



Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile

Inclusion of migrant students in public schools, seen through the perspective of teachers, Arica, Chile

Volumen 23, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-30

René Aguilera Barraza
Patricio Tobar Quezada
Luis Rojas Merida

Citar este documento según modelo APA

Aguilera Barraza, René., Tobar Quezada, Patricio. y Rojas Merida, Luis. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-30. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>

Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile

Inclusion of migrant students in public schools, seen through the perspective of teachers, Arica, Chile

René Aguilera Barraza¹
Patricio Tobar Quezada²
Luis Rojas Merida³

Resumen: El aumento de la migración extranjera hacia Chile produjo una consolidación de una población estudiantil cultural y nacionalmente diversa en la realidad educativa, entre 2018 y 2020. El gobierno ante la necesidad de gestionar la diferencia dentro de las comunidades escolares, implementó una serie de medidas para facilitar la inclusión del alumnado migrante, destacando la política nacional de estudiantes extranjeros, cuyo fin es garantizar el derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes migrantes. En este escenario, el objetivo del artículo es revisar las percepciones docentes en torno al proceso de inclusión del alumnado extranjero en las escuelas públicas de la zona norte de Arica. La investigación tiene un corte cualitativo, de raíz fenomenológica, y empleó la entrevista semiestructurada para recolectar datos. La muestra de estudio a partir del proceso de saturación es de 7 personas. Los resultados de la investigación indican: Primero, que después de cinco años de promulgada la política nacional de estudiantes extranjeros no existe un cambio cultural pleno para gestionar la diversidad. Segundo, aunque el profesorado desde iniciativas personales buscan reconocer a las niñas, niños y adolescentes migrantes en sus particularidades, los colegios investigados aún recurren a un enfoque pedagógico de la asimilación para responder al alumnado diverso; y tercero, pese a los esfuerzos por promover una valoración de la diferencia cultural en los centros educativos investigados persisten las prácticas de discriminación y exclusión sobre el estudiantado migrante que impiden un adecuado proceso de inclusión escolar.

Palabras clave: migración, inclusión, educación, interculturalidad

Abstract: The increase in foreign migration to Chile produced a consolidation of a culturally and nationally diverse student population in the educational reality, between 2018 and 2020. The government, faced with the need to manage the difference within school communities, implemented a series of measures to facilitate the inclusion of migrant students, highlighting the national policy for foreign students, whose purpose is to guarantee the right to education for migrant children and adolescents. In this scenario, the objective of the article is to review teacher perceptions about the process of inclusion of foreign students in public schools in the north of Arica. The research has a qualitative cut, with phenomenological roots, and used the semi-structured interview to collect data. The study sample from the saturation process is 7 people. The results of the research indicate: First, that after five years of enactment of the national policy of foreign students there is no full cultural change to manage diversity. Second, although teachers from personal initiatives seek to recognize migrant children and adolescents in their particularities, the schools investigated still resort to a pedagogical approach to assimilation to respond to diverse students; and third, despite efforts to promote an appreciation of cultural difference in the educational centers investigated, practices of discrimination and exclusion of migrant students persist, impeding an adequate process of school inclusion.

Keywords: migration, inclusion, education, interculturality

¹ Investigador y Académico de la Universidad Santo Tomás, Sede Arica, Arica, Chile. Doctor en Antropología, programa impartido por la Universidad Católica del Norte en conjunto con la Universidad Tarapacá. Dirección electrónica: raguilera5@santotomas.cl Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5283-9586>

² Estudiante de Diplomado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. Licenciado en Trabajo Social. Dirección electrónica: patricioa@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7004-4170>

³ Estudiante del Diplomado de la Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, Chile. Licenciado en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, Sede Arica. Dirección electrónica: lsrojasmerida@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-0411-4801>

Artículo recibido: 31 de octubre, 2022

Enviado a corrección: 10 de enero, 2023

Aprobado: 19 de abril, 2023

1. Introducción

El flujo migratorio hacia Chile durante el período 2018-2020 incrementó de 1.301.381 a 1.462.103 (Instituto de Estadísticas de Chile [INE], 2021). De acuerdo con el INE (2021), las principales comunidades migrantes son Venezuela con un 30,7%, Perú con un 16,3%, Haití con un 12,5%, Colombia con un 11,4% y Bolivia con un 8,5%, representando estos colectivos un porcentaje de 79,3% del total de la población extranjera en Chile.

Esta última ola migratoria trajo consigo no solo personas en busca de mejores condiciones de vida, sino también familias con la expectativa de que sus hijos e hijas accedieran al sistema educativo chileno para continuar o iniciar su proceso escolar. En este sentido, el número de estudiantes extranjeros para el 2020 alcanzó a 178.806, equivalente a un 10,80% del universo estudiantil, personificando un alza de 64.481 escolares con respecto del 2018, en el que existieron 114.325 estudiantes migrantes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021).

En relación con lo anterior, los estudios de Aravena et al. (2019) y Poblete Mellis y Moraru (2020) describen que el Estado desde el 2015, con la promulgación de Ley 20.845 referida a la inclusión escolar, comenzó a tomar acciones⁴ para dar respuesta a la presencia cada vez más consolidada del alumnado extranjero en el campo educativo. Sin embargo, estas medidas gubernamentales entregaron resultados limitados. Cerón et al. (2017); Poblete y Galaz (2017) y Román (2019; 2021) muestran que la inclusión del alumnado extranjero en las comunidades escolares chilenas sigue pendiente por la mantención de una educación homogeneizadora que dificulta dar respuesta a las necesidades de personas y grupos singulares culturalmente. Situación que se agrava todavía más por la permanencia de prácticas e imaginarios racistas y xenófobos que llevan a marginar y excluir la alteridad dentro y fuera de las aulas de clases.

Para el alumnado migrante, el escenario escolar encontrado en la región de Arica y Parinacota no es muy distinto del existente en el ámbito nacional. Mondaca Rojas (2018) observa que la alteridad dentro de los colegios está gestionada bajo un modelo de la asimilación orientado a que la diferencia cultural adopte los rasgos de la chilenidad. En concordancia con lo anterior, Mondaca Rojas et al. (2020), afirma que desde la anexión de la

⁴ Entre las medidas implementadas por MINEDUC están: El identificador provisorio puesto en vigencia el año 2016 para que las y los estudiantes extranjeros sin cédula de identidad pudieran acceder a la educación; las orientaciones técnicas establecidas el año 2017 para la inclusión educativa de estudiantes migrantes y la promulgación el año 2018 de la política nacional de estudiantes extranjeros para asegurar el derecho a la educación.

región de Arica a Chile⁵, postguerra del salitre (1879-1883), la escuela encarna un aparato reproductor de la cultura dominante que a través de su curriculum educativo promueve la aculturación de la población local en los rasgos de la chilenidad. Dinámica nacionalista reforzada con la promoción de una serie de estereotipos y prejuicios difundidos para fomentar la inferiorización y exclusión de la diferencia representada por lo indígena, peruano y boliviano (Mondaca Rojas, 2018).

Tomando en cuenta el panorama de las investigaciones descritas, el objetivo del artículo es revisar la percepción que posee el mundo docente acerca del proceso de inclusión escolar del estudiantado extranjero en colegios públicos del sector norte, de la ciudad de Arica, XV Región, Chile, posterior a la promulgación de la política nacional de estudiantes extranjeros, el año 2018. Estudio sobre el derecho del alumnado migrante a una educación de calidad y sin discriminación que cobra relevancia en un contexto regional en el que la población extranjera en edad escolar aumentó de 3.669 a 4.919⁶ estudiantes, equivalente a un 2,75% del total nacional, entre el 2018 y 2020. De este universo, la población estudiantil venezolana conforma el grupo mayoritario de extranjeros en la región, seguido de la población peruana y boliviana, y en un cuarto lugar está el estudiantado colombiano (INE, 2021; MINEDUC, 2021).

