociales que la promueven.

En este escenario, y a partir de la década de los noventa, se ha generado un incremento en el flujo migratorio intrarregional en América Latina, siendo Chile uno de los polos más atractivos para los migrantes sudamericanos (Sirlopú et al., 2015). En el Censo 2002 la población migrante era de 1,27 %; 15 años después, el Censo 2017 da cuenta de un aumento considerable de población migrante la que alcanzó los 4,35 % del total de la población residente en el país (INE, 2017). Este movimiento migratorio, motivado principalmente por la estabilidad económica y política del país, se caracteriza por migrantes provenientes de países vecinos que comparten lengua y algunas características culturales comunes (OIM et al, 2012). Esta evidencia demuestra un aumento explosivo de las cifras en esta materia. De acuerdo con los datos aportados por el último Censo 2017, el 66,7 % de los inmigrantes llegaron a nuestro país en el periodo 2010 y 2017. Además, en los últimos tres años de dicho periodo de tiempo se concentra el 61 % de los casos (INE, 2017).

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas, la Región Metropolitana concentra el 65,2 % de la población migrante a nivel nacional (INE 2017), y destaca su creciente concentración en ciertos establecimientos educativos, especialmente en aquellos dependientes de la red pública donde de acuerdo con cifras de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 alcanza un 57,5 %. Sin ninguna duda, el contexto educativo no queda ajeno a la realidad del explosivo fenómeno migratorio en Chile, razón por la cual una de las áreas de la política de inclusión promovida desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) incluye específicamente el trabajo con la población migrante, lo que se refleja en instancias conjuntas entre dicho Ministerio y el Depar-

tamento de Extranjería, y que tienen por objeto facilitar y promover la incorporación de todos los hijos de migrantes que residen en Chile a los diversos establecimientos de educación general básica y media, independiente de la condición migratoria de sus padres (MINEDUC, 2005).

De acuerdo con los datos se observa que para el año 2005 en el país había 0,3 % estudiantes migrantes y ya en el año 2012 dicha cifra había aumentado a un 1 %; estando repartidos en las diferentes modalidades (Escuelas, liceos y Ed. personas jóvenes y adultas) niveles y dependencias administrativas (municipales, particular subvencionada, particular pagada y administración delegada) alcanzando una cobertura de un 35 % del total de establecimientos del país. Según datos registrados en la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 del MINEDUC, entre los años 2015 y 2016 se produce una variación de la matrícula extranjera del 99,6 %. En otras palabras, en dicho periodo se pasó de tener 30.625 estudiantes extranjeros a 61.086. Por lo tanto, los estudiantes migrantes quedaron repartidos de la siguiente manera a nivel nacional: 57,5 % de en colegios municipales, 33,1 % en colegios particular subvencionado y 7,9 % en establecimientos particulares pagados.

La educación chilena, de acuerdo con la Ley General de Educación (LGE, 2009), asegura el acceso a todos(as) los(as) estudiantes a la educación básica y media. Esto por supuesto implica incorporar a los niños, niñas y adolescentes migrantes, independientes de la condición migratoria que tengan ellos o sus padres. Sin embargo, esto implica que las políticas educativas en Chile se limitan a asegurar el acceso de los niños/as y adolescentes inmigrantes a las escuelas, pero no necesariamente de asegurar un proceso de inclusión. Si bien es posible identificar algunas experiencias de carácter local y otras que han sido realizadas por las mismas escuelas, estas se establecen de manera general y sin ser sistematizadas.

Dada la relevancia e impacto que tienen los procesos de inserción escolar, especialmente en la adecuada integración del migrante al ámbito educativo y de las estrategias que faciliten su inclusión al nuevo contexto, es que este capítulo se presenta como

una alternativa para responder aquellas interrogantes acerca de las condiciones que permiten la adaptabilidad e inclusión de los/as niños/as migrantes en el sistema educacional chileno. Al respecto, Alegre et al. (2006), desde una mirada más cercana al mundo escolar, sostienen la necesidad de analizar las experiencias sociales de los sujetos inmigrantes a partir de los posicionamientos culturales, identificando múltiples factores y dinámicas en juego que explican dichos procesos de incorporación. Concluyen, a continuación, que el espacio escolar es un terreno privilegiado para observar los mapas culturales y relacionales que se producen entre migrantes.

Pese a esto, cabe indicar que existe poca evidencia sobre las características, perfiles y forma en la cual viven sus procesos de escolarización en el conjunto de los niños, niñas y adolescentes migrantes. Entender los procesos migratorios donde niños, niñas y adolescentes se ven involucrados, resulta ser un tema complejo de abordar, tanto en términos de adaptación como de inclusión.

¿Quién es considerado migrante?

La migración es un concepto que, en su sentido más amplio, se utiliza para referirse al desplazamiento de personas o grupos de personas. De acuerdo con la OIM (2006), este fenómeno social se define como el "movimiento de población hacia el territorio de otro Estado, o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos" (p. 38). Sin embargo, a diferencia de otros términos que también implican desplazamientos, como "refugio" o "desplazamiento forzado", las migraciones se asocian más a movimientos de personas motivadas generalmente por la satisfacción de necesidades que favorezcan las condiciones de vida (OIM, 2006), situación que se observa en Chile.

