

INVESTIGACIONES

Concentración escolar extranjera etno-nacional:
¿Una nueva forma de discriminación y exclusión educativa?
El caso de Santiago de Chile¹

Ethno-national foreign school concentration:
A new form of educational discrimination and exclusion?
The case of Santiago of Chile

Ilsa Mendoza-Mendoza^a

^aUniversidad Católica del Maule, Chile.
mendozamendoza.ilsa@gmail.com

RESUMEN

El estudio tiene por objetivo describir las características socioculturales de la concentración escolar extranjera en dos establecimientos educacionales municipales de la región Metropolitana, desde la perspectiva de padres y apoderados/as extranjeros/as. Se utilizó un enfoque metodológico mixto explicativo secuencial en dos etapas, no obstante, se ofreció mayor preponderancia al enfoque cualitativo. De este modo, en la primera etapa de tipo cuantitativo, se optó por un diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo mediante cuestionario. La segunda etapa del trabajo fue de tipo cualitativo fenomenológico interpretativo a través de entrevistas semi-estructuradas con la finalidad de profundizar y clarificar los resultados obtenidos en la primera etapa. Los resultados indican que las características socioculturales y económicas presentes en la concentración escolar extranjera podrían cristalizar procesos de exclusión social que vivencian determinados colectivos extranjeros en distintos espacios de la sociedad chilena.

Palabras clave: alumnado extranjero, concentración, discriminación.

ABSTRACT

From the perspective of foreign parents and guardians, this study aims to describe the sociocultural characteristics of foreign school concentration in two public schools in Santiago. A mixed sequential explanatory methodological approach in two stages was used, however, the qualitative approach was more prevalent. Thus, in the first quantitative stage, a non-experimental, a cross-sectional design based on a questionnaire with a descriptive scope was used. The second stage was a qualitative phenomenological interpretive type through semi-structured interviews to deepen and clarify the results obtained in the first stage. The results indicate that the sociocultural and economic characteristics present in the school concentration of foreign students could crystallize processes of social exclusion that foreign groups live in different spaces of the Chilean society.

Key words: foreign students, concentration, discrimination.

¹ Este artículo presenta parte de los resultados contenidos en uno de los capítulos de la tesis doctoral de la autora titulada *Análisis de la concentración escolar extranjera en establecimientos educacionales municipales de Chile: el caso de Santiago*. Investigación realizada en Santiago de Chile entre marzo y agosto del año 2018.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad social, étnica, cultural y lingüística que ha presentado desde siempre el sistema educativo escolar chileno, se ha visto intensificada en la última década, por la incorporación de estudiantado extranjero² sumados a los proyectos migratorios de madres, padres y/o tutores/as³ extranjeros. Según cifras oficiales la matrícula escolar extranjera alcanzó en el año 2019 los 160.461 estudiantes equivalente al 4.4% de la matrícula total (MINEDUC-CEM), un 1.2% más que en el año 2018 donde correspondía a 113.586 que representaban el 3.2% de la población escolar total. Estos cambios socio-demográficos que experimentan los establecimientos educacionales guardan directa relación con el sostenido crecimiento que han presentado los flujos migratorios internacionales desde la segunda mitad del siglo XX y que representan actualmente según cifras oficiales de la Organización Internacional para las Migraciones el 3,4% de la población mundial. En el caso de Chile, el número estimado de extranjeros/as residentes al 31 de diciembre de 2019 según el Instituto Nacional de estadísticas fue de 1.492.522, representando el 7.5% de la población total.

La presencia de población extranjera en edad de educación formal en Chile, es decir, menores de 18 años de edad, ha implicado de parte del Estado, el desarrollo de una serie de acciones para garantizar el ejercicio del derecho a la educación⁴ en los distintos establecimientos educacionales con reconocimiento oficial. Estas acciones, aunque constituyen un avance en los procesos de escolarización de la población extranjera, no han ido acompañadas de acuerdo a la información de la literatura existente, de una distribución equilibrada del estudiantado extranjero entre los establecimientos educacionales ni entre las distintas dependencias administrativas del país. Según diversos estudios (Castillo *et al.*, 2018; Donoso *et al.*, 2009; Mondaca *et al.*, 2018) existe una concentración de estudiantes extranjeros/as en algunas escuelas y liceos del país, principalmente en aquellos de dependencia administrativa municipal.

La concentración escolar extranjera entre los distintos establecimientos educacionales, es decir, establecimientos educacionales con un porcentaje de matrícula escolar extranjera igual o superior al 30% (Defensor del Pueblo, 2003), no es un fenómeno nuevo ni distintivo del sistema educativo escolar chileno, sino que constituye una constante en la historia de las migraciones internacionales (García Castaño y Rubio Gómez, 2013) y ha sido ampliamente documentado por la literatura científica internacional, especialmente en el contexto europeo y norteamericano. En Chile, sin embargo, los estudios realizados en contextos de alta presencia de alumnado extranjero han centrado su análisis principalmente en la discriminación hacia el estudiantado extranjero al interior de los establecimientos

² En el texto se utilizará la palabra extranjero/a para referirse a personas y estudiantes que no nacieron en Chile, independiente de su status migratorio. Esta determinación obedece a que según las Naciones Unidas el término "migrante" no cuenta con una definición universalmente aceptada, por lo tanto, se arriesga la exclusión de trabajadores migratorios, migrantes en situación irregular, solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y del tráfico ilícito de migrantes. Además, la información disponible no permite hacer referencia a la situación migratoria particular del estudiantado y personas, sino al hecho de haber nacido fuera de Chile.

³ En adelante para simplificar la lectura del texto y en concordancia con la denominación dada por el MINEDUC para referirse a madres, padres y tutores/as del estudiantado extranjero se utilizará la palabra padres y apoderados/as, sin intención de discriminación alguna.

⁴ Ver Instrucciones relativas al ingreso, permanencia y derechos de estudiantes extranjeros en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial: Circular 1179/2003 (Enero) y 6232/2003 (Mayo); Ordinario: N° 07/1008 (1531)/2005, N°2/000894/2016, N°2/000329; Instructivo: N° 009/2008 y N°005/2015.

educacionales (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Riedemann y Stefoni, 2015), en especial, en estudiantes de nacionalidad peruana (Castillo *et al.*, 2018; Mondaca *et al.*, 2018). No obstante, estos estudios han señalado al igual como ocurre a nivel internacional, que se trataría de población extranjera de nivel socioeconómico bajo, en establecimientos públicos y en comunas de alta concentración de población extranjera. El único estudio a nivel nacional que aborda la concentración escolar extranjera, ha sido el realizado por Córdoba *et al.* (2020) donde exploran los elementos socioculturales que podrían incidir en ella, es decir, explorando más bien en sus causas.