2. Referente teórico

2.1 Inclusión escolar

La literatura especializada muestra que el concepto inclusión dentro de la realidad escolar constantemente está en reformulación de sus fronteras con el propósito de erradicar las barreras de exclusión y desigualdad que impiden a determinados colectivos alcanzar mayores grados de justicia social y equidad en el acceso a una educación pertinente y de calidad. Es así que en un primer momento colocó su atención en las experiencias del alumnado con necesidades educativas especiales. Luego, abarcó la variable de género y recientemente incluyó en su discusión el componente de la diversidad étnica en términos amplios, abarcando a los pueblos indígenas, población afroamericana y migrantes (Armijo-Cabrera, 2018).

⁵ El Tratado de Ancón de 1883, que colocó fin a la guerra entre chilenos contra peruanos y bolivianos, estableció en su artículo 3° que las ciudades peruanas de Tacna y Arica quedarían bajo control chileno hasta realizar un plebiscito para definir su destino soberano. Referéndum incumplido por Chile prologando su ocupación en las cautivas hasta la firma del Tratado de Lima de 1929, que determinó que Tacna retornara a Perú, mientras Arica quedaba definitivamente en manos de Chile (Mondaca Rojas, 2018).

⁶ La presencia del alumnado extranjero en las escuelas de la región de Arica y Parinacota está dada de la siguiente manera: un 66,46% equivalente a 2.831 estudiantes se encuentra en la educación municipalizada; un 33% equivalente a 1.414 en el sistema particular subvencionado y un 0,34%, o sea 15 estudiantes en la educación privada (INE, 2021; MINEDUC, 2021).

En este contexto de ampliación de las fronteras de la educación inclusiva, a menudo ésta es definida como aquel proceso en el que las comunidades escolares, proyectos educativos y prácticas pedagógicas deben ser modificadas para generar una dinámica educativa en función de las particularidades del estudiantado (Baeza-Correa et al., 2022). Lo anterior implica enfrentar los siguientes desafíos. Primero, pasar de un paradigma unidireccional de clases centrado en la capacidad de las o los profesores para adaptar al alumnado a las estructuras escolares dominantes, a un paradigma bi-direccional focalizado en el estudiantado, el que a través de su participación propone sus propias rutas de enseñanza a partir de sus características culturales, identidad y necesidades (Armijo-Cabrera, 2018; Arnaiz Sánchez, 2019). Segundo, eliminar las ideas de la selección y competitividad orientadas a exigir el logro personal escolar para instalar en su reemplazo el principio de que la educación es un derecho para todas y todos y, por tanto, se debe asegurar su acceso y calidad porque detrás de una educación con sentido inclusivo está la propuesta de construir una sociedad más democrática, justa y con menos desigualdades (Arnaiz Sánchez, 2019). Y tercero, deben existir políticas educativas orientadas a crear y promover las condiciones programáticas y pedagógicas para fomentar comunidades heterogéneas que interactúan, dialogan y aprenden de sus particularidades (Ainscow, 2016 citado en Herrera, 2021).

En Chile un punto de inflexión en torno a la educación inclusiva es la promulgación de la Ley 20.845, que mediante el principio clave de la no discriminación arbitraria persigue terminar con la segregación educativa para alcanzar un régimen educativo más inclusivo. Para esto, la presente ley establece entre sus fines colocar fin al lucro⁷ y copago⁸ para garantizar una educación de calidad para los escolares, independiente de su realidad socioeconómica, territorial, cultural y de género (Benavides-Moreno et al., 2021).

No cabe duda, que la ley de inclusión es un avance en materia de acceso y no discriminación en las escuelas de Chile; no obstante, la producción científica del último tiempo enseña que la implementación de una política inclusiva más que ser un accionar planificado expresa el interés tardío de la autoridad por establecer un marco de regulación para tratar los derechos que deben ser reconocidos a niños, niñas y adolescentes con capacidades

⁷ Respecto al fin al lucro, la ley 20.845 “garantiza que los recursos económicos sean destinados exclusivamente para fines educativos”. www.mineduc.cl

⁸ Sobre el fin del copago, la ley 20.845 establece que, “a medida que se vayan incrementando los recursos de la subvención escolar por parte del Estado, irán disminuyendo los aportes que realizan las familias a los establecimientos”. www.mineduc.cl

especiales, pueblos indígenas, migrantes, afroamericanos, entre otras colectividades presentes en las aulas de clases (Poblete y Galaz, 2017).

En palabras de Muñoz-Pérez et al. (2018), la actitud reactiva de la autoridad para impulsar un proceso educativo orientado a resolver las necesidades del estudiantado migrante explica las barreras que encuentran las y los educandos extranjeros en su acceso a las escuelas chilenas. Una de esas barreras es que en los centros educativos se apela a una lógica de asimilación de carácter monocultural y monolingüe, orientada a que la diversidad cultural en su proceso de enseñanza-aprendizaje adopte los principios y prácticas del estilo de vida nacional, sin tomar en consideración el aporte que entrega la cultura de los otros y otras al proceso educativo (Mora Olate, 2018; Poblete Melis, 2019).

Respecto a este punto, el estudio de Mora Olate (2018) enfatiza que las bases curriculares de la enseñanza básica y media establecen un piso cultural “común para todo el país, mediante objetivos de aprendizaje establecidos para cada curso o nivel” (p.238). Currículo hegemónico justificado en el principio de “igualdad de oportunidades” que evade e invisibiliza la discusión sobre la diversidad cultural y la educación intercultural (Mora Olate, 2018, p.238). En esta misma línea Benavides-Moreno et al. (2021); Poblete Melis (2019) y Román (2021), destacan que a pesar de que las escuelas cada vez son más heterogéneas, los proyectos institucionales de los colegios y los programas de integración escolar (PIE) no entregan todas las herramientas para dar respuesta a las necesidades de las y los migrantes; por lo general, los proyectos educativos continúan conservando una estructura dirigida al alumnado homogéneo y el instrumento del PIE se emplea para trabajar con el estudiantado con necesidades especiales o con dificultades para el aprendizaje.

A la vez, Flanagan Bórquez et al. (2021); Beniscelli Contreras et al. (2019); Mora-Olate (2018; 2021); Prado Munizaga et al. (2018) y Ocampo González (2021) enseñan que otra barrera que encuentra el alumnado migrante en su acceso a la escuela es la falta de competencia del cuerpo docente en los principios de una educación inclusiva. Este déficit es producto de que los programas de formación continua solo entregan herramientas metodológicas y didácticas para que las y los profesores cumplan la función de técnicos reproductores de un curriculum universal y rígido, propio del neoliberalismo, sin proveer al profesorado de una mirada crítica y de estrategias para atender los requerimientos del alumnado diverso.

En un ambiente de dificultades para implementar una educación inclusiva y con el fin de dar una respuesta a la consolidación del estudiante migrante en el campo escolar, el Estado

el año 2018 promulga la política nacional de estudiantes extranjeros, 2018-2022, para garantizar el derecho a la educación respetando los principios de igualdad y no discriminación, desde un enfoque inclusivo e intercultural, entre otros (MINEDUC, 2018).