En la presente investigación, se pone el foco en la migración internacional hacia Chile, es decir, en el "proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él" (OIM, 2006, p. 32). Un aspecto relevante de este término se relaciona con la voluntariedad que lleva a una persona a ser

considerada como migrante en la búsqueda de una mejor calidad de vida. Es necesario destacar que se entiende la migración como un proceso dinámico de construcción social, que se relaciona estrechamente con la realidad subjetiva de la persona que migra (Schwartz et al., 2013; Veredas, 1999). Por lo tanto, al referirnos a migrante, no se hace referencia exclusivamente a una condición administrativa o legal determinada.

Migrantes en los centros educacionales de Chile: foco de la investigación.

Los estudios realizados en Chile, respecto de la migración y la escuela, presentan dos miradas de indagación. La primera mirada pone foco en las políticas públicas en torno al fenómeno migrante, desde el enfoque de los derechos humanos. En estos estudios se observa que persisten dificultades para la integración del alumnado intercultural-migrante, principalmente por la falta de recursos y formación en la educación chilena; así como la ausencia de lineamientos que clarifiquen cómo aproximarse al fenómeno, consecuencia de una ley migratoria deficitaria (Donoso et al., 2009; Stefoni et al., 2010; Berrios-Valenzuela y Palou-Julian, 2015; Tijoux, 2013).

La segunda mirada se refiere a la perspectiva que poseen los mismos actores: escolares migrantes, sus profesores y sus familias. Estos estudios abordan, mayoritariamente, la percepción desde los conceptos de identidad y discriminación especialmente cuando la migración se presenta en la infancia (Mardones, 2010). Estudios desarrollados en el ámbito nacional respecto a migrantes latinoamericanos (especialmente la comunidad peruana), han indicado que estos son visualizados desde estereotipos (asociados a raza, pobreza, delincuencia, entre otros) que operan como fuente de discriminación (Tijoux, 2013; Olmos, 2012). Los resultados de dichas investigaciones muestran procesos de cambio que las escuelas realizan para crear prácticas inclusivas adaptando sus propios proyectos de integración, como por ejemplo en la realización de actividades extracurriculares de tipo recreativas o folklorizantes (Poblete, 2014; Moreno y Oyarzún, 2013; Navas et al. 2009).

Prejuicio y discriminación.

El prejuicio se ha definido como un tipo de evaluación que un grupo o una persona realiza hacia un exogrupo y que tiene un carácter principalmente negativo sobre los miembros de dicho grupo (Dovidio y Gaertner, 1986; Esses et al., 1993; Allport, 1954). Esta valoración puede ser modulado por procesos sociales tales como el aprendizaje social (Lieberman et al., 2005), la construcción intersubjetiva de actitudes y estereotipos, y las relaciones intergrupales, entre otros (Fiske, 1998). Adicionalmente, el prejuicio involucra procesos neurobiológicos que dicen relación con activación emocional, integración de redes neuronales que procesan información interna y externa, y la regulación de comportamientos basado en múltiples subprocesos cerebrales (Cacioppo et al., 2000; Ibáñez et al., 2009; Todorov et al., 2006). En palabras de Brown (1995) el prejuicio es "el mantenimiento de posturas sociales o de creencias cognitivas despreciativas, la expresión de afecto negativo, o la manifestación de conductas hostiles o discriminatorias hacia los miembros de un grupo por el sólo hecho de pertenecer a ese grupo" (p. 27). En este sentido, el prejuicio se basa en 3 componentes: sistema de creencias asociado al objeto actitudinal; al repertorio afectivo que activa sentimientos desfavorables; y las emociones vinculadas a conductas, las que se traducen en comportamientos discriminatorios (González, 2005). En relación con el prejuicio racial, y en particular asociado a los fenómenos migratorios actuales que están ocurriendo en distintas partes del orbe, y desde luego en Latinoamérica, inevitablemente el prejuicio se traduce en actitudes abiertamente discriminatorias, justificando comportamientos de rechazo, exclusión social y marginación. No abordar el fenómeno desde un punto de vista científico e integral puede derivar en que personas inmigrantes vean degradadas gradualmente sus derechos políticos, educacionales, laborales, económicos y sociales lo que se podrían traducir en serias dificultades para encontrar trabajos (o contar con precarias condiciones laborales), vivir en barrios marginados, escuelas con bajo nivel de integración cultural, ser constantemente asociados a actividades ilícitas o delincuenciales, casi nulas posibilidades de ocupar cargos públicos, entre otros, siendo éstos grupos los de mayor riesgo de ser objeto

de exclusión social (Molero et al., 2001). Lo anterior, además, no solo se asocia a la condición de inmigrante, sino que más aún, puede ser agudizado en términos discriminatorios cuando son vinculados a condiciones de entrada tales como el estatus, prestigio, nivel educativo y condición socioeconómica, generándose de esta forma una subcategoría dentro del exogrupo con mayor valencia negativa de estereotipos relacionados a la pobreza y al bajo nivel cultural. De allí que las actitudes discriminatorias o de aceptación dependan más del estatus y prestigio (capital cultural y nivel socioeconómico) que de la nacionalidad de procedencia del inmigrante (Puertas et al., 2002).