En consecuencia, no existe aún evidencia sólida del fenómeno de la concentración escolar extranjera que posibilite una mejor comprensión de las realidades, no solo de los establecimientos educacionales con una amplia y palpable diversidad cultural en sus aulas, sino también cómo lo vivencia el estudiantado y sus familias esta realidad. De ahí, que este estudio se sitúe precisamente en el análisis de la concentración escolar extranjera, específicamente en describir sus características socioculturales y educativas en dos establecimientos educacionales municipales de la región Metropolitana, desde la perspectiva de padres y apoderados/as extranjeros/as como principales referentes y responsables en el proceso de incorporación y escolarización de este estudiantado. Profundizar en las características de la concentración escolar extranjera en establecimientos educacionales chilenos es de especial importancia, considerando que esta obstaculiza la función de cohesión e integración social y educativa en la sociedad de acogida que puede cumplir la escuela para el estudiantado, esto, al dificultar el contacto de extranjeros con los nacionales y el establecimiento de redes sociales entre ambos grupos. Al mismo tiempo, la concentración escolar extranjera podría encubrir procesos de discriminación socioeducativa para estos colectivos, ampliando con ello las desiguales oportunidades educativas ya existentes en el país.

2. METODOLOGÍA

2.1. ENFOQUE Y DISEÑO

El presente estudio se adscribe a un enfoque mixto, a través de un diseño mixto explicativo secuencial en dos etapas, con método mixto (Pereira, 2011). No obstante, ofrece una mayor preponderancia del enfoque cualitativo. De este modo, en la primera etapa del estudio de tipo cuantitativo, se optó por un diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo (Creswell, 2014). La segunda etapa del trabajo de campo fue de tipo cualitativo fenomenológico interpretativo con la finalidad de profundizar y clarificar los resultados de las características de la concentración escolar extranjera.

2.2. PARTICIPANTES

En el estudio participaron padres y apoderados/as de dos establecimientos educacionales de dependencia administrativa municipal: la Escuela Básica Municipal y el Liceo Municipal⁵. La Escuela Municipal imparte los niveles educativos de Educación Parvularia (Pre-kínder

⁵ Nombres ficticios para resguardar la confidencialidad de los datos y participantes del estudio.

y kínder) y Educación Básica (1° a 8° básico) y cuenta con una matrícula extranjera de 333 escolares que representan el 52% de su matrícula total. El Liceo Municipal en tanto, imparte Educación Parvularia (Pre-kínder y kínder), Educación Básica (1° a 8° básico) y Media humanista-científica (1° a 4° medio), Técnico-Profesional y Educación Media vespertina con una matrícula extranjera total de 406 escolares que representan el 62% de la matrícula total. No obstante, de este alumnado total solo participaron los/as estudiantes de educación formal obligatoria, es decir, de kínder a 4° año de Educación Media que corresponden a 196 y representan el 55% de la matrícula extranjera. De este modo, en la primera etapa del estudio se intentó trabajar sobre una muestra censal, es decir, se contempló el conjunto del universo de padres y apoderados/as extranjeros/as, en los niveles de kínder a cuarto medio respectivamente, correspondiente a 529 participantes potenciales en total. De estos participantes, los padres y apoderados/as extranjeros/as de estudiantes que no acudieron a clase durante los días en que se entregó el cuestionario no formaron parte de la muestra. El número total de cuestionarios enviados fue de 475, de los cuales fueron devueltos 370, siendo eliminados 54 casos que correspondían a cuestionarios que se encontraban en blanco o no se acompañaban de consentimiento informado firmado, y seis de estudiantes nacidos en Chile de padres extranjeros/as. Finalmente, la muestra obtenida en esta etapa fue de 326 padres y apoderados/as extranjeros/as que representan el 61.6% del universo estudiado en total. Todos los sujetos participaron voluntariamente y corresponden en un 93,6% a un familiar directo del estudiante (madre 71.4%; padre 22.2%; 6.4% a tutores/as), con la existencia de un caso (0,3% del total) en que el cuestionario fue respondido por una persona que no es pariente del estudiante.

En la segunda etapa de tipo cualitativa la selección de padres y apoderados/as extranjeros/as fue por accesibilidad. Sin embargo, al seleccionar a los/as participantes que fueron entrevistados/as se tuvo en cuenta la representatividad de a) los niveles de enseñanza y de nacionalidades de acuerdo a las características de la población extranjera de cada establecimiento educacional y b) que la participación fuera representativa para ambos sexos. En esta etapa participaron 21 padres y apoderados/as con los que se consideró la llegada al punto de saturación de los datos, es decir, el momento en el que la información comienza a repetirse y deja de ser relevante y útil la aplicación de nuevas entrevistas (Glaser y Strauss, 2009). Del total de los/as participantes, 12 corresponden a padres y apoderados/as extranjeros/as de la Escuela Municipal y 9 al Liceo Municipal. En esta etapa, además, para contextualizar, apoyar y profundizar en la interpretación de los datos se entrevistaron a 9 profesores/as e integrantes de los equipos directivos de ambos establecimientos educativos como observadores/as privilegiados/as de la concentración escolar extranjera y como actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, informantes clave (Bisquerra, 2014). El criterio de selección fue disposición a participar y que llevaran trabajando en el establecimiento educacional más de tres años como docentes de sala, dado a que se esperaba que tuviesen un mayor conocimiento de los procesos de escolarización del alumnado extranjero, así como del funcionamiento del establecimiento educacional. En consecuencia, en esta segunda etapa fueron 30 los/as participantes que formaron parte del estudio.

2.3. INSTRUMENTOS

La primera etapa de tipo cuantitativa constó de un Cuestionario de Caracterización y de Causas de la Concentración Escolar Extranjera creado y validado para estos fines. El

cuestionario escrito en español y también en haitiano criollo (kreyòl o créole), se dividió en tres secciones, de las cuales las dos primeras corresponden a caracterización del entorno sociocultural y educativo del estudiante. La mayoría de las preguntas formuladas son de tipo cerrado, y se combinan las de respuesta simple (solo se puede marcar una opción) y las de respuesta múltiple (se puede marcar más de una opción). Además de algunas preguntas abiertas, para posibilitar el registro de todas las opiniones de los/as participantes.

El cuestionario se sometió a dos procesos evaluativos a modo de asegurar, entre otras cosas, que el contenido fuera pertinente con respecto al fenómeno a investigar y que las preguntas/ítems estuvieran bien formuladas. El primero de ellos fue la validez de contenido a partir de jueces/zas expertos/as (Bisquerra, 2014), utilizando un muestreo no probabilístico intencional considerando tener formación de Doctor/a (PhD) en áreas de las ciencias sociales, disponibilidad para participar, además de experiencia y conocimiento en: el área de la investigación como en áreas afines, y en validación de instrumentos. Siguiendo la recomendación de Delgado-Rico *et al.* (2012) de contar con un mínimo de tres expertos/as para la evaluación del cuestionario, la validez de contenido fue realizada por cuatro jueces/zas expertos/as. Los resultados de estos análisis arrojaron un índice de validez de contenido de acuerdo a las categorías establecidas de $V = 0.8$ calculado a través del coeficiente de validez V de Aiken (Aiken, 1985). Luego, para las preguntas/ítems 18, 19 y 20 del cuestionario que fueron medidas en escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *No existe/No hay*; 2 = *Nunca o casi nunca*; 3 = *Una vez al mes*, 4 = *Una vez a la semana*; 5 = *Todos o Casi todos los días*) se determinó el alfa de Cronbach. De este modo el análisis de confiabilidad de la pregunta/ítems 18 arrojó un alfa de Cronbach de 0,715; la pregunta/ítems 19 un alfa de Cronbach de 0,900; finalmente la pregunta/ítems 19 arrojó un alfa de Cronbach de 0,788.