Sobre el impacto de esta política estatal, Espinoza Pastén y Valdebenito Zambrano (2019); Jiménez-Vargas (2022); Jorquera-Martínez (2017); Manghi et al. (2020); y Muñoz-Pérez et al. (2018), subrayan que su accionar solo está centrado en el acceso a matrícula, becas, apoyos sociales o psicopedagógicos, entre otros aspectos básicos, sin revolver los elementos que generan la exclusión y desigualdades del estudiando extranjero en las aulas, lo que coloca en evidencia las deficiencias de las acciones estatales para promover un sistema educativo inclusivo.

Las personas autoras citadas anteriormente, con matices, puntualizan que los conflictos y tensiones provocados por la presencia del estudiantado migrante en el campo educativo obedecen a que las medidas existentes son genéricas o simbólicas, sin especificar protocolos para gestionar la diversidad cultural.

A partir de los estudios que explicitan que en Chile existe un retraso en términos de desarrollo de una política estatal para administrar la alteridad y de protocolos para la acogida del alumnado migrante en comparación con la tendencia internacional, surgen propuestas académicas para fortalecer una educación inclusiva.

Una de esas propuestas establece que la escuela, para que cumpla su función de cohesión social y de promoción de una sociedad democrática que vive y aprecia la diferencia, surge la fórmula de la interculturalidad, pero que debe ir más allá del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) focalizado en los pueblos indígenas (Mondaca-Rojas y Aguirre, 2022). Los estudios de Ocampo González (2021) y Stang-Alva et al. (2021) indican que el objetivo de una política de inclusión e interculturalidad no es solo incluir a los migrantes y otros grupos sociales dentro de las escuelas, además debe existir la intención de transformar el trabajo pedagógico, curriculum y la convivencia en el aula, elementos construidos por largo tiempo desde una posición etnocentrista de raíz europea cuya función es contribuir a imponer una “identidad arbitraria que homogeniza las experiencias” de los y las escolares (Ocampo González, 2021, p.135).

Entonces, la escuela debe pasar de un paradigma asimilador a uno de la diversidad para transformar lógicas y esquemas de relaciones sociales que dentro del aula racializan e inferiorizan la diferencia cultural (Walsh, 2002 citado en Stang-Alva et al., 2021, p. 8). De esta forma, la propuesta de una educación inclusiva de impronta intercultural y decolonial persigue

promover un escenario social en que interaccionen con mayor equidad formas culturales diversas. Proyecto político de sociedad y educación que en la realidad chilena es una propuesta a construir (Stang-Alva et al., 2021).

Sobre la construcción de una escuela en los principios de la interculturalidad, Torres (2019) indica que es un proceso complejo porque “la base colonial de la educación escolar, la formación de una identidad nacional homogeneizante y el racismo epistémico en los saberes educativos son limitaciones” para promover un modelo educativo intercultural crítico en Chile (p.164). Por lo tanto, la perpetuación de procesos coloniales y republicanos en el sistema educativo genera un proceso de enseñanza-aprendizaje que no está en sintonía con la dinámica de consolidación del estudiantado migrante en las escuelas (Torres, 2019). Ejemplo de esto es que, en un contexto educativo multicultural, la definición curricular del ramo de Historia en sus diferentes niveles escolares exige reconocer y valorar “símbolos y expresiones de la identidad nacional” lo que evidencia un “currículum anclado a una formación nacionalista y homogeneizante” (Torres, 2019, p.164).

Para el área de Arica, Mondaca Rojas (2018) y Mondaca Rojas et al. (2020) manifiesta que el estudio de la inclusión escolar del alumnado extranjero debe considerar el componente del racismo, dado que esta zona por ser fronteriza el Estado para reforzar e imponer sus límites políticos y simbólicos en la sociedad local y tomar distancia de otras naciones vecinas promueve de forma reiterada un nacionalismo de tipo chauvinista que en ocasiones despierta en las personas actitudes y sentimientos racistas y discriminatorios contra los extranjeros.

En concordancia con el autor anterior, Tijoux y Zapata (2019) muestran que la herencia nacionalista de la región fronteriza de Arica lleva a la población a poseer un trato racista contra el migrante, lo que desfavorece la integración escolar de sus hijas e hijos dado que la palabra migrante contiene una connotación estigmatizadora que favorece la inferiorización del extranjero frente a los chilenos dentro y fuera de la escuela.

En el artículo, el racismo es definido en términos de “la naturalización y subvaloración de grupos constituidos por su real o supuesta ascendencia, así como en la adscripción determinista, asociada con características negativas-culturales o psicológicas- de los individuos pertenecientes a esos grupos” (Paris, 1999 citado en Figueroa Espinoza y Ramírez Barrera, 2021, p. 71). Ideología que durante el devenir de la historia pasó de un discurso biológico que argumentó la existencia de razas jerárquicamente ordenadas en grupos superiores e inferiores a un racismo cultural y sutil que niega explícitamente su naturaleza de

discriminar, incluso sintoniza con los valores de la tolerancia e igualdad de las democracias contemporáneas (Velasco Cruz, 2017).

El estudio de Henríquez-Villarreal y Mondaca-Rojas (2020), exhiben que este tipo de racismo apela a la defensa de los valores tradicionales y al estilo de vida del endogrupo para reproducir y exagerar un sentido de sobrevaloración de lo propio y de inferiorización de los otros para legitimar y perpetuar en lo social las diferencias y la distancia cultural entre el endogrupo y exogrupo.

También en esta línea de análisis, Stang-Alva et al. (2019) enfatiza que un factor que contribuye a promover el racismo en la vida cotidiana del estudiantado migrante son los discursos y las prácticas sobre la nación y lo nacional, las que al homologar la diferencia cultural con la nación promueven en actividades intra-extra-aula divisiones nacionales y estigmas que enmascaran un sesgo etnocentrista orientado a subrayar la inadmisibilidad de los otros y de las otras.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La investigación⁹ tiene una naturaleza cualitativa porque su objetivo es profundizar en la percepción del cuerpo docente acerca del proceso de inclusión escolar de estudiantes extranjeros en escuelas públicas, de la zona norte de la ciudad de Arica, Chile. La elección del enfoque cualitativo se debe a que facilita profundizar y describir la vida social en su contexto natural para comprender e interpretar los significados que las personas entregan a los objetos (Sánchez Flores, 2019).

El diseño metodológico de la investigación es fenomenológico porque busca analizar el mundo de la vida como es experimentado por las personas actoras, a partir de esto profundiza “la forma en cómo el ser humano conecta con el mundo y donde se vuelve uno solo, corresponde a la forma en que lo experimenta y, por tanto, crea una estructura de significados que puede enriquecerse” (Guerrero-Castañeda y González Soto, 2022, p. 114). Considerando que la fenomenología busca profundizar en el significado de la experiencia con el propósito de entender el sentido de las prácticas y discursos asociados a una situación, este tipo de estudio se apoya en el enfoque hermenéutico para develar aquellas estructuras simbólicas que dan

⁹ Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás, circular CEC UST N° 100 /2021, y forma parte de la línea de estudios sobre migración en la XV Región de Arica y Parinacota de la Carrera de Trabajo Social.

sentido a las experiencias vividas por las personas en torno a un suceso (Guerrero-Castañeda y González Soto, 2022).

De esta forma, el estudio fenomenológico de carácter descriptivo-interpretativo permitió responder preguntas como: ¿Qué características posee el proceso de inclusión de estudiantes migrantes?, ¿Qué tipo de barreras culturales, pedagógicas e institucionales existen en torno a la inclusión de escolares extranjeros?, y ¿Qué desafíos deben ser abordados en la inclusión de los educandos migrantes?