Respecto a la medición del prejuicio, tradicionalmente se ha evaluado mediante procedimientos directos o de autoinforme (escalas actitudinales), es decir, explícitamente (Petty y Cacioppo, 1986). Sin embargo, las personas no siempre están dispuestas a revelar sus actitudes en público pues sienten aprehensión por la evaluación y también pueden intentar corregir sus opiniones sobre la marcha para matizarlas, y responder a la expectativa social, más que a su propia creencia ya sea consciente o inconscientemente (Greenwald et al., 2003; Greenwald et al., 2002). Para ello se han ideado otras estrategias, tales como la medición de prejuicio implícito por medio de “la tarea de asociación implícita” (IAT por sus siglas en inglés, “Implicit Association Test”), la que consiste en una tarea de clasificación semántica de respuestas que mide la fuerza relativa de asociación subyacente entre dos conceptos y dos atributos. Ello implica una evaluación automática de los estímulos basada en los tiempos de reacción y tiene a la base el supuesto de que debería ser más fácil y rápida la respuesta conductual cuando dos conceptos fuertemente asociados comparten la misma categoría (Greenwald et al., 1998). Esto permite evaluar la presencia de prejuicios más sutiles o encubiertos (Pettigrew y Meertens, 1995). En particular, en los resultados que comentamos en el presente capítulo, la forma más precisa de aproximarnos a conocer los niveles de prejuicio en niños escolarizados ha sido precisamente a través de este método. Gracias a esta fórmula, hemos podido corroborar las hipótesis que la Teoría de Identidad Social propone sobre las dinámicas actitudinales

que ocurren en la interacción entre grupos culturales distintos (Brown, 2016; Tajfel, 1981).

Una de las formas de comprender el fenómeno del prejuicio y la discriminación, dice relación con entender los mecanismos de autodefinición del sí mismo a partir de la membresía grupal. Esta dimensión, en tanto, sugiere que la autorrepresentación cognitiva de nuestra identidad se encuentra basada en atributos que son compartidos con los miembros del grupo de pertenencia, por lo tanto, la autodefinición del sí mismo deriva de la membresía grupal (Smith y Henry, 1996; Tajfel y Turner, 1979; Turner et al., 1987). Se esperaría, en efecto, que la autoimagen se base tanto en los rasgos del grupo como en las expectativas que se tienen de él. Considerando la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981), la mera categorización de un grupo como tal produce sesgo a favor del endogrupo, lo que se exagera si existe interdependencia (Rabbie y Horowitz, 1969) y hay incentivos en juego. Esta teoría sugiere que la motivación para el sesgo endogrupal (e identificación con el endogrupo) está dada por el deseo de proteger e incrementar la autoestima y por la necesidad de sentido de pertenencia (Brown, 2000a).

Investigaciones en el campo intergrupal han demostrado la fuerza de la influencia del colectivo sobre la conducta individual. Por ejemplo, generalmente los individuos alinean sus opiniones en torno de la posición de la mayoría (Moscovici, 1976). Se ha observado también que, en discusiones polarizadas, las respuestas de los miembros van en dirección de la tendencia de su grupo (Myers y Lamm, 1976; Stoner, 1986; Turner et al., 1989).

Otras perspectivas que también acentúan la dimensión colectiva como fundamento de la autodefinición y el sesgo a favor del endogrupo, son aquellas que enfatizan el rol del grupo en la selección natural. Perspectivas evolutivas sugieren que el nivel grupal selecciona, por ejemplo, comportamientos que favorezcan la vida del grupo y su bienestar colectivo (Wilson y Sober, 1994). En esta misma dirección, alternativamente se propone que el grupo social sirvió como el ambiente primario para la selección natural a un nivel individual puesto que el grupo provee de recursos compartidos, trabajo, información, protección de los depredadores y

enemigos, refugio y vida grupal. Esto maximiza las estrategias de supervivencia debido a la colaboración, cooperación y orientación grupal (Brewer y Caporael, 1990; Caporael, 1997; Caporael y Brewer, 1991). Dado lo anterior, no es difícil suponer que procesos de autocategorización basados en la identidad grupal, lo que a su vez son integradas en complejos procesos socio afectivos y de autoprotección, faciliten actitudes y conductas negativas hacia el exogrupo. Los miembros de otros grupos son considerados cognitiva y emocionalmente como amenazantes y homogéneos entre sí, por lo tanto, es fácil generalizar atributos negativos a todos los integrantes de dichos colectivos.

Según Tice y Baumeister (2001), "la necesidad de pertenencia es poderosamente adaptativa" (p. 72). Básicamente, por esta razón, las ventajas evolutivas de la identidad grupal, asociado a conexiones interpersonales, deberían haber sido mucho más preponderantes que vivir aislado. Hay muchos patrones cognitivos que confirman esta tendencia respecto a la necesidad de pertenencia: por ejemplo, las emociones positivas se asocian fuertemente a la relación con otros, en cambio, emociones negativas se asocian a estar solo y, en consecuencia, se relaciona a estados físicos y mentales menos saludables (inclusive relacionado a patologías sociales) (Tice y Baumeister, 2001). Se ha demostrado que personas que se sienten solas son menos felices que quienes tienen lazos y redes sociales. Más aún, predictores de felicidad como el dinero, la salud, la educación, el lugar de residencia, entre otros, presentan correlaciones más débiles que el contar con redes sociales (Baumeister, 1999). Por otro lado, la necesidad de pertenencia grupal provee muchos más beneficios que la sola autoestima individual (Tice y Baumeister, 2001). Sin embargo, la otra cara de la moneda es que esta tendencia natural a proteger y valorar el endogrupo típicamente implica alguna forma de discriminación, desvalorización o ignorar a miembros de otros grupos, o en último caso, generar sesgo a favor del propio grupo (lo que implica necesariamente que la suma no es igual a cero).