La segunda etapa del estudio se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas tanto a padres y apoderados/as extranjeros/as como a integrantes de equipos directivos y profesores/as. Las preguntas giraban en torno a las experiencias, opiniones y sentimientos respecto a la concentración escolar extranjera.

2.4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue enviado al hogar la primera semana de julio de 2018 con el estudiante junto al consentimiento informado donde se explicaba los propósitos y resguardos éticos del estudio a los/as participantes, además de la solicitud expresa de ser devuelto lo antes posible en el sobre sellado a la investigadora responsable. El cuestionario fue completado de forma individual en el hogar del estudiante, apelando a la sinceridad de padres y apoderados/as extranjeros/as. Las únicas dudas presentadas por padres y apoderados/as extranjeros/as a través del alumnado guardaban relación a la firma del consentimiento informado. Debido a estas dudas, no se logró obtener todos los consentimientos informados de la muestra de investigación. Una vez recolectados los cuestionarios, se realizó un procesamiento computacional de los datos obtenidos a través del *software IBM SPSS Statistics* versión 23 y las técnicas utilizadas fueron descriptivos, frecuencias y porcentajes.

Las entrevistas a padres y apoderados/as extranjeros/as se realizaron durante los meses de julio y agosto en las dependencias de la Escuela Municipal y del Liceo Municipal respectivamente. En total, en esta etapa del estudio se cuenta con 15 horas y 25 minutos de audio las cuales fueron grabadas digitalmente y transcritas íntegramente por la investigadora, para luego desarrollar el análisis desde una perspectiva de análisis temático

(Braun y Clarke, 2006). De este modo, se realizó en primer lugar la transcripción de las entrevistas del mismo modo como fueron respondidas por los/as participantes, iniciándose así el proceso de análisis de la información, su lectura, relectura y anotación de ideas generales. Luego se procedió a la generación de códigos iniciales, es decir, se organizó la información en grupos de un mismo significado. Posteriormente se realizó la búsqueda de temas recurrentes en relación con las preguntas de investigación, para luego, realizar la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse. A continuación, se definieron los temas de manera definitiva, estableciendo lo principal del tema y se elaboraron los temas y sub-temas para finalmente comenzar la redacción del informe final.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. CONCENTRACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA ÉTNO-NACIONAL DE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL BAJO

Una de las características que presenta la concentración escolar extranjera en la Escuela Municipal y en el Liceo Municipal, de acuerdo al análisis de los resultados del cuestionario de este estudio, es que, en términos generales, y en concordancia con la realidad migratoria que presenta Chile en la actualidad, esta procede mayoritariamente de países de América Latina (53.7%) y del mar Caribe (45.7%). Sin embargo, cuando se analiza el contexto sociocultural del alumnado extranjero considerando el país de procedencia por establecimiento educacional, se observa que mientras en la Escuela Municipal se trata de una concentración principalmente de escolares de países latinoamericanos (81.5%), conformada mayoritariamente por estudiantes de Perú (54.3%), en el Liceo Municipal es preeminentemente de estudiantes caribeños (96.5%), procedentes de Haití (86.2%).

En términos de nivel educativo, esta concentración escolar procede de hogares con un bajo nivel de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2001), es decir, de baja escolaridad, donde cerca de la mitad (47.1% en términos generales) de padres y apoderados/as no cuenta con Educación Media completa y un porcentaje menor posee Educación Básica (21.4%) o universitaria completa (12.9%). Si se compara por establecimiento educacional, no obstante, se observa que es el alumnado presente en la concentración del Liceo Municipal quienes provienen de hogares con menor educación media completa (24%; 33%) y universitaria completa (3.5%; 8.1%) que en la Escuela Municipal respectivamente. Estos resultados guardan concordancia con los resultados del censo 2017 que señalan que la población haitiana, grupo constitutivo mayoritario en la concentración escolar del Liceo Municipal, es el colectivo inmigrante en Chile con menor años promedio de estudio.

En correspondencia con el bajo nivel educativo, la mayoría de padres y apoderados/as (74.3%) del alumnado extranjero no cuenta con una profesión, desempeñándose principalmente en trabajos no calificados (81%) del rubro de la construcción en el caso de los hombres (albañiles, carpinteros y ceramistas) y, en el servicio doméstico en el caso de las mujeres. El resto de las principales actividades involucran tanto a hombres como a mujeres y se relacionan con el comercio minorista (vendedor/a), que en muchos casos es de carácter informal y ambulante. Este tipo de ocupaciones, según estudios realizados en Chile sobre migración y trabajo (Bustamante, 2017; Stefoni *et al.*, 2017) se caracterizan

por la precarización laboral, siendo más marcado para trabajadores extranjeros haitianos y peruanos, quienes se enfrentan a condiciones laborales más arriesgadas, desprotegidas, con largas jornadas laborales y con salarios bajos. Estas condiciones laborales que enfrentan estos colectivos extranjeros los expone a una mayor vulnerabilidad y exclusión social que se refleja también en las condiciones habitacionales del estudiantado, el cual reside principalmente en una pieza de una casa o cité⁶ (40.8%) o en una casa (39.9%). En estas residencias cohabitan principalmente entre cuatro y seis personas (74.4%), sin embargo, existe un porcentaje no menor de estudiantes que reside en viviendas con más de siete personas (20.4%). Si se compara por establecimiento educacional, no obstante, mientras en el Liceo Municipal la mayor parte del alumnado habita en una casa (57,02%) donde viven entre cuatro y seis personas (57.6%), en la Escuela Municipal lo hace en una pieza (51.4%) donde habitan entre tres y seis personas (77.8%). De acuerdo a estos resultados es posible inferir que, si bien ambos grupos de estudiantes habitan lugares con varias personas, es el alumnado presente en la concentración escolar de la Escuela Municipal quienes presentarían mayores condiciones de hacinamiento al residir principalmente en una pieza.

Estas zonas de residencias presentan ciertos grados de vulnerabilidad e inseguridad, considerando que un porcentaje no menor de padres y apoderados/as señaló no solo la existencia de peleas o riñas (46.2%) y robos o asaltos en la vía pública (43.3%), sino también, de accidentes de tránsito (39.8%), robos domiciliarios (36.8) y balaceras (29.3%). Al comparar por establecimiento educacional, sin embargo, es el estudiantado presente en la concentración de la Escuela Municipal quienes están más expuestos a peleas (49.2%; 39.6%), robos o asaltos en la vía pública (46.1%; 37.1%) y accidentes de tránsito (43.1%; 32.6%) que el estudiantado del Liceo Municipal respectivamente. Estos niveles de vulnerabilidad e inseguridad evidenciarían las razones por las cuales la mayoría de los padres y apoderados/as (83.5%) señaló que, de contar con los recursos económicos para cambiarse de su actual residencia, lo haría, fundamentado principalmente en las condiciones de hacinamiento (espacios muy reducidos) ya señaladas. Además, de otras como, por ejemplo, malas condiciones habitacionales (suciedad, ruido, inundaciones en la casa) y la peligrosidad presente en los sectores de residencia (robos, peleas, asaltos).