3.2 Unidades de análisis

El estudio fue realizado en el período 2020-2021, en la zona norte de la ciudad de Arica, XV Región, Chile. En el presente sector reconocido como Barrio Industrial, están ubicados tres recintos educacionales de enseñanza básica y media, los que son de carácter particular subvencionado¹⁰, poseen un promedio de 820 estudiantes¹¹, con una matrícula media de un 30% de población escolar con un origen extranjero¹². De los centros educacionales seleccionados se obtuvo una muestra final de siete personas. Dicha muestra resultó del proceso de saturación de la información que sucede cuando las nuevas entrevistas no entregan información distinta de la recogida, y que en gran medida todo se torna repetitivo y similar con relación a los temas a explorar (Duque y Aristizábal, 2019). Por lo tanto, el trabajo de entrevistas llega a su fin, ya que se cuenta con los contenidos necesarios para responder los objetivos del estudio (Duque y Aristizábal, 2019).

La selección de las personas entrevistadas se determinó a través de un muestreo intencional que define un conjunto de criterios de elección para establecer quienes serán parte del estudio (Duque y Aristizábal, 2019, p. 8). Los criterios de selección aplicados fueron: Personal docente con grado académico de licenciatura en educación; con una experiencia mínima de dos años en el ejercicio de profesor o profesora en los colegios seleccionados de la zona norte de Arica; poseer una jornada completa de clases dentro de los colegios elegidos y desarrollar su labor pedagógica en cursos con estudiantes inmigrantes.

¹⁰Los colegios municipales son carácter público, reciben financiamiento del Estado y pueden ser administrado directamente por el municipio o por una corporación municipal; y colegios particulares subvencionados son de carácter privado administrados por corporaciones, sociedades y/o sostenedores, son reconocidos por el Estado y reciben financiamiento estatal. www.mineduc.cl

¹¹ Información extraída del Plan de Desarrollo Comunal, Ilustre Municipalidad de Arica, 2021.

¹² Dato extraído del Informe CASEN y Migración, Servicio Jesuita a Migrantes, 2021.

Por medio de los criterios aplicados se obtuvo una muestra de personas que entregaron información valiosa y profunda sobre la inclusión escolar del alumnado migrante. Por último, las y los participantes fueron informados del objetivo del estudio, de su participación voluntaria y anónima. Para resguardar su derecho a la privacidad se aplicó el consentimiento informado que cada persona entrevistada firmó.

La muestra se caracteriza en la tabla 1:

Tabla 1
Características de las personas docentes informantes, colegios públicos de Arica, Chile, 2021

Informantes	Año ingreso en el Centro Educativo	Profesión/Especialización
Docente 1	2014	Pedagogía en educación física. Magister en educación y gestión educacional.
Docente 2	2019	Pedagogía en educación. Con mención en lenguaje y comunicación.
Docente 3	2012	Pedagogía en educación, con mención en ciencias naturales.
Docente 4	2019	Licenciada en psicopedagogía.
Docente 5	2019	Pedagogía en educación. Con mención en lenguaje y comunicación.
Docente 6	2016	Pedagogía en educación, con mención en matemáticas.
Docente 7	2019	Pedagogía en educación tecnológica.

Fuente: Elaboración Propia, 2021.

3.3 Técnicas de recolección

La recolección de la información fue mediante la entrevista semiestructurada con el fin de profundizar en las vivencias de los y las docentes en torno a la inclusión del alumnado migrante en colegios públicos de la ciudad de Arica, ver anexo N° 1 pauta de entrevista. La ventaja de esta técnica es que, a través de preguntas abiertas, las que se van desarrollando con las personas a la manera de un diálogo, es posible conocer la perspectiva de los otros, sus experiencias vividas alrededor de un hecho en particular. Además, este estilo de entrevista por su flexibilidad permite que puedan surgir nuevos contenidos sobre un tema no visualizados por los o las investigadoras (Duque y Aristizábal, 2019). Aunque, esta técnica cualitativa es flexible, en su implementación se recomienda ante de su aplicación crear una pauta con las dimensiones y temas a explorar, de esta forma se delimita el área de acción en que se implementa la entrevista (Duque y Aristizábal, 2019). La estructura de la entrevista semiestructurada tuvo los siguientes ejes de trabajo: Proyecto Educativo Institucional; Prácticas Pedagógicas en el Aula y Cultura Inclusiva.

En términos operativos, la entrevista comenzó con una breve introducción informativa del fin de la actividad para evitar malentendidos, además de solicitar el permiso para grabar las sesiones. En general, las dificultades para llevar a cabo las entrevistas fueron los horarios; pues en la gran mayoría de las entrevistas efectuadas las fechas y horas programadas para su desarrollo tuvieron que ser reprogramadas en varias ocasiones. A la vez, existieron personas comprometidas con participar, pero después por sus actividades laborales desistieron. A parte de estos problemas para la recolección de la información, en general existió un gran interés por colaborar, lo que permitió obtener una información de diversos temas del estudio.

3.4 Procesamiento de análisis

El proceso de análisis de las entrevistas fue realizado siguiendo el protocolo del análisis fenomenológico interpretativo, apoyado en el software Atlas ti. Los pasos del presente protocolo fueron: Primer paso, análisis inicial, aquí existe una lectura y relectura de las transcripciones, generando anotaciones sobre los aspectos más relevantes que entrega cada entrevista. “Se trata de leer detenida y reiteradamente la información buscando estructuras y significados” (Duque y Aristizábal, 2019, p.11). Paso dos, identificar los temas emergentes o términos¹³ como síntesis de las primeras anotaciones. Paso tres, agrupamiento de los temas, aquí existe una agrupación de temas en función de principios o similitudes conceptuales o temáticas con el fin de generar las categorías mayores. Paso cuatro, elaborar matriz o tabla de temas individuales y posteriormente la tabla de temas maestros (Duque y Aristizábal, 2019). Todo este trabajo de categorización, estructuración de redes conceptuales, entre otros aspectos, ayudó a realizar el análisis de los resultados presentados en el punto que viene a continuación.

4. Resultados

En este apartado se enfatiza la percepción del profesorado con relación a la inclusión del alumnado migrante en colegios de la zona norte de la ciudad de Arica. Para cumplir con los fines del estudio, los datos recogidos se examinaron e interpretaron desde la literatura asumida en este artículo.

¹³ Los temas son términos o frases que “resumen y sintetizan lo expresado en los comentarios iniciales, solo que adicionalmente se expresan en un lenguaje más técnico, un nivel de abstracción superior, intentando relacionar lo que el participante expresa con los aspectos teóricos del estudio” (Duque y Aristizábal, 2019, p. 12).

4.1 Proyecto Educativo Institucional

Una de las primeras categorías surgidas en esta dimensión se relacionó con el tipo de “proyecto de inclusión escolar” existente para la acogida de las y los educandos, la información señaló:

No tenemos proyecto. Solamente el proyecto que está asociado a la ley de inclusión enfocado a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales [...] Pero para los migrantes no. El migrante que viene a pedir matrícula tiene las mismas condiciones, tiene los mismos derechos y deberes que tiene cualquier estudiante chileno (Docente 1).

Mientras que otro dato recogido sobre este tema describió:

Tenemos el proyecto de inclusión, y en el entran todos, entran todos los de género, de etnia [...] el emigrante [...], pero, exclusivo para emigrante no (Docente 7).

La información enseña que las escuelas investigadas para responder a la llegada del escolar extranjero más que establecer medidas adicionales, aplicaron las herramientas utilizadas para la inclusión del estudiante homogéneo, de forma particular apelaron al Programa de Integración Escolar (PIE) dirigido a la inclusión y participación en las aulas de los y las estudiantes con necesidades especiales. Este punto Benavides-Morena et al. (2021) profundiza indicando que los programas de integración escolar (PIE) de las escuelas post ley de inclusión no tienen grandes cambios para abordar al alumnado migrante a quienes, con matices, se aplica la fórmula clásica de corregir para adaptar y normalizar que tradicionalmente es promovida para ver los problemas de déficit de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad, trastornos sociocognitivos u otras situaciones relacionadas con falta o dificultades de aprendizaje.