Finalmente, considerando el fenómeno del prejuicio y discriminación en la población escolar –principalmente en niños de enseñanza primaria- es clave comprender que una de los factores importantes que genera sesgo endogrupal (no el único,

desde luego) y, por lo tanto, mayor probabilidad de dispensar sesgo negativo hacia miembros de otros grupos, es la protección y enaltecimiento de la autoestima (Abrams y Hogg, 1988; Brown, 2000b; Greenwald et al., 2002; Tajfel y Turner, 1986; Taylor et al., 2007). En este sentido, probablemente en el contexto del contacto intergrupar, uno de los recursos que se encuentra tensionado y en disputa (implícitamente) se relacione con la mantención de una autoestima positiva en los miembros de cada grupo, más aún, considerando que la autoestima es una variable psicoafectiva fundamental en el desarrollo del autoconcepto de los niños en edad escolar (Cvencek et al., 2018; Harter, 1993). Quizás, una de las estrategias de intervención efectiva para disminuir el conflicto intergrupar en el contexto escolar sea precisamente trabajar la autoestima de los niños en función de una categoría supraordinal que incorpore tanto a niños migrantes como no migrantes dentro un grupo identitario común (Brown y Capozza 2016; Pettigrew 1998).

Prejuicio y educación.

Como se ha planteado, una de las metas del sistema educacional chileno dice relación con brindar un ambiente educativo de calidad, donde equitativamente todos los estudiantes puedan alcanzar su potencial académico (Guerrero et al., 2006). Es razonable pensar que una de las respuestas al origen de las diferencias antes mencionadas podría residir en las situaciones que ocurren en los contextos educativos, como en las actitudes de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (del Río y Balladares, 2010). En un estudio realizado por Steinmayr y Spinath (2008), se encontró que si los profesores sostienen la creencia de que los logros académicos de sus estudiantes están determinados por factores más allá de su control (por ejemplo, la cultura de la cual proviene), mostrarán una baja motivación para utilizar estrategias que mejoren el logro de estos estudiantes.

Por otra parte, el prejuicio se entiende como una actitud (normalmente negativa) hacia los miembros de algún grupo, basada solo en la pertenencia a un grupo social (Baron y Byrne, 2005; Stangor, 2009). Esta actitud incluye tanto evaluaciones negativas

acerca del grupo social, como también sentimientos y emociones negativas hacia ellos (Bodenhausen et al., 1994). A su vez, los prejuicios también pueden incluir creencias y expectativas sobre los miembros de estos grupos, concretamente estereotipos, que sugieren que todos los miembros de estos grupos poseen ciertas características y actúan de una forma determinada (McGarty, Lala y Douglas, 2011).

Un extenso cuerpo de investigaciones ha mostrado que los prejuicios y los elementos que lo componen, como actitudes, estereotipos y conductas, pueden tener un impacto negativo en los sujetos a quienes se dirigen (Dovidio, 2001; Lowery et al., 2001; Tropp, 2003; Degner y Wentura, 2010); fenómeno que se ha corroborado de manera especial dentro del aula (Aronson et al., 1998). Estas expectativas y prejuicios, conforme se adquiere experiencia docente, se van consolidando y provocando formas de actuar frente a la diferencia. Esta idea es reforzada en el tema de inmigración por autores como Navas et al. (2009), quienes sugieren que la inclinación para establecer relaciones con migrantes se relaciona directamente con la valoración de la educación intercultural y que ésta, a su vez, puede predecir la atribución de estereotipos académicos.

Por otra parte, autores como Hitti et al. (2011), han examinado las opiniones de niños/as acerca de las razones de exclusión en diferentes contextos sociales, identificando los factores que contribuyen a legitimar o rechazar a los miembros de los grupos externos. En todas las culturas examinadas, los factores de mayor importancia resultaron ser el sexo, la raza, la etnia y la cultura. Dado lo anterior, este estudio se centra en articular dicha dimensión cultural desde la mirada de los procesos de cognición social asociados. A su vez, la evidencia muestra que ya en etapas escolares es posible identificar una alta valoración por las características del grupo de origen, en contraposición con grupos culturalmente externos, como es el caso de los escolares migrantes; y que existen atribuciones de estereotipos negativos hacia los pares de distinta nacionalidad o bien cuyos progenitores sean migrantes (Callejas et al., 2011; Enesco et al., 2011; Tijoux, 2014).

Asimismo, la literatura muestra que las percepciones y actitudes que en el sistema escolar se sostienen sobre algunos grupos sociales (nivel socioeconómico, género, etnia, etc.), tienen un efecto directo sobre las conductas que despliegan al aprender y su logro académico posterior (Navas et al., 2009).