En consecuencia, en términos generales, estas características son clarificadoras para inferir que se trata de una concentración escolar extranjera de un nivel socioeconómico y cultural bajo, procedentes de familias con escaso desarrollo social, con trabajos temporales o precarios y que residen en zonas socialmente desfavorecidas, quienes, a su vez, se incorporan a establecimientos educacionales con estudiantes nacionales de similares características socioeconómicas. De este modo, estos resultados confirman lo señalado por estudios internacionales, es decir, una concentración escolar extranjera socialmente desfavorecidos en determinadas escuelas públicas ubicadas también en zonas desfavorecidas, de nivel socioeconómico bajo (Fry, 2008; Schwartz y Stiefel, 2011). En este sentido, en Chile la evidencia empírica indica que los establecimientos educacionales se encuentran fuertemente estratificados y segregados de acuerdo a la composición socioeconómica de su alumnado, de modo tal que son las escuelas públicas las que escolarizan principalmente a los estratos socioeconómicos medios-bajos y bajos (Flores y Carrasco, 2013). Por lo tanto,

⁶ Esta es una pieza que constituye una vivienda independiente, por lo general, esta pieza está ubicada a lo largo de un pasillo de uso común y tiene servicios higiénicos compartidos. Esta habitación es utilizada como cocina, dormitorio y sala de estar.

es muy esperable que el alumnado extranjero de iguales características socioeconómicas siga patrones similares a aquellos escolares nacionales.

En el caso del estudiantado extranjero, no obstante, es necesario señalar que las características socioeconómicas y culturales mencionadas anteriormente no solo podrían situarlos en un escenario aún más desventajado y de mayor marginalidad, para su integración social y educativa frente al alumnado nacional. Además, podrían estar cristalizando procesos de exclusión social que estos colectivos vivencian en distintos espacios de la sociedad, donde su concentración en ambos establecimientos educacionales no sería más que el reflejo de ello. En este sentido se debe tener en cuenta que en Chile existen prejuicios y prácticas discriminatorias no solo hacia la población de escasos recursos (González, 2005), de la cual forma parte el estudiantado extranjero presente en esta concentración escolar, sino también hacia determinados colectivos de inmigrantes como es el caso de peruanos y haitianos (Rojas *et al.*, 2015).

En efecto, si se consideran las razones dadas para el cambio de vivienda, por ejemplo, se puede concluir que subyace una discriminación en el acceso a una vivienda digna, al tener que residir principalmente en piezas de reducido espacio, en mal estado y pagar un precio excesivo por estas. A esto se suman las malas condiciones de los barrios en los que residen, donde existe falta de iluminación en las calles, plazas o parques, además de robos y/o asaltos. Es decir, sectores donde precisamente pesan estigmas relacionados con la pobreza y el delito (Cornejo, 2012), que se intensifican con la llegada de inmigrantes con características raciales étnicas como ‘el indígena’ o ‘el negro’ (Salazar Rivera, 2017). Por otra parte, en las entrevistas realizadas a padres y apoderados/as, principalmente en el caso de peruanos/as y haitianos/as, ellos señalaron la existencia de prácticas discriminatorias racistas por parte de la sociedad chilena. En algunas oportunidades estas prácticas racistas pueden ser insultos explícitos, por ejemplo, y en otras hacen referencia a un trato diferenciado en el acceso al mercado laboral. Sin embargo, todas estas formas de discriminación se realizan con base en valoraciones hechas sobre la nacionalidad del extranjero/a como bien lo ilustra el siguiente extracto:

Sí, yo he escuchado por ahí caminando que a veces dicen: “*ándate a tu país peruano, que este qué hace acá*”. (...) he escuchado a varios [chilenos], no sola una vez sino varias veces, pero yo igual me quedo callado porque uno no puede decir nada acá porque están en su país ellos (Apoderado peruano, Educación Básica, Escuela Municipal).

Frente a estas prácticas racistas y discriminatorias, los padres y apoderados/as suelen adoptar una actitud no confrontacional, es decir, tienden a ignorar las discriminaciones y a no responder a los insultos para evitar confrontaciones interpersonales. En consecuencia, tienden a no relacionarse con la población chilena: “(...) *si tú no te metes con la persona [que te molesta], con nadie [con ninguna persona] no pasa nada* (...)” (Apoderado Haitiano, Educación Básica, Liceo Municipal), limitando la interacción, a menudo, solamente al ámbito laboral y privilegiando en el ámbito privado el contacto casi exclusivo con su familia directa y/o con sus compatriotas residentes en Chile.

Ahora bien, este racismo tiene sus matrices en la ideología nacional y el clasismo presente en la sociedad chilena (Rojas *et al.*, 2015) y es inherente a la conformación de nuestro Estado y Nación. Este racismo, tal como sucede en otros países de América Latina, obedece a una ‘etnicidad ficticia’ (Balibar, 1991, p. 149) construida con base en un ideal:

hombre blanco europeo y el establecimiento de un *Otro* que es inferior, solo por ser indígena o de color, es decir, con características opuestas a la blancura deseada de Chile (Tijoux, 2013). Desde esta construcción identitaria, el nuevo Estado puso en práctica una política migratoria selectiva y racista que prevalece en la actualidad. Ejemplo de ello es que en el artículo 2 de la Ley de extranjería 1094 (1975), se señala que “mediante decreto supremo podrá prohibirse el ingreso al país de determinados extranjeros por razones de interés o de seguridad nacionales”. A ello se suma, el caso de la solicitud de visas consulares para los nacionales de determinados países, presente en la nueva Ley de Migración y Extranjería N°21325⁷ (Art., N°27) con lo cual se reforzaría la idea de una migración selectiva que no se ajusta a los principios de igualdad ante la ley. Asimismo, la equivalencia realizada entre narcotráfico y delincuencia internacional con migración indocumentada como bien lo señala la declaración de la Cátedra de Racismos y Migraciones Contemporáneas de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile (2013).

En consecuencia, este racismo como ideología estatal-nacional podría estarse visibilizando en algunas de las características socioeconómicas y culturales del estudiantado extranjero, tal es el caso de las condiciones de hacinamiento e inseguridad de los lugares donde residen, mayoritariamente de colectivos que en Chile sufren prácticas discriminatorias como es el caso de peruanos desde hace más de dos décadas y más recientemente de haitianos. De este modo, la escuela al presentar esta concentración escolar no solo contribuye a aumentar las desigualdades educativas con base en el nivel socioeconómico, ya presentes para la población nacional, sino, además, suma la discriminación etno-nacional, es decir, de estudiantado extranjero de una misma nacionalidad, dificultando aún más la integración social y educativa de este alumnado. Esto se da como se verá más adelante, porque la institucionalidad educativa no propicia el desarrollo de procesos educativos en igualdad de condiciones para el estudiantado extranjero y nacional, dado a que no cuenta con los recursos humanos, materiales ni económicos para atender la diversidad cultural, lingüística y educativa. Como tampoco, para atender el nivel de vulnerabilidad⁸ que presentan en términos generales ambos establecimientos educacionales, realizando de este modo una facilitación para reproducir la desigualdad educativa a través de un orden social. Es así como la escuela pública continúa siendo la escuela para la población de nivel socioeconómico bajo, incorporando ahora al estudiantado extranjero como un factor nuevo de segregación y discriminación. De ahí que es legítimo preguntarse qué sucede con un sistema educativo que, cuanto más pregona su interés igualador, integrador y no discriminatorio, parece estar más destinado a comportarse como un espacio de diferenciación social y étnica.