En sintonía con lo indicado, Poblete Melis (2019), establece que a pesar de la promulgación el año 2015 de la Ley 20.845 que establece, en su artículo 4°, que "Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad" y de la publicación de la política nacional de estudiantes extranjeros el año 2018 dirigida a promover el acceso y participación migrante en las aulas, en la práctica los centros educativos investigados aplican herramientas que no resguardan el derecho de los niños, niñas y adolescentes a un trato digno y a una educación pertinente, ni reconocen las realidades multiculturales emergentes en las escuelas en el último tiempo.

En los relatos a exponer está el valor funcional entregado por el profesorado al programa de integración escolar (PIE) para tratar la inclusión del alumnado extranjero.

El colegio cuenta con un programa que es de integración escolar, que trabajamos en conjunto con convivencia escolar para poder ver más que nada el tema de adaptación de estos estudiantes [...] al contexto que estamos en nuestra región [...] Con el especialista del programa de integración se van buscando estrategias para poder incluir a estos estudiantes y se sientan parte del grupo del curso (Docente 4).

En esta misma línea de reflexión el dato a exponer detalla:

Se trabaja, si es que lo necesitan, con el PIE, si ellos tienen algún problema se genera un tipo de adaptación de acuerdo a los conocimientos que ellos traen porque nos ha tocado que lleguen chicos que están super atrasado de acuerdo al nivel en que deberían estar cursando (Docente 3).

Considerando que la política nacional de estudiantes extranjeros propone un enfoque intercultural para reconocer y valorar “la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual” (MINEDUC, 2018, p.32). La apuesta educativa del profesorado entrevistado es que las y los educandos migrantes deben cumplir con las mismas actividades y materias como cualquier otro. En este contexto, las y los profesores entrevistados indican que aquellos estudiantes migrantes apreciados con deficiencias en sus conocimientos y habilidades fueron derivados en el programa de integración escolar (PIE) para generar estrategias de nivelación y adaptación que ayuden a una mejor aclimatación en los espacios didácticos. En concordancia con la información recolectada, Cerón et al. (2017) subrayó que las y los escolares migrantes a causa de ser malamente derivados a un programa de integración escolar (PIE), ya que no sufren de déficit de aprendizaje u otros problemas, produce la negación de su identidad diversa y una etiquetación negativa de su diferencia cultural; por tanto, el programa de integración más que ser una herramienta de inclusión ocasiona todo lo contrario exclusión y rechazo escolar.

Sobre los escasos alcances que tiene un programa de integración escolar para promover la inserción educativa de extranjeros, Cerón et al. (2017) también señala que estos instrumentos solo colocan atención en la realidad individual de los estudiantes extranjeros, sin discutir aspectos estructurales como el currículum, la cultura escolar y la falta de profesorado capacitado en la gestión educativa inclusiva e intercultural; aspectos del sistema educativo que

en su interacción construyen una trama asimétrica de relaciones de poder que impiden la participación plena del alumnado extranjero en las escuelas públicas.

Una segunda categoría que emergió de la información recogida fue la “noción de inclusión” manejada por el profesorado para gestionar aulas multiculturales. Noción entendida por una de las personas entrevistadas de la siguiente manera:

Los niños participan igual que todos los otros niños, porque acá no se le va a decir porque eres peruano o boliviano, colombiano para nosotros todos los niños son iguales (Docente 6).

La noción de inclusión manejada por los docentes entrevistados en su mayoría hace referencia a la integración, puesto que buscan que los migrantes logren participar dentro de las aulas de clases con igualdad de condiciones que las y los alumnos chilenos. Aunque, el profesorado logra reconocer la diversidad de la clase, la propuesta que impera es que los migrantes deben tener la capacidad de manejar los contenidos del curriculum para lograr una participación e inserción exitosa en las comunidades escolares nacionales.

En relación con lo planteado, el estudio de Armijo (2018) afirma que la estrategia de tratar de la misma forma a las y los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve las desigualdades, ya que el trato igualitario desconoce las diferencias e identidad de las otras y de los otros. Es por ello, que la tendencia internacional propone la idea de la equidad, “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad” (Blanco, 2006, p. 8, citado en Armijo-Cabrera, 2018, p.14).

Si el relato anterior, muestra la falta de conocimiento de la persona entrevistada en lo referente a los principios inclusivos. El segundo texto enseña una definición de inclusión en los siguientes términos:

Considerado inclusivo cómo algo democrático, como algo igualitario si, si existe, ahora si consideramos inclusivo como aceptar y promover sus culturas no tanto (Docente 2).

El segundo dato muestra que la inclusión como proceso democrático está ligado con la integración de la diversidad en las aulas, pero no con la promoción de la participación de la diferencia dentro del espacio educativo. En concordancia con lo argumentado, Mora Olate (2018; 2021) puntualiza las y los profesores a pesar de que tienen la capacidad de reconocer las realidades multinacionales o multiculturales de sus aulas, su formación pedagógica

referente a la diversidad cultural es una materia pendiente o vacío que lleva a no contar con herramientas para pensar y gestionar la diversidad cultural.

Hay que recalcar, que esta contradicción entre la promoción de una educación inclusiva y un proceso educativo que en la práctica es asimilador o negador de la diversidad no pasa únicamente por la falta de capacitación del profesorado para abordar en su rutina diaria las demandas de un alumnado diverso; sino que además, y en gran medida por un modelo educativo nacional influenciado y estructurado por la lógica neoliberal que, en palabras de Mora Olate (2018) y Herrera Salgado (2021) respalda una política inclusiva con ribetes multiculturales, pero que en el diario vivir tiende a negar “la diversidad cultural, coherente con los afanes homogeneizadores y de reproducción de la cultura dominante que la educación ejerce a través de la escuela” (Mora Olate, 2018, p.247).

Una tercera categoría de análisis está referida a los “planes de estudios y pruebas estandarizadas”. Una de las personas consultadas señaló:

El Estado está más preocupado de los estándares de la educación que en la educación en sí; por ejemplo, las pruebas estandarizadas porque nos entregan un formato y ese formato hay que seguir [...] Los colegios tienen la posibilidad de tener sus propios planes de estudio [...] pero siempre son cuestionados porque acá el que manda es el Ministerio de Educación, ellos son los jefes y tiene también sus propios planes de estudio que estandarizan al país entero (Docente 7).

A la vez, otro participante entrevistado indicó:

El tema de modificar el Curriculum, que son los programas de estudios, porque están muy centralizados (Docente 4).

En el contexto actual de fomento de una política educacional inclusiva, la información muestra que no existen cambios profundos en términos estructurales para facilitar en lo cotidiano una enseñanza en un eje de lo diverso; ejemplo de esto es la Ley General de Educación, que en su artículo 33° establece que los “planes y programas deberán cumplir con los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares” dictadas por el Ministerio de Educación para todo el país. Lógica homogeneizadora reforzada con el artículo 37° que determina que la Agencia de Calidad de la Educación “verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación”.

En línea con lo argumentado, el estudio de Moncada-Rojas (2018); Mora-Olate (2018) y Poblete Mellis y Moraru (2020) enseñan que las bases curriculares nacionales tienden a ser rígidas, universales y descontextualizadas, lo que ocasiona que no todas las formas o estilos de aprendizaje, trayectorias y demandas del alumnado diverso estén presentes en el sistema educativo nacional. De esta manera, el proceso educativo mediante su exigencia de homogeneización escolar invisibiliza, discrimina y excluye al estudiantado migrante.