Uno de los tópicos recurrentes en el debate sobre inmigración y escuela es la tensión existente entre la consolidación de prejuicios y estereotipos o la capacidad de la institución escolar para modificarlos. En un estudio con una muestra de enseñanza media se observó que los prejuicios abiertamente hostiles habían derivado en otros más sutiles o encubiertos, pero no desaparecidos (Pettigrew y Meertens, 1995), por tanto, existe dificultad en reconocerse a sí mismos como racistas o xenófobos. Para el caso español, Thayer (2008) detectó que la estigmatización al interior de los espacios escolares es menor si la cantidad de inmigrantes es mayor lo cual fue corroborado en Chile por Salas et al. (2016). Este prejuicio sutil también se detectó en estudiantes de pedagogía en Chile, con menor intensidad en mujeres y personas con interacciones previas con inmigrantes (Navas et al., 2009; Tijoux, 2013).

En suma, el proceso de inclusión de la población migrante se ha enfrentado a desafíos y dificultades en distintas partes del mundo. Las políticas públicas y sociales, así como las estrategias escolares diferenciales, han generado distintos procesos de incorporación de estos colectivos a las comunidades de recepción. Los modos en que estos procesos se han desarrollado en Chile no han permitido que exista aún evidencia sólida que oriente adecuadamente las políticas públicas.

En el transcurso del capítulo centraremos el foco inevitablemente en el rol que debiesen jugar los espacios educativos en la contención e inclusión de la población migrante escolar. Se profundizará acerca de la capacidad que estos debiesen tener para responder a las particularidades de la población migrante actual. Es posible adelantar que los principales actores en este ejercicio investigativo del fenómeno migratorio escolar es el profesorado, vinculado al protagonismo y particularidades que este cuerpo docente tiene al enfrenta diariamente con dicho

colectivo migrante al interior del aula escolar. En este sentido, existe un reconocimiento de estudiantes y apoderados migrantes y no migrantes, que manifiestan que los atributos personales del profesorado vinculan el éxito o no del proceso de inclusión al interior del aula y dentro del sistema escolar.

Representaciones de los actores educativos: Condiciones y consecuencias de la identidad migrante

En términos de los resultados, los antecedentes cualitativos levantados por las investigaciones conducidas por los autores desde el año 2014 a la fecha, muestran que, al comparar las experiencias de los colectivos migrantes y nativos, se advierten diferencias en las representaciones de la identidad migrante, que se transforman en condicionantes de los procesos de inclusión. Por ejemplo, en relación con los procesos de escolarización, en los discursos de los niños y niñas migrantes, se advierte una singularidad con consecuencias para acceder al proceso de aprendizaje. La condición nacional y cultural de los actores migrantes es decisiva para señalar las dificultades que enfrentan en el proceso de adaptación a la escuela. Sumado a que la presencia migrante es heterogénea respecto de la institución, lo que constituye otro factor de atención. Sin embargo, atender solo a este punto no es suficiente, adicionalmente es necesario considerar las singularidades en las que se expresa esa heterogeneidad en cada colectivo, pues de estas dependerán los nudos críticos para la inclusión y las condiciones en que se reproduzcan las dinámicas institucionales de exclusión. En otras palabras, la institucionalidad de la sociedad de "acogida", no está considerando que, en las interacciones cotidianas, conviven varias "identidades migrantes". El punto lo ilustra el hecho que, por ejemplo, para el estudiantado del colectivo haitiano, una de las principales dificultades tiene que ver con la diferencia idiomática. Esta constituye la base para visibilizar nudos críticos asociados a los contenidos, métodos y evaluación de la enseñanza. Para los estudiantes de colectivos migrantes hispanófonos, la diferencia idiomática sigue presente, pero es menor frente a los contenidos y métodos de enseñanza.

Las tareas no son iguales. Porque yo entendía los números, todos, pero yo los hacía como lo decían en mi país. Acá me decían que no, que tenía que estudiar de éste otro modo. Los profesores chilenos no saben hablar el creole, entonces hay cosas que me dijeron y yo les preguntaba "¿qué significa eso?" Yo cuando llegué acá me dijeron "saca un lápiz pasta" y yo saqué un lápiz mina. (Estudiante haitiano)

Un punto central asociado a la capacidad de las escuelas para responder a las singularidades de los colectivos migrantes está vinculada al protagonismo y atributos de los profesores de aula. La percepción compartida de estudiantes y apoderados migrantes y no migrantes, indica que los rasgos personales de los profesores condicionan la experiencia de inclusión al sistema educativo. Junto a ello, no se identifica una política institucional orientada a facilitar la "traducción" cultural de los códigos escolares, métodos de enseñanza o sistema de evaluaciones. Por el contrario, todo alude a iniciativas individuales de profesores "sensibles" al arribo de comunidades migrantes. Pero, este acercamiento del profesorado no necesariamente asegura que la acción docente respete las identidades migrantes o la inclusión de población migrante al sistema escolar chileno. Es así como, al interior de la escuela se aprecian factores de distinción y estratificación simbólica, que se constituyen en elementos que incentivan tensiones entre la comunidad migrante y nativa y, entre los diferentes colectivos migrantes. De esta manera, la escuela, por ejemplo, contribuye a que aquellos estudiantes que tienen alto rendimiento académico se vinculen entre sí, lo mismo que aquellos que se relacionan desde la agresividad con el resto. Bajo esta dinámica, se conforman grupos demarcados por las distinciones que realiza la escuela, en función de las representaciones que el cuerpo docente tiene sobre las identidades migrantes.