3.1.1. Ausencia de recursos económicos y de políticas educativas

En lo que respecta a las características del entorno educativo, lo primero en señalar es que se trata de una concentración escolar extranjera reciente, no superando en promedio los dos años

⁷ El comentario en tiempo presente de la Ley de extranjería 1094 obedece a que el artículo fue elaborado antes de la entrada en vigencia de la nueva Ley de Migración y Extranjería N° 21.235 promulgada el 11 de abril de 2021 y que entró en vigencia el 12 de febrero de 2022. No obstante, ya se conocía gran parte de su contenido.

⁸ La escuela Municipal y el Liceo Municipal presentan un Índice de Vulnerabilidad del 62%, no obstante, en ambos establecimientos educacionales señalan que debiese ser superior. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de cada establecimiento es medido a través de los años de escolaridad promedio de madres, padres e ingreso mensual del hogar y oscila entre 0% y 100%, en que el mayor porcentaje implica índice de vulnerabilidad más elevado.

de permanencia en ambos establecimientos educacionales. No obstante, esta concentración es aún más reciente en el caso del Liceo Municipal, donde el alumnado en promedio no supera el año de incorporación al establecimiento educacional, situación que guarda concordancia con el mayor número de flujo migratorio haitiano hacia Chile (2016-2017), reportados por el censo 2017. Una segunda característica que presenta esta concentración es en términos lingüísticos: mientras en la Escuela Municipal se trata de un estudiantado cuya lengua materna es el español (90%), en el Liceo Municipal es un estudiantado cuya lengua materna es el kreyòl o créole, *es decir*, no hispanohablantes (92%), de los cuales un porcentaje mayoritario (70%) no habla español o tiene un conocimiento insuficiente del idioma⁹.

En términos de organización y gestión escolar estos establecimientos educacionales se caracterizan en general por cumplir con lo establecido por la normativa escolar vigente en términos de información de las normas y disposiciones que regulan el funcionamiento del establecimiento, a través de la entrega del Reglamento interno y de convivencia escolar (70.9%). Al comparar los resultados por establecimiento educacional, sin embargo, se pueda afirmar que mientras el Liceo Municipal entrega mayor información en el momento de la incorporación del estudiante, relacionada principalmente con aspectos de la regulación de las relaciones entre los miembros de la comunidad, es decir, del Reglamento Interno y de convivencia escolar (66.7%) y del plan de convivencia escolar y del encargado respectivamente (55.9%). La Escuela Municipal en tanto mantiene una mayor comunicación durante el año académico lectivo, focalizada mayormente con la parte curricular en términos de reuniones de padres y apoderados/as (61.1%), entrega de notas (55.7%) y de resultados SIMCE (39.5%).

Estos datos guardan concordancia con lo señalado en las entrevistas realizadas a padres y apoderados/as de la Escuela Municipal quienes señalaron que son constantemente informados de lo que está ocurriendo con sus hijos/as, como, por ejemplo, si están presentando algún problema o las tareas escolares por realizar. Esta comunicación se establece tanto a través de mensajerías electrónicas de WhatsApp®, como presencialmente en entrevistas personales y/o en reuniones de padres y apoderados/as. En el caso del Liceo Municipal de acuerdo a los relatos de padres y apoderados/as esta comunicación se realizaría de un modo más informal, como, por ejemplo, en el momento cuando van a buscar o a dejar a sus hijos/as al establecimiento educacional, en algunos otros casos también por WhatsApp® o ante llamados puntuales por problemas de disciplina:

(...) existe harta comunicación con los profesores a través de WhatsApp® si los niños tienen un problema en el colegio nos avisan (Apoderada haitiana, Educación Básica y Media, Liceo Municipal).

Es importante mencionar que la positiva percepción de una buena comunicación con la comunidad educativa de parte de padres y apoderados/as solo fue corroborada por el profesorado entrevistado de la Escuela Municipal, quienes señalaron una mayor participación de los primeros en comparación con los nacionales en cuanto a asistencia a citaciones, reuniones y ayuda en tareas escolares. En el Liceo Municipal, sin embargo, el profesorado entrevistado manifestó que el grado de participación de padres y apoderados/as en las actividades ya señaladas (reuniones, tareas, entre otras) es muy bajo, en particular

⁹ Información reportada por la Dirección del establecimiento educacional.

del colectivo haitiano, siendo más bien un apoderado/a ausente. Esta escasa participación de parte de padres y apoderados/as, si bien en oportunidades es interpretado por el profesorado entrevistado, al igual como sucede en la Escuela Municipal, como una imposibilidad por razones laborales (por ejemplo, largas jornadas de trabajo), lo que predomina en el discurso es una valoración negativa hacia la importancia o compromiso de estos/as padres y apoderados/as con respecto a la educación de sus hijos/as.

Esta percepción de desinterés o falta de compromiso con la educación de sus hijos/as desde el profesorado, desplaza finalmente la responsabilidad en los padres y apoderados/as tanto de la escasa relación entre familia y escuela como del éxito educativo del estudiante. De este modo, y sin negar los esfuerzos de algunos/as profesores/as para acercarse a las familias extranjeras, no se observa un cuestionamiento mayor a otros factores que pueden estar incidiendo en la falta de participación de estas familias, como, por ejemplo, que presentan un nivel educativo y cultural bajo y una lengua materna que no es la vehicular del Liceo. Ambos factores pueden ciertamente influir en los niveles de participación de estas familias extranjeras en las actividades escolares (Green *et al.*, 2007). Por lo tanto, esta falta de apoyo en términos curriculares podría estar más relacionada al desconocimiento de los procesos educativos y/o barreras lingüísticas que a un desinterés o falta de compromiso con el proceso educativo del estudiantado.

Por otro lado, el profesorado entrevistado tampoco cuestiona sus propias carencias formativas para favorecer la implicación de las familias ni los canales de comunicación y eficacia que establece en este caso el Liceo Municipal. Lo anterior, considerando que la relación familia-escuela se ve fuertemente influenciada por los mecanismos de participación que la institución educativa ofrece y delimita, y las posibilidades reales que padres y apoderados/as tienen para poder participar (Booth y Ainscow, 2002). En este sentido, el hecho que el Liceo Municipal, como se verá más adelante, tenga dificultades para tener servicios de interpretación oral y escrita en el idioma materno de padres y apoderados/as haitianos/as, la vía de comunicación se fraccionaba fuertemente hasta antes de la llegada de la Inspectora de patio/“facilitadora lingüística”. Esto podría explicar, por ejemplo, la baja asistencia a reuniones o citaciones, dado que las comunicaciones al hogar para citar a reuniones no estaban traducidas al kreyòl o créole, por lo tanto, los padres y apoderados/as que no hablan el español¹⁰ no comprendían lo escrito; situación similar ocurría en las entrevistas que se les citaba. Asimismo, el profesorado no reflexiona sobre el hecho de que la comunicación que establece tanto en reuniones y entrevistas como por vía WhatsApp® es en español ya que no siempre cuentan con la ayuda de la “facilitadora lingüística”, limitando con ello la participación de aquellos padres y apoderados/as que no disponen de este servicio de mensajería y/o que no dominan el español.