4.2 Prácticas pedagógicas en el aula

Las prácticas pedagógicas inclusivas son aquellas que tienden a reconocer y valorar las características de los y las estudiantes, persigue promover las culturas y experiencias del alumnado y acepta los saberes y conocimientos de las otras y los otros (Flanagan et al., p. 37). En el actual contexto de la educación nacional, este tipo de prácticas pedagógicas no están promocionadas por la institucionalidad educativa ni tampoco están declaradas en los proyectos escolares de los establecimientos de las y los entrevistados; por tanto, las prácticas pedagógicas a describir encarnan acciones espontáneas o intuitivas que nacen a partir de la interacción del profesor con el alumnado extranjero (Flanagan Borquéz et al., 2021).

Un primer tipo de prácticas dieron pie a la categoría de “valoración y reconocimiento de la diversidad”. Una de las personas entrevistadas sobre el valor de lo diverso expresó:

Lo primero parte siempre desde lo valórico, del respeto al otro, el respeto a la condición del otro, la apreciación de las diversas culturas y el entendimiento y las diferencias individuales, creo que todo parte por ahí, siempre desde lo valórico y enseñando que el otro, aunque diferente es igual de valioso (Docente 2).

En cambio, la segunda persona consultada manifestó lo siguiente sobre el reconocimiento de lo multicultural:

Yo siempre trato de informar sobre las culturas que hay en las aulas, por ejemplo, yo tengo estudiantes colombianos y venezolanos, al interior de mi jefatura y siempre trato también de compartir con los muchachos de acá un poco de la cultura de ellos (Docente 6)

La información muestra que este tipo de prácticas en términos discursivos posee una actitud positiva respecto a la inserción o llegada del alumnado extranjero a las aulas. Sin embargo, este compromiso con la diversidad cultural no corresponde a un plan de acogida

para aprender del mundo diverso en el marco de los principios de la educación inclusiva e intercultural, más bien deriva de las relaciones cotidiana entre profesores y alumnado migrante.

Sobre este punto, Benavides-Moreno et al. (2021) sostiene que esta posición receptiva del profesorado con el estudiantado migrante también puede ser vista en términos de una estrategia para incluir a todas y todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así cumplir con los lineamientos dictados por el Ministerio de Educación.

Un segundo tipo de prácticas fueron definidas de “formación educativa”, dirigidas a cumplir con el traspaso de los contenidos que deben ser socializados por asignatura. Un ejemplo sobre este tipo de práctica es la enseñanza de las matemáticas:

Los chicos de Perú y Bolivia multiplican de una manera diferente que acá, llegando al mismo resultado entonces, nosotros igual les explicamos como es el procedimiento acá; pero, para que ellos tampoco se sientan como invadidos que lo que han aprendido no les va a servir, nosotros en las evaluaciones les consideramos bueno mientras le den el mismo resultado se les acepta también su aprendizaje de su país natal (Docente 4).

La información expuesta está en sintonía con los trabajos de Benavides-Moreno et al. (2021); Beniscelli Contreras et al. (2019) y Poblete Melis (2019), los que indican que en las aulas, a pesar de que existe un intento por el reconocimiento de la diversidad de culturas, en general las prácticas pedagógicas siguen un formato tradicional, centrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiende a ser homogéneo e incluso asimilador. Torres (2019) sobre la información detallada, enfatiza que el proceso educativo chileno se funda en una matriz epistémica de enseñanza monocultural en una lengua y cultura específica de un Estado-nación que limita la aceptación de otras epistemes educativas y que imposibilita la promoción de una educación intercultural.

En el caso de la operatoria de multiplicación de los estudiantes aymaras comúnmente llamados bolivianos por la influencia del nacionalismo, la persona informante más que ver una oportunidad para la apertura educativa intercultural que ayude a mostrar otras maneras de pensar las matemáticas, establece un actuar políticamente correcto que es aceptar los conocimientos que trae el alumnado de su país de origen, en la medida que aprenden el formato de enseñanza de la matemática nacional. De esta forma, el sistema escolar está erigido en un “racismo epistémico” que producto de imponer “una forma de hablar, teorizar y vivir” en el formato del sujeto occidental de raíz europea deslegitima y margina los

conocimientos de los grupos subordinados y minorizados por ser rotulados de distintos e inferiores (Torres, 2019, p, 160).

En lo que sigue existe un segundo caso referido a la realidad de la asignatura de Historia de Chile.

En historia trabajamos harto el tema del debate, pero el debate en grupos, entonces ahí los chicos tenían que llegar a un consenso, obviamente que había chicos que venían del extranjero no conocían la historia de Chile entonces sus compañeros obviamente con el profesor la pasamos, pero como obra teatro y después ellos hicieron el debate [...] cuando hicieron el debate supo manejar la situación [...] en ningún momento nos dimos cuenta que era un estudiante inmigrante de otro país (Docente 3).

La información detallada muestra que la visibilización del estudiantado extranjero en las escuelas no es sinónimo de un trabajo pedagógico ajustado a la diversidad, sino que sucede todo lo contrario, sobre los niños, niñas y adolescentes migrantes recae la obligación de adaptar su subjetividad al formato del escolar chileno. Para ello, los profesores buscan distintos caminos, como en el caso visto una obra de teatro para la homogeneización y asimilación del estudiantado que no comparte nuestra lengua, cultura e historia. Por lo tanto, la escuela reproduce un “sistema de gobierno de la diferencia” que favorece “delimitar los aspectos étnico/culturales legítimos y los que deben ser ignorados” (Briones, 2002; 2005, citado en Torres, 2019, p.162).

Una tercera categoría sobre prácticas pedagógicas fueron aquellas clasificadas de “intercambio cultural”. Para Henríquez-Villarreal y Mondaca-Rojas (2022) la interculturalidad en educación es una oportunidad para convivir con los otros, aprendiendo de las diversas culturas en un ambiente de igualdad y tolerancia. Principio que dentro de las escuelas está desarrollado con sentidos particulares como detallan las evidencias a exponer. El primer dato exhibe:

Creo que el uso y la celebración de efemérides (conmemorar un aniversario) también permite un poco, esto de integrar nuevas culturas por cuanto las efemérides son mundiales, o sea de todas partes (Docente 1)

En sintonía con los estudios de Cerón et al. (2017) y Flanagan Borquéz (2021), la evidencia expone que las actividades de inclusión y de multiculturalidad para las y los docentes entrevistados se reducen a la celebración de efemérides nacionales. A la vez, los últimos

autores citados señalan que una de las limitaciones de este tipo de actividades es que terminan folklorizando la diversidad cultural a un aspecto nacional que paradójicamente sirve para marcar diferencias y generar exclusiones contra la población escolar migrante.

Pese a las deficiencias encontradas por los especialistas en educación inclusiva sobre la función de las efemérides nacionales como un espacio para el reconocimiento y diálogo entre grupos diversos. La mayor parte del profesorado entrevistado colocó énfasis en este tipo de actividad para integrar al alumnado extranjero, como se expresa en el siguiente dato:

Por ejemplo, el día de la independencia de Colombia, Venezuela, Haití, Argentina, de Bolivia o de Perú [...] yo creo que promovería una integración cultural real (Docente 2)

Las investigaciones de Mora Olate (2018) y Stang-Alva et al. (2019), indican que la mirada nacionalista para leer la alteridad en las escuelas es resultado de la construcción de los Estados nacionales en América latina que impuso los ejes nación, nacionalismo y cultura para la lectura de la mismidad y otredad. Para Stang-Alva et al. (2019), las escuelas a la llegada de extranjeros activaron esta herencia nacionalista para afrontar la realidad migrante, la respuesta común del profesorado fue proponer actos donde visibilizar otras naciones y discursos sobre el origen nacional del estudiantado extranjero. Cambios en la realidad educativa dirigidos a dar “cabida a la presencia de otras patrias” como expresión de multiculturalidad (Stang-Alva, 2019, p.323).