En general para los apoderados la condición de extranjero no incide en la exclusión de los estudiantes, de hecho, los apoderados expresan una percepción favorable respecto del proceso de adaptación social de sus hijos. A pesar de percibir que las relaciones entre estudiantes están marcadas por un horizonte de violencia permanente, pero este escenario no constituye un límite para la

adaptación al sistema de relaciones. No perciben aislamiento ni expresan problemas de violencia o discriminación derivados de su condición de migrantes.

Algunas formas de agresión en el sistema de relaciones de los estudiantes son asumidas como una situación normal y están, especialmente para los apoderados, naturalizadas en las escuelas. Las referencias a situaciones que exceden esta realidad “normalizada”, se explican por la condición de personalidad o familiar de los estudiantes agresores. La condición nacional tampoco resulta relevante en las formas de violencia que superan el límite de lo normal. Al punto de que las agresiones pueden darse entre los propios estudiantes migrantes o por parte de estos hacia los nacionales. En las escuelas no existe una tendencia nítida a la exclusión o hacia una dinámica institucional de diferenciación en base a la condición nacional o de migrante. Sin embargo, existen prácticas entre los profesores que directamente excluyen o discriminan a los estudiantes, o que avalan la discriminación por parte de los propios estudiantes. Una que tiene presencia tanto en el discurso de los apoderados como de los estudiantes migrantes tiene que ver con la relación que se establece entre la condición nacional y prácticas negativas como no hacer las tareas o comportarse de mala manera. Sobre este punto cabe señalar, como ilustra la siguiente cita, que la condición de migrante se impone como un criterio de solidaridad entre los estudiantes de nacionalidades distintas, toda vez que el referente negativo se asocia a una de ellas.

A mí me parece que el único profesor que yo siento que hace la diferencia es el profesor de ciencias, el profesor critica mucho que los peruanos son bulliciosos, que hacen mucho ruido. Aunque yo no sea de Perú igual molesta. (Estudiante chileno nativo)

Ahora bien, al incluir la observación de las relaciones de aceptación y rechazo entre los estudiantes, a través de la administración de prueba sociométricos, los resultados permitieron dar cuenta del grado en que cada estudiante en el aula de clases es integrado a la estructura referencial del grupo y a las relaciones

posible advertir diferencias. Consultados por su percepción respecto del trato que se da a los extranjeros en Chile, llama la atención, los apoderados migrantes declaren, en términos generales, percibir de forma positiva el trato que los chilenos les brindan. En este sentido, la población nativa sería más "crítica" que la población migrante. Frente a estas declaraciones, sería interesante conocer cuáles serían los factores que subyacen y que explican estas diferencias.

Tabla 1

Cómo diría usted que los chilenos tratan a los extranjeros que residen en Chile

¿Trato a las personas extranjeras que residen en Chile?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Con desprecio	4,1 %	7,1 %	6,1 %
Con desconfianza	11,2 %	25,1 %	20,5 %
Con indiferencia	18,6 %	14,3 %	15,7 %
Con normalidad	50,0 %	44,0 %	46,0 %
Con amabilidad	16,1 %	9,6 %	11,7 %
Total	100 %	100,0 %	100 %

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la percepción de discriminación ejercida, tanto hacia los apoderados migrantes como nativos, la siguiente tabla indica que los apoderados nativos se han percibido menos discriminados que sus pares migrantes. Es decir, esta tabla muestra que, si bien más de un 40% de las familias migrantes señalan que nunca se han sentido discriminadas, el porcentaje restante ha experimentado diferentes niveles de discriminación. ¿Cuánto impacta este hecho en el proceso de escolarización de los estudiantes?, es una de las preguntas que todavía están por resolverse.

Tabla 2

Frecuencia de discriminación percibida por el apoderado

Frecuencia	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Muchas veces	3,2 %	0,6 %	1,5 %
Algunas veces	20,3 %	7,1 %	11,6 %
Pocas veces	35,1 %	28,8 %	31,0 %

Nunca	41,4 %	63,5 %	55,9 %
Total	100 %	100 %	100 %

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Explorando la discriminación y los prejuicios en la educación: contribuciones de la psicología social al fenómeno de los inmigrantes en Chile

La creciente llegada de migrantes a la sociedad chilena y al sistema escolar en particular, ha develado la carencia de políticas específicas orientadas a su incorporación adecuada a las instituciones escolares. La tardía generación de conocimientos sobre las expectativas, características y necesidades de un colectivo heterogéneo, además de la debilidad de las estructuras institucionales destinadas a favorecer su inclusión, ha generado una desigual incorporación de estudiantes y apoderados migrantes al sistema escolar, dimensión clave de los modos de incorporación de estas familias a la sociedad de recepción. Esta condición de base ha puesto en evidencia las dinámicas de discriminación y los prejuicios con los que se actúa cotidianamente en la escuela chilena. Este capítulo es una invitación para profundizar en el conocimiento de las dinámicas de inclusión al interior de espacios cotidianos del mundo escolar, pero sumamente relevantes para la inclusión de los estudiantes.