En efecto, las entrevistas a padres y apoderados/as haitianos/as muestran que la escasa participación en la comunidad educativa, además de verse obstaculizada por razones laborales (largas jornadas de trabajo e incompatibilidad de horarios), se suma, en mayor medida, la barrera idiomática:

(...) mi esposo es el que siempre viene a reunión de apoderados, porque yo no hablo español, mi esposo habla mejor (Apoderada haitiana, Educación Parvularia, Liceo Municipal).

¹⁰ De acuerdo a la información reportada por la Dirección del establecimiento educacional corresponde al 80% de los/as apoderados/as.

Lo anterior también se puede vincular al hecho de que son precisamente las madres extranjeras quienes disponen de un mayor tiempo para poder asistir al establecimiento educacional cuando este lo requiere, dado que se encuentran en mayor medida (45.2%) sin trabajo que los varones (6.5%). Sin embargo, la mayoría de las madres entrevistadas (55%)¹¹ desconocen el idioma español o tienen un conocimiento insuficiente. De ahí, se puede entender que la comunicación principal, cuando ocurre, se limite a la entrega o transmisión de información sobre reglamentos y problemas de comportamiento puntuales.

Ahora bien, el problema de fondo radica, no obstante, en que la Escuela Municipal y el Liceo Municipal como establecimientos educacionales públicos, no cuentan con los recursos materiales, y sobre todo humanos, tanto para apoyar y promover la integración de las familias extranjeras como para atender los niveles de vulnerabilidad social y económica que presenta la población escolar en general y, en particular, el alumnado extranjero. En el caso específico de atención al alumnado extranjero, lo único que presentan ambos establecimientos, a partir de la gestión del equipo directivo, es la contratación de parte de los respectivos municipios de una persona haitiana como asistente de la educación, en un rol de inspector/a de patio. En la Escuela Municipal recibe el nombre de “mediador/a sociocultural” y en el caso del Liceo Municipal de “facilitadora lingüística”.

Si se compara por establecimiento educacional, sin embargo, mientras la Escuela Municipal cuenta con dos mediadores/as socioculturales para una población total de 39 escolares de nacionalidad haitiana, el Liceo municipal lo hace con una facilitadora lingüística para un total de 196 estudiantes haitianos/as. Es importante mencionar también que el/la profesional haitiano/a no es un/a profesor/a, sino una secretaria en el caso del Liceo Municipal y una trabajadora social e ingeniero en computación en la Escuela Municipal. Es decir, son profesionales que no poseen una formación docente para realizar un trabajo pedagógico-curricular más allá de la interpretación del lenguaje y de la traducción de información oral y escrita entre profesores/as, alumnos/as y padres y apoderados/as extranjeros/as haitianos/as, lo que, además, resulta ser insuficiente para el total de la población de estudiantes del Liceo Municipal.

Una cuarta característica que presenta esta concentración escolar extranjera hace referencia a la escasa atención que se otorga en el curriculum escolar y en la práctica pedagógica a la diversidad cultural y lingüística que los describe. En este sentido, existe una baja (20.2% en promedio general) de contenidos en conocimiento, valores y tradiciones de las distintas culturas que conforman la comunidad escolar tanto en la Escuela Municipal (18.8%) como en el Liceo Municipal (21%). Esta escasa presencia en las actividades educativas de los referentes culturales de alumnado extranjero a través de los contenidos curriculares guarda concordancia con los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas al profesorado entrevistado. En este sentido, en el caso de la Escuela Municipal la incorporación de la cultura del estudiantado extranjero en los contenidos curriculares respondería más bien a situaciones puntuales y a contenidos específicos en determinadas unidades didácticas, como, por ejemplo, evitar profundizar en el combate naval de Iquique en la asignatura de Historia, geografía y ciencias sociales dada la presencia importante de escolares de nacionalidad peruana. Es importante mencionar que uno de los profesores entrevistados, profesor de Educación Física, señaló incorporar algunas palabras de la

¹¹ Los porcentajes se desprenden de la frecuencia de la utilización de la facilitadora lingüística para realizar las entrevistas a padres y apoderados/s haitianos/as.

lengua de origen del alumnado haitiano en sus clases. Sin embargo, estas adaptaciones curriculares a la nueva situación de diversidad cultural y lingüística se deben sobre todo a iniciativas aisladas de algunos profesores, que no están incluidas en el currículum de la Escuela Municipal ni en currículum nacional, y que las han elaborado, a menudo de forma improvisada, con el fin de adaptarse a la diversidad de la realidad del alumnado.

En el caso del Liceo Municipal, no obstante, a pesar que los datos anteriormente mencionados indican que esta escasa incorporación de los referentes culturales del alumnado extranjero sería levemente superior a los de la Escuela Municipal, el profesorado entrevistado indicó no realizar adaptaciones curriculares ni cambios metodológicos, como tampoco la adecuación de materiales didácticos para incorporar la diversidad cultural y lingüística del alumnado. En general, el profesorado manifestó que impide en lo posible la utilización de la lengua de origen del alumnado extranjero en la sala de clases dado a que no se considera conveniente para la adquisición del idioma español ni de los contenidos escolares:

Pero generalmente no dejo que se siente un grupito de puros inmigrantes [haitianos/as] porque si no, se llevan hablando solamente el idioma de ellos [kreyòl o créole] y también eso les dificulta para poder aprender los contenidos que uno está pasando o para poder aprender a hablar español (Profesora Jefa de 1° Básico, Liceo Municipal).

Este tipo de comentarios evidencia el desconocimiento, por parte del profesorado, de las bases que sustentan los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen y de los beneficios pedagógicos que conlleva para el alumnado el mantener las lenguas maternas (Cummins, 2002). Estos programas, que se apoyan en teorías constructivistas, sostienen que el aprendizaje y/o mantención de la lengua materna es fundamental para el aprendizaje de otras lenguas, y es precisamente este punto el que ha venido justificando su implementación en escuelas europeas, por ejemplo, con amplia presencia de alumnado de origen extranjero. En el contexto educativo chileno, sin embargo, este desconocimiento está relacionado con la escasa formación del profesorado para atender la diversidad étnica, social, cultural y lingüística a la que se enfrenta en la cotidianidad, develando a la vez el rol homogeneizante cultural y lingüísticamente que ha desempeñado la escuela y la educación escolar, que se ve reforzado como se verá más adelante por la ausencia de una política con lineamientos inclusivos para el alumnado extranjero (Beniscelli *et al.*, 2019; Cisternas *et al.*, 2019), lo que responde, a la vez, a una opción histórica del Estado chileno de asumir una “política de la no política” (Stefoni, 2011) frente a la cuestión migratoria.