4.3 Cultura Educativa Inclusiva

Partiendo de la premisa de que toda cultura inclusiva persigue fomentar espacios dentro del colegio para la participación y diálogo de los y las alumnas con orígenes culturalmente distintos, la primera categoría a exponer habla del “fomento de la participación”. El primer relato señala:

En una actividad que tuvimos para el día de la familia realizamos unos videos en donde dos o tres familias presentaban platos típicos que ellos encontraban, y hay los alumnos inmigrantes también participaron en conjunto con sus familiares y fue una actividad súper llamativa interesante y que nos gustó a todos (Docente 7).

En cambio, la segunda narración está asociada a una gala o fiesta:

En las galas folclóricas incluía bailes extranjeros se integraban otros bailes de diferentes países, de diferentes culturas, incluso dentro del mismo Chile, por ejemplo, bailes mapuches, bailes aimaras (Docente 2)

Si bien, el trabajo de Stang-Alva et al. (2019), en una mirada de largo aliento, propone que la tendencia natural de la escuela para promover la participación y visibilización de la diversidad cultural en términos nacionales es resultado de los procesos de construcción de los Estados republicanos en América latina, cuyo efecto radica en “esencializar” y encasillar a la población estudiantil extranjera en una determinada nacionalidad. Su trabajo también indica, en una mirada de corto aliento, que la implementación de una educación intercultural funcional en nuestro continente basada en una visión reificada de los pueblos indígenas es otro factor que dentro de las escuelas contribuye en nuestros días a reproducir “una mirada esencialista y estática” de la alteridad; ya que, las y los profesores sin experiencia en la gestión de la diversidad cultural apelan a este modelo educativo de “esencias étnicas” para promover “relaciones interculturales”, pero basadas en “esencias nacionales” en torno a los migrantes que dan como resultando procesos de reducción de la cultura de las otras y de los otros que profundizan la distancia entre quienes son parte y quienes no pertenecen a la comunidad nacional chilena (Stang-Alva et al., 2019, p.327).

Proceder educativo bajo una lógica esencialista de la cultura que niega a las personas, sean migrantes o indígenas, la capacidad de articulación que una persona posee sobre los contenidos de su identidad; y por tanto, está puede modificar los rasgos de su identidad. Esto quiere decir, que las identificaciones de una persona están continuamente sujetas a cambios, pues son construcciones sociales y no encarnan una realidad unificada y estática (Tijoux y Zapata, 2019; Stang-Alva et al., 2019, 2021).

Una segunda categoría fue la “cultura de la discriminación” referida a mostrar que el alumnado extranjero continúa sometido a prácticas de racismo y discriminación en las escuelas. Prácticas que están basadas en el color de piel, color de los ojos, el cabello y en general en la forma de cuerpo que no obedece a la normalidad nacional. Ejemplo de esto son las situaciones a detallar, la primera describe:

Nos pasó una situación de una chica que venía de otro país y le empezaron a molestar por su pelo, porque tenía el pelo muy ondulado [...] la niña no quería contar nada porque como era nueva le daba miedo (Docente 4).

A su vez, la segunda realidad detalla lo que sigue:

Tuve una chica que lloraba todos los días, todos los días y decía que en el curso la discriminaban y que quería que la devolvieran a Venezuela (Docente 3).

La evidencia presentada muestra que en las interacciones dentro de los colegios los migrantes viven relaciones hostiles asociadas a su condición de migrante que impide a éstos una inclusión escolar plena, lo que lleva a los y las escolares a pensar en retornar a su país por las incomodidades encontradas en el campo educativo.

Escenario de rechazo del alumnado extranjero que en los colegios también se reproduce con etiquetación de las otras y de los otros. Ejemplo de esto es el alumnado de origen afroamericano que recibe las etiquetas de “cara de sombra... cara de petróleo”; o simplemente “negro” o “negra”¹⁴. Estas etiquetas que surgen de los rasgos fenotípicos de las otras y de los otros, tienen la función de discriminar e inferiorizar a los migrantes y al mismo tiempo reforzar la autoimagen del nosotros (Tijoux y Zapata-Sepúlveda, 2019; Velasco Cruz, 2017). Para Henríquez-Villaruel y Mondaca Rojas (2020); y Stang-Alva et al., (2021), concuerdan en puntualizar que en los colegios las alusiones al tono de piel para nombrar al migrante encarnan una práctica de discriminación sutil porque son desplegadas en escenarios de burla o de querer hacer una broma a otra u otro y, por tanto, es difícil señalar su sentido racista dado que no implican de manera explícita agresiones físicas o persecuciones de grupos.

Ahora, el medio social donde están las escuelas también influye en las prácticas de discriminación contra los y las estudiantes migrantes debido a la apropiación de estereotipos y prejuicios que contruidos en la sociedad o barrio son empleados en los colegios para señalar negativamente a las otras y los otros (Tijoux y Zapata-Sepúlveda, 2019). Ejemplo de lo mencionado es lo siguiente:

Bueno es que ellos tienen una cultura distinta, hablamos de que los asaltos o muertes para ellos está normalizado, en cambio para nosotros es una cultura anormal (Docente 5)

Vemos que en la vida cotidiana escolar el estudiantado migrante, ya sea en las relaciones con sus pares o ya sea en las relaciones con sus profesores, debe lidiar con estereotipos y prejuicios, los que debido a cargar una valoración negativa sirven para crear

¹⁴ Entrevista Docente 7

una división social entre estudiantes nacionales y no nacionales que subraya la marginación y exclusión del alumnado extranjero.

5. Conclusiones

Vista la evidencia recogida sobre la percepción del cuerpo docente sobre el proceso de inclusión escolar del alumnado migrante en colegios públicos de la zona norte de la Ciudad de Arica, es posible ahora responder las preguntas que guiaron el estudio, las que fueron: ¿Qué características posee el proceso de inclusión de las y los estudiantes migrantes?, ¿Qué tipo de barreras culturales, pedagógicas e institucionales existen en torno a la inclusión del estudiantado extranjero?, y ¿Qué desafíos deben ser abordados en la inclusión del alumnado migrante?

Entonces, la primera conclusión referida al proceso de inclusión de estudiantes migrantes en escuelas chilenas mostró un proceso de inserción tensionado y ambiguo, dado que el sistema de educación aplica un modelo tradicional orientado a homogeneizar a las y los alumnos extranjeros en los aprendizajes que tiene la educación oficial, sin visualizar las escuelas y el profesorado que los y las escolares migrantes poseen una identidad y cultura que debe ser reconocida y valorada.

De esta manera, al negar su condición de ser distinto, el estudiantado extranjero tiende a ser discriminado y excluido dentro de las salas de clases. Esto muestra que la educación chilena, a pesar de poseer una ley de inclusión escolar amplia y una política de educación para la y él migrante escolar, en la práctica desarrolla un proceso educativo con sesgo. Ejemplo de esto, es que el desconocimiento del alumnado extranjero sobre los contenidos de la educación chilena, las y los docentes asocian tal situación con déficit de aprendizaje y no cambio de contexto cultural de las niñas, niños y adolescentes migrantes. Bajo esta lógica del déficit, la respuesta común del profesorado es derivar a las y los escolares extranjeros al programa PIE para que logren una nivelación y adaptación a las condiciones de la escuela chilena. Por tanto, el proceso de inclusión escolar del estudiantado extranjero está marcado, por un lado, por el disciplinamiento en lo chileno; y por otro, por la negación y exclusión, a pesar de la promoción de un ambiente normativo de aceptación de la diversidad en la educación nacional.