Respecto de las relaciones sociales establecidas en el ámbito del juego y el trabajo, se ha podido establecer que, en general, la inclusión los estudiantes migrantes en la sala de clases es aún insuficiente, aun cuando los escenarios varían dependiendo de los contextos específicos de cada recinto escolar. Es así como, en la medida que aumenta la concentración de comunidades migrantes, tiende a crecer la distancia social entre los colectivos. Por eso es más fuerte donde el resultado de la disputa aún no está resuelto -en las escuelas con poblaciones migrantes y no migrantes más equilibradas hay mayor tensión-, y se produce mayor tensión con los colectivos de ciertos países más que con otros (creo que colombianos y haitianos, más que con peruanos y bolivianos).

En el caso del trabajo escolar, pero en particular en las redes de amistad, los principios de estructuración de la interacción en el espacio escolar están fuertemente mediados por el género y la condición nacional. Sin embargo, esto no opera de similar modo para todos los colectivos nacionales. El caso de estudiantes haitianos se aprecia un significativo aislamiento en relación, por ejemplo, con lo que se aprecia en el caso de estudiantes de origen peruano, quienes parecen interactuar y ser parte de redes con estudiantes de origen chileno en mucho mayor medida. Con todo, también se apreció que los estudiantes migrantes poseen mayor probabilidad de estar en la categoría de los "ignorados".

Este escenario empírico tiende a corroborar lo que señala parte de la evidencia comparada revisada, donde se indica que la convivencia entre colectivos distintos no soluciona per se las dificultades de integración que se generan. Es por esta razón que, aunque las escuelas chilenas actúan en el marco general de un sistema educativo de mercado, la política general y escolar debiera intervenir en la distribución de los estudiantes, para atender los efectos de segregación que se están produciendo en muchos establecimientos. Todo lo anterior requiere que la política pública en educación ingrese activamente y "regule" la construcción de "guetos", a partir de un marco amplio de macro políticas, pero a través de una intervención a nivel de micropolíticas en los espacios escolares.

Referencias

- Abrams, D. y Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self - esteem in social identity and intergroup discrimination. *European journal of social psychology*, 18(4), 317-334.
- Alegre, M. A, Benito, R. y González, S. (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Editorial Mediterrània-Fundació Jaume Bofill.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Aronson, J., Quinn, D. M. y Spencer, S. J. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and

- women. En C. Stangor y J. K. Swim (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 83-103). Academic Press
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). Prejuicio: Causas, efectos y formas de contrarrestarlo. En R. A. Barón y D. Byrne (Eds.), *Psicología social* (pp. 215-261). Prentice Hall
- Baumeister, R. F. (1999) *The Self in Social Psychology*. Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Berrios-Valenzuela, L. A. y Palou-Julián, B. (2015). Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 1-24.
- Bodenhausen, G., Kramer, G. y Susser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 621-632.
- Brewer, M. B. y Caporael, L.R. (1990) Selfish genes vs. Selfish people: Sociobiology as origin myth. *Motivation and Emotion*, 14, 237-243.
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice. It's social psychology*. Blackwell.
- Brown, R. J. (2000a). *Group Processes. Second Edition*. Blackwell.
- Brown, R. J. (2000b). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-778.
- Brown, R. y Capozza, D. (Eds.). (2016). *Social identities: Motivational, emotional, cultural influences*. Psychology Press.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G., Sheridan, J. F. y McClintock, M. K. (2000). Multi-Level Integrative Analyses of Human Behavior: Social Neuroscience & the Complementing Nature of Social & Biological Approaches. *Psychological Bulletin*, 126(6), 829-843.
- Callejas, C., Solbes, I., Dopico, C. y Escudero, A. (2011). Estudio de las actitudes interétnicas en la infancia a través de una medida implícita. *Anales de Psicología*, 27, 655-661.

- Caporael, L. R. (1997) The evolution of truly social cognition: The core configurations model. *Personality and Social Psychology Review, 1*, 276-298.
- Caporael, L. R. y Brewer, M. B. (1991). Reviving evolutionary psychology: Biology meets society. *Journal of Social Issues, 47*, 187-195.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. Alianza.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R. y Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority North American elementary school children. *Child development, 89*(4), 1099-1109.
- Degner, J. y Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 356-374
- del Río, F. y Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: Expectativas del docente en formación. *Revista Psykhe, 19*, 81-90.
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia, 37*, 56-62.
- Dovidio, J. F. y Gaertner, S. L. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. CA: Academic Press.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues, 57*, 829-849.
- Enesco, I., Guerrero, S., Lago, M. y Rodríguez, P. (2011). How stable is children's affective orientation toward different ethnic groups? A longitudinal study of in-group and outgroup attitudes among preschoolers. *Anales de Psicología, 27*, 631-638.
- Esses, V., Haddock, G. y Zanna, M. (1993). Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. In D. M. Mackie y D. L.

- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, Prejudice, and Discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 357–411). Boston: McGraw-Hill.
- González, R. (2005). Movilidad social: El rol del prejuicio y la discriminación. *foco, Expansiva*, 59, 1-23.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A. y Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109(1), 3.
- Greenwald, A. G., McGee, D. E. y Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1469-1480.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A. y Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *J. Pers. Soc. Psychol.* 85, 197–216.
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1830.pdf>.
- Harter, S. (1993) Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. In: Baumeister R.F. (eds), *Self-Esteem. The Plenum Series in Social / Clinical Psychology*. Springer, MA.
- Hitti, A., Lynn-Mulvey, K. y Killen, M. (2011). Social exclusion and culture: The role of group norms, group identity and fairness. *Anales de Psicología*, 27, 587-599.
- Ibáñez, A., Haye, A., González, R., Hurtado, E. y Henríquez, R. (2009). Multi-level analysis of cultural phenomena: the role of ERP approach to prejudice. *J. Theory Soc. Behav*, 39, 81–110.
- Lieberman, M. D., Hariri, A., Jarcho, J. M., Eisenberger, N. I. y Bookheimer, S. Y. (2005). An fMRI Investigation of Race-Related Amygdala Activity in African-American & Caucasian-American Individuals. *Nat. Neurosci.*, 8, 720–722.

- Lowery, B. S., Hardin, C. D. y Sinclair, S. (2001). Social influence effects on automatic racial prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 842-856
- Mardones, P. (2010). *Volveré y seré millones. Migración y etno-génesis*. Universidad de Buenos Aires.
- Molero, F., Navas, M. y Morales, F. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 1*(1), 11-32.
- Navas, L., Holgado, F. y Sánchez A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos, 14*, 37-47.
- McGarty, C., Lala, G. y Douglas, K. M. (2011). Opinion-based groups. En Z. Birchmeier (Ed.), *Strategic uses of social technology: An interactive perspective of social psychology*, 145- 171. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139042802.008.
- Moreno L. y Oyarzun, F. (2013). ¿Interculturalidad en el sistema educacional chileno?, Representaciones sociales de la integración de estudiantes extranjeros en dos establecimientos educacionales municipales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16*(3), 764-790.
- Moscovici, S. (1976) *Social influence and social change*. Academic Press.
- Myers, D. G. y Lamm, H. (1976) The group polarization phenomenon. *Psychological Bulletin, 83*, 602-627
- OIM (2012). *Glosario sobre Migración*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf.
- Olmos A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Trotta.

- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75.
- Pettigrew, T. (1998). "Intergroup contact theory". *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Poblete-Acuña, C. y Zegers-Quiroga, N. (2014). *Migración y extranjería. Análisis crítico del Proyecto de Ley de junio del año 2013*. <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129757>.
- Puertas, S., Rodríguez-Bailón, R. y Moya, M. (2002). Procesamiento automático y medición implícita de los estereotipos relacionados con el poder. *Revista de Psicología Social*, 17, 69-84.
- Rabbie, J. y Horwitz, M. (1969). The arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(3), 269-277.
- Salas, N., del Río, F., Kong, F. y San Martín, C. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Schwartz, S. J., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Forthun, L. F. y Luyckx, K. (2013). Converging identities: Dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19, 155-171
- Sirlopú, D., Melipillán, R., Sánchez, A. y Valdés, C. (2015). ¿Malos Para Aceptar la Diversidad? Predictores Sociodemográficos y Psicológicos de las Actitudes Hacia el Multiculturalismo en Chile. *Psyche*, 24(2).
- Smith, E. R. y Henry, S. (1996). An ingroup becomes part of the Self: Response time evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 635-642.

- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.
- Steinmayr, R. y Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.
- Stoner, J. A. F. (1986) Risky and cautious shifts in group decisions: The influence of widely held values. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 442-459.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*, chs 4-6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. y J. C. Turner. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel y L.W. Austin. (Eds), *Psychology of Intergroup Relations*. Nelson-Hall.
- Taylor, L. D., Davis-kean, P. y Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136.
- Thayer, L. E. (2008). *La expropiación del tiempo y la apropiación del espacio. La incorporación de inmigrantes latinoamericanos a la Comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Tice, D. y Baumeister, R., (2001) The Primacy of the Interpersonal Self. En Sedikides, C. y Brewer, M. (Eds.), *Individual Self, Relational Self, Collective Self*. Psychology Press, Taylor & Francis Group.

- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307.
- Tijoux, M. E. (2014). La extranjería inmigrante peruana en Chile. *Revista Observatorio Cultura*, 4, 9-12.
- Todorov, A., Harris, L. y Fiske, S. (2006). Toward socially inspired social neuroscience, *Brain Research*, 1079, 76-85.
- Tropp, L. R. (2003). The psychological impact of prejudice: Implications for intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 131-149.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. y Wetherell, M. S., (1987). *Rediscovering the social group: A Self-categorization theory*. Oxford, England: Blackwell.
- Turner, J. C., Wetherell, S. y Hogg, M. A. (1989). Referent informational influence and group polarization. *British Journal of Social Psychology*, 28, 135-147.
- Veredas, S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Revista de Sociología*, 57, 113-129.
- Wilson, D. S. y Sober, E. (1994) Reintroducing group selection to the human behavioral sciences. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 585-654.