En consecuencia, un alto porcentaje de las actividades que realizan ambos establecimientos educacionales para incorporar la diversidad cultural y favorecer la convivencia social y cultural entre el alumnado están relacionadas con celebraciones de las distintas culturas que conforman la comunidad escolar (41.3%) tanto en el Liceo Municipal (40%) como en la Escuela Municipal (42%). Estas actividades, según lo señalado por el profesorado entrevistado, hacen referencia principalmente a “dar un espacio” a través de un stand para mostrar las comidas y bailes típicos del folclore del alumnado extranjero cuando se celebran las fiestas patrias de Chile (18 de septiembre). Es decir, contextualizadas en una celebración que remite a los orígenes fundacionales del Estado y Nación del país de acogida, además, en el caso del Liceo Municipal, de la celebración del “Día de la bandera de Haití”. De este modo, la diversidad cultural en ambos establecimientos educacionales se vive, entiende e integra, en general, a partir de adscripciones nacionales, una bandera,

un conjunto de comidas y bailes típicos, esto es, a través del reconocimiento del folclor de *los otros* visibilizados a partir de celebraciones de confirmación de la nación chilena. El desarrollo de este tipo de actividades si bien denotan una cierta valoración desde la institución educativa por la cultura de origen del alumnado extranjero y pueden aproximar al alumnado en general gradualmente al conocimiento de una parte de las diversas manifestaciones culturales presentes en la comunidad escolar, no consiguen vislumbrar la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos socioculturales presentes, corriendo el riesgo de derivar en una especie de “currículum de turistas” (Torres, 2008) y/o “pedagogía del cuscús” (Goenechea, 2016). Es decir, de un tratamiento exótico, trivial y superficial de la diversidad cultural presente en la institución escolar que en general, no logra afectar el currículum escolar.

Esta forma de gestionar y entender la diversidad cultural y lingüística en ambas instituciones educativas (de acuerdo a lo señalado por el profesorado entrevistado) respondería a la ausencia de una política educativa que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias para la atención educativa del alumnado extranjero. Ante esta situación el profesorado “hace lo que puede”, dado a que no cuenta con los recursos teóricos, materiales y humanos para enfrentar de manera adecuada el proceso de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa. Al igual que de capacitaciones o formación en interculturalidad y en la enseñanza de segundas lenguas que les habilite para impartir clases al alumnado que no conoce la lengua vehicular de la escuela y/o para mejorar la competencia lingüística o comunicativa del alumnado bilingüe. Esta situación resulta preocupante, especialmente en el caso del Liceo Municipal dada la alta presencia de estudiantes no hispanohablantes haitianos/as.

Esta forma de gestionar la diversidad cultural y lingüística en ambos establecimientos educacionales, no solo constituye una fuente más de dificultades para el éxito escolar e integración socioeducativa del alumnado extranjero, sino también una forma de discriminación indirecta (Rodríguez, 2011). Esto, al no reconocer sus prácticas culturales y lingüísticas en el currículum escolar formal a fin de satisfacer efectivamente los derechos reconocidos por distintos instrumentos internacionales firmados y ratificados por el Estado chileno¹² de los cuales se desprende que el sistema escolar debe respetar la identidad cultural de los niños/as migrantes, lo que incluye su idioma y valores. Asimismo, la forma en la que se gestiona actualmente la diversidad cultural no se condice con los principios orientadores de la normativa marco de la educación chilena, LGE (N° 20.370) como tampoco con la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845)¹³ que propone evitar toda discriminación arbitraria que impida el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes y el reconocimiento de su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

¹² Convención sobre los Derechos del Niño Art. 29 y Observación General N° 6 del Comité de derechos del niño; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Art. 2 y Observación General N°13 y 20 del Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares Art. 30 y Observación General N° 2 del Comité de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares; Convención Internacional sobre la eliminación de todas la formas de discriminación racial.

¹³ Art.3, f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. k) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes; m) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Esta discriminación indirecta también se refleja en el ejercicio de los derechos a beneficios escolares que el alumnado extranjero tiene frente a los nacionales. De este modo se observa que un porcentaje no menor de padres y apoderados/as (32.2%) señala que el estudiante no ha tenido acceso a ningún tipo de beneficio escolar y menos de la mitad ha tenido acceso al programa de alimentación escolar (46.1%), bono de útiles escolares (36.2%) y pase escolar (22.3%). Si se examina por establecimiento educacional, sin embargo, la situación es inversa, es decir, mientras el estudiantado de la Escuela Municipal ha tenido un mayor acceso a beneficios de alimentación (57%; 26.7%), bono escolar (33.8%; 40.5%), pase escolar (23.7%; 19.8%) y una cantidad menor no ha tenido acceso a ningún beneficio (25.6%; 44%) en el Liceo Municipal no ha tenido acceso a dichos beneficios respectivamente.

Los resultados anteriores, de acuerdo con las entrevistas realizadas a Directores y/o Inspectores generales, obedecería a que las familias extranjeras no cuentan con el “Registro Social de Hogares”¹⁴ del Ministerio de Desarrollo Social, condición necesaria para acceder a la mayoría de los beneficios escolares, incluidos, por ejemplo, el de alimentación. El problema es que para tener acceso al Registro Social de Hogares los/as extranjeros/as necesitan contar con cédula de identidad chilena vigente, por lo tanto, excluye a todos aquellos/as estudiantes que se encuentren en situación “irregular” o cuyos padres y apoderados/as se encuentran en esta condición. Esto, a pesar de lo establecido por la normativa vigente desde hace más de una década en términos de igualdad y no discriminación, y más recientemente a través de la entrega del Identificador Provisorio Escolar (IPE) para aquellos estudiantes que no cuentan con cédula de identidad chilena que les posibilitaría inmediatamente el acceso a cuatro beneficios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB): alimentación, textos escolares, seguro y Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE).

Considerando lo expuesto, si bien la entrega de un IPE posibilitaría el acceso a una matrícula escolar definitiva y a la regularización en términos académicos, es decir, que estos escolares puedan contar con un registro único y obtener certificados de estudio. No obstante, las subsistentes inconsistencias entre ministerios (en este caso específico entre el Ministerio de Desarrollo Social y el MINEDUC) parecen ser los puntos críticos que imposibilitan que la normativa educativa para el estudiantado extranjero pueda concretarse, vulnerando su derecho a una educación de manera integral.

4. CONCLUSIONES

Describir las características de la concentración escolar extranjera permitió evidenciar que a las desigualdades educativas con base en el nivel socioeconómico existente en el sistema educativo escolar chileno se estaría sumando una nueva característica, la discriminación étno-nacional. En este sentido, resulta paradójico -o al menos llamativo- que el año en el cual se realizó la investigación, es decir, el año 2018, fue precisamente el año en que el estudiantado venezolano era el grupo mayoritario dentro de la matrícula escolar extranjera con 16.489 estudiantes. Sin embargo, la presencia de estudiantes venezolanos en el caso de

¹⁴ El Registro Social de Hogares es un sistema de información cuyo fin es apoyar los procesos de selección de personas beneficiarias de un conjunto amplio de subsidios y programas sociales que entrega el Estado chileno.

la Escuela Municipal era muy baja (6.2%) y en el Liceo Municipal inexistente (0%). Este hallazgo podría interpretarse como evidencia de que, al igual como sucede en otros espacios de la sociedad chilena, en los procesos de escolarización de estudiantes extranjeros/as, los diferentes colectivos sean discriminados de formas diferentes y con diferente intensidad.