La segunda conclusión está referida al tipo de barreras culturales, pedagógicas e institucionales que existen en torno a la inclusión del estudiantado extranjero. A nivel oficial, la gran barrera que existe hoy es la mantención de una educación en un formato monocultural y monolingüe de tipo nacional, que evidencia que Chile no está sintonía con los principios de

una educación inclusiva, intercultural y de derecho. Esta situación queda de manifiesto en el curriculum y preparación del profesorado el que tiende a ejercer una mecánica de asimilación de la diferencia cultural, más que existir una adaptación tanto curricular como del trabajo pedagógico para atender al alumnado diverso. Por tanto, Chile en un contexto de escuelas cada vez más multiculturales, la respuesta que aplica para gestionar tal realidad es que los y las escolares se adapten a las necesidades y aprendizajes de la escuela, y no al revés. Es por ello, que se indica que las barreras para una educación inclusiva para el estudiantado migrante están a nivel institucional, curricular y pedagógico.

La tercera conclusión del estudio está referida a los desafíos que deben ser abordados en la inclusión del alumnado migrante. En general, los retos son múltiples, considerando que Chile posee una realidad educativa donde existen relaciones de poder neocoloniales orientadas a subordinar y excluir la diversidad cultural. En este marco, la primera tarea es repensar la educación en una perspectiva que cuestione sus fundamentos coloniales y eurocentristas que llevan a construir un curriculum de tipo nacionalista, racista y xenofóbico. A partir de esto, las tareas a realizar son: Primero, fomentar y construir una cultura educativa que reconozca el valor de la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como para construir una sociedad con mayor equidad y tolerancia. Segundo, construir un curriculum acorde a las circunstancias de nuestras actuales condiciones de vida y que apueste por la interculturalidad. Tercero, eliminación de la cultura estigmatizadora contra la migración para comprender sus causas y efectos; y cuarto dar cabida en las aulas a las distintas epistemes y estilos de aprendizajes que confluyen en una realidad educativa para promover una educación inclusiva.

6. Referencias

- Aravena Kenigs, Omar., Riquelme Bravo, Paula., Mellado Hernández, María. y Villagra Bravo, Carolina. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Armijo-Cabrera, Muriel. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2019). *La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y Desafíos*. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>

- Baeza-Correa, Jorge., Bustos-Reyes, Carlos., Guzmán-Droguett, María, Imbarack-Dagach, Patricia. y Mercado-Guerra, Javier. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Benavides-Moreno, Nibaldo., Ortiz-González, Grill. y Reyes-Araya, Daniel. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, (51), 1-19. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Beniscelli Contreras, Leonora., Riedemann Fuentes, Andrea. y Stang Alva, Fernanda. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Cerón, Leidy., Pérez Alvarado, Marly. y Poblete, Rolando. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Duque, Hanzel. y Aristizábal Díaz-Granados, Edith. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1–24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Espinoza Pastén, Laura. y Valdebenito Zambrano, Vanessa. (2019). Migración y Educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Revista Opción*, 34(87), 352-373. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23883>
- Figueroa Espinoza, Pablo. y Ramírez Barrera, Israel. (2021). *Discursos de estudiantes chilenos sobre prejuicios y discriminación étnico-racial hacia estudiantes migrantes en sus escuelas* [Tesis Licenciatura Sociología, Universidad Humanismo Cristiano de Chile].
- Flanagan Bórquez, Andrea., Benavides-Cereceda, Constanza., Fuentes-Madariaga, Cristian., Kraemer-Ibaceta, Simón. y Sepúlveda-Vicencio, Mouryn. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Revista Perspectiva Educacional*, 60(3), 32-56. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218>
- Guerrero-Castañeda, Raúl. y González Soto, Cinthia. (2022). Experiencia vivida, Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Revista Ciencia y Cuidado*, 19(3), 112–120. <https://doi.org/10.22463/17949831.3399>
- Henríquez-Villaruel, David. y Mondaca-Rojas, Carlos. (2020). Niveles de prejuicio sutil y manifiesto en estudiantes universitarios aymaras y connacionales en la frontera norte de Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 78-90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292710>

- Herrera Salgado, Claudio. (2021). ¿Dar Cabida o Hacer Parte? Significados de la Participación en Dos Políticas Inclusivas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 189-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100189>
- Instituto de Estadísticas de Chile. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. www.ine.cl
- Jiménez-Vargas, Felipe. (2022). Políticas educativas y migración. Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.peml>
- Jorquera-Martínez, Carolina. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27297>
- Manghi, Dominique., Conejeros Solar, María., Bustos Ibarra, Andrea., Aranda Godoy, Isabel., Vega Córdova, Vanessa. y Díaz Soto, Kathiuska. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros, 2018-2022*. Centro de Estudios Ministerio de Educación. www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación. (2021). *Variación de la matrícula Oficial 2020*. Centro de Estudios Ministerio de Educación. www.mineduc.cl
- Mondaca Rojas, Carlos. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/664249>
- Mondaca-Rojas, Carlos. y Aguirre-Munizaga, Claudio. (2022). Introducción: La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino*, (67), 13-19. http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2022/07/01_Mondaca-v4.pdf
- Mondaca-Rojas, Carlos., Zapata-Sepúlveda, Pamela. y Muñoz-Henríquez, Wilson. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, (63), 261-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Mora Olate, María. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis (Santiago)*, 17(49), 231-257. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000100231>
- Mora-Olate, María. (2021). Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-20. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4345>

- Muñoz-Pérez, Enrique., Alarcón Leiva, Jorge. y Sanhueza Henríquez, Susan. (2018). Modernidad, tolerancia y migración: Consecuencias para la educación en Chile. *Educação & Sociedade*, 39(144), 756-778. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1970>
- Ocampo González, Aldo. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(2), 131-141. <https://www.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Poblete Melis, Rolando. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 353-368. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Poblete Melis, Rolando. y Galaz Valderrama, Caterine. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Poblete Mellis, Rolando. y Moraru, Mirona. (2020). Avances y Retrocesos en Políticas Educativas Dirigidas a la Población Migrante en Chile: El Caso del "Identificador Provisorio Escolar". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>
- Prado Munizaga, Dirkha., Díaz Munizaga, Nicole. y Vásquez Canales, Carla. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas. *Educación, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 141-174. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/259>
- Román Soto, David. (2019). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto nº170, 2009 y Decreto nº83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Revista Akademeia*, 18(1), 88-118. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280>
- Román Soto, David. (2021). Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente. *Revista latinoamericana educación inclusiva*, 15(1), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>
- Sánchez Flores, Fabio. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Stang-Alva, María, Riedemann-Fuentes, Andrea, Stefoni-Espinoza, Carolina. y Corvalán-Rodríguez, Javier. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stang Alva, María., Roessler Vergara, Pablo. y Riedemann Fuentes, Andrea. (2019). Reproducción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 313-331. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>

- Tijoux, María y Zapata-Sepúlveda, Pamela. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile. Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Revista Interciencias*, 44(9), 540-548. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/10/06_540_Com_Zapata_v44n9.pdf
- Torres, Héctor. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 155-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- Velasco Cruz, Saúl. (2017). *El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la UPN-AJUSCO*. XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, San Luis de Potosí, Bolivia. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0223.pdf>