Estas características de la concentración escolar extranjera indican al mismo tiempo, que a pesar de la implementación de la reforma educacional (cuyos principios orientadores son promover la equidad, integración e inclusión de estudiantes de distinto origen social y cultural al interior del sistema educativo) y de la Ley de Inclusión Escolar que permite a las familias, al margen de su capacidad económica, optar por cualquier establecimiento educacional que reciba aportes del Estado. Algunos establecimientos educacionales continúan concentrando de forma activa a los estratos más vulnerables, lo cual repercute y refuerza la segregación y estratificación del sistema educativo chileno. Esta situación podría obedecer a que la implementación de estas políticas educativas de inclusión se desarrolla en el contexto de segregación socioeconómica ya existente entre los establecimientos educacionales, conservando los mecanismos de mercado, como, por ejemplo, el cobro de aranceles (copago) de algunos establecimientos educacionales y la subvención de recursos económicos con base en el número de estudiantes matriculados y asistencia media. Estas acciones, no consideran las necesidades de cada establecimiento educacional, derivadas de sus contextos particulares a la hora de abordar las desigualdades educativas que se producen y reproducen al seno de los mismos. En este sentido, parece ingenuo creer que, a igual dotación de recursos, todos los establecimientos educacionales pueden ofrecer del mismo modo respuestas adecuadas a las distintas demandas socioeducativas presentes en la comunidad escolar.

A su vez, estos resultados evidencian una mayor vulnerabilidad educativa del estudiantado extranjero con respecto al nacional, dado a que no se cuenta, por una parte, con un currículum integrador de la diversidad cultural, social, lingüística y educativa presente en la comunidad escolar, como tampoco con un profesorado preparado para atender dicha diversidad, mermando un diálogo intercultural productivo con la implicancia de los actores del medio educativo y social. De este modo, se remarca nuevamente, la necesidad de una formación inicial docente y continua con un enfoque educativo intercultural (Lagos y Zapata, 2020), es decir, como proceso cognitivo, procedimental, actitudinal, social y político (Walsh, 2001) que involucre a la sociedad en su conjunto, que ha sido históricamente insuficiente en Chile, y limitada a la formación docente para contextos indígenas. En efecto, a la fecha en el sistema universitario chileno existen dos programas destinados a la formación de profesores/as interculturales para contextos mapuche: el programa de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco y el programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe, de la Universidad Arturo Prat. Sin embargo, la diversidad social, cultural y lingüística cada vez más en aumento en las salas de clases del país demanda el desarrollo de competencias que habiliten al profesorado para desarrollar una postura crítica, reflexiva y autónoma, respecto de su formación y de su rol en el mantenimiento o reducción de las desigualdades educativas. No obstante, para que esto sea posible, es necesario que desde el MINEDUC se amplíe el enfoque de interculturalidad que posibilite la visibilización de otras sociedades, culturas y lenguas al interior del mismo territorio, como es el caso de la población extranjera. Los establecimientos educacionales, en tanto, deben propiciar, por una parte, canales de comunicación adecuados para la orientación y participación de

padres y apoderados/as en la comunidad escolar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. En este sentido, es necesario el cuestionamiento desde la comunidad escolar del sistema de información-comunicación que ofrece a padres y apoderados/as, en particular, en el caso del Liceo Municipal por tratarse de una concentración escolar extranjera que proviene de hogares cuya lengua materna no es hispanohablante, a modo de facilitar el diálogo y entendimiento entre familia y escuela. Solo desde una mirada crítica y propositiva desde nuestro ejercicio docente estaremos avanzando en la deconstrucción de determinadas desigualdades que se producen en el seno de las salas de clase chilenas y que no corresponden a situaciones exclusivamente estructurales ante la que nada pueda hacerse. A través de todo ese proceso de auto-confrontación y mediante la orientación, información y formación de padres y apoderados/as extranjeros/as en la dinámica escolar, los establecimientos educativos pueden convertirse en auténticos promotores de la integración de estas familias y del estudiantado, al permitir superar algunas de las barreras que frenan la participación de los mismos en la comunidad educativa. Esta es, sin duda, una de las mayores potencialidades de la Escuela y/o Liceo de cara a conseguir una sociedad intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142.
- Balíbar, É. (1991): Etnicidad ficticia y nación ideal. En É. Balíbar. y I. Wallerstein. *Raza, nación, clase*. Madrid: IEPALA.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423. Doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. (4ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. (2º ed). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Doi: [10.1191 / 1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bustamante Cifuentes, I. (2017). Desigualdades que atraviesan fronteras. Procesos de inserción laboral de mujeres haitianas al mercado de trabajo en Chile. *Sophia Austral*, (20), 83-101.
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrazábal, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia psicológica*, 37(2), 97-103. doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), 18-49. doi.org/10.31619/caledu.n49.575
- Cisternas, N., Jara, L. y Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas y J. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 73-106). Santiago: Lom Ediciones.
- Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 87-108. doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087
- Cornejo, C. (2012). Estigma territorial como forma de violencia barrial: El caso del sector El Castillo. *Revista Invi*, 27(76), 177-200. doi.org/10.4067/S0718-83582012000300006

- Creswell, J. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Washington D. C. Estados Unidos: Sage Publications.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. y Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International journal of clinical and health psychology*, 12(3), 449-460.
- 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.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público. Documento de Referencia*, 2.
- Fry, R. (2008). The role of schools in the English language learner achievement gap. *Pew Hispanic Center*.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2013). «Juntos pero no revueltos»: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31. Doi: [10.3989/rtdp.2013.01.001](https://doi.org/10.3989/rtdp.2013.01.001)
- Glaser, B. y Strauss, A. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick y Londres: Aldine Transaction.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros inamovibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 111-119.
- Goenechea, C., García-Fernández, J. y Jiménez Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 1-16.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *Expansiva*, (59), 1-23.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532-544. doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532
- Lagos, P. y Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56).
- Mondaca, C., Gairín, J. y Muñoz, W. (2018). Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(1), 28-35.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-29.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-126. doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010
- Rodríguez, R. (2011). La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 2253-2261). Granada: Instituto de Migraciones.
- Rojas, N., Amode, N. y Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 217-245. doi.org/10.32735/S0718-6568/2015-N42-1167
- Salazar Rivera, F. (2017). *Cohesión social y derecho a la ciudad de inmigrantes: efectos del hábitat precario en la cohesión de grupos inmigrantes peruanos y haitianos en Recoleta y su incidencia en el uso y apropiación de los espacios de la ciudad*. Santiago, Chile: Tesis de Magíster, Universidad de Chile.
- Schwartz, A. y Stiefel, L. (2011). Immigrants and inequality in public schools. In G. J. Duncan and R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 419-442). New York, Chicago: Russell Sage Foundation/spencer Foundation.

- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Bianco, L. Sánchez, C. Stefoni y M. I. Villa (Comp). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-87). Quito-Ecuador / Buenos Aires-Argentina / Santiago, Chile: FLACSO / CLACSO / Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Leiva, S. y Bonhomme, M. (2017). Migración internacional y precariedad laboral. El caso de la industria de la construcción en Chile. *REMHU-Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 25(49), 95-112. doi.org/10.1590/1980-85852503880004906
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (35), 287-307. doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, (345), 83-110.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.

