



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada
Programa de Doctorado en Educación

**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**



Carlos Enrique Mondaca Rojas

Tesis dirigida por
Dr. Joaquín Gairín Sallán

Junio de 2018



Universitat Autònoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada
Programa de Doctorado en Educación

**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**

Nombre y firma del Doctorando

Nombre y firma del Director

Sr. Carlos Enrique Mondaca Rojas

Dr. Joaquín Gairín Sallán

Junio de 2018

Dr./a JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN, catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FAIG CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada, sota la direcció del signant, pel Llicenciat Carlos Enrique Mondaca Rojas, amb el títol 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, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per a la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per l'obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

Bellaterra, 14 de junio de 2018

Signat: Joaquín Gairín Sallán

Agradecimientos

En esta etapa de agradecer los avances en la vida personal, familiar y académica, como hijo de dos siglos se hace difícil poder recordar a todos los que fueron parte de este proceso. Pero, como agradecer es parte de la cosmovisión de mi tierra (*dar para recibir*), debo dar las gracias en un primer momento a la familia de la ciudad de Calama en el norte de Chile, porque me rememoran el crecimiento personal de valores identitarios que te hacen únicos, la gran matriarca de la familia la mami Nena; y por supuesto, mi madre Lupe tienen sus connotaciones especiales, al igual que cada uno de mis tíos y tías, como los muchos primos y primas del clan.

Agradecer a los amigos y profesores que fueron parte del otro crecimiento: el profesional, es una tarea difícil, ya que con muchos transitamos los senderos del desierto de Atacama buscando culturas milenarias, luego caminos coloniales y una historia del norte grande compartida; y actualmente imbuidos en el aspecto sociocultural y la importancia de la educación en nuestra tierra. Primero, agradecer a la Universidad de Tarapacá, mi alma mater por las oportunidades. Segundo, mencionar a todos los académicos y académicas que de una u otra forma apoyaron esta realización académica, al profesor Briones y Galdames vayan mis infinitas gracias; y a los colegas y amigos de una y mil jornadas, Alberto, Rodrigo, Eugenio, Claudio y otros que por espacio no se mencionan. En esta misma senda agradecer a la Universidad Autónoma de Barcelona y a mi director de tesis Joaquín Gairín por la paciencia y el apoyo.

Por último, no dejar de mencionar a mi entorno familiar inmediato conformado por el Mati y el Seba que, en nuestra casa, aprendemos unos de otros y paso a paso seguimos la senda de valores arraigados en la sana convivencia y también la escolar y profesional. Cabe señalar a mi hijo Carlos que hoy construye su propio camino.

Gracias de forma especial a mi compañera Ely por el apoyo y que sabe que: “hay locuras que son personales locuras de dos”, y que por eso recorreremos la senda de ser mejores personas y profesionales y que aun pese a todo nos queda un puente donde nos debemos encontrar.

En Bellaterra, 2018

Índice

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
1.1. Introducción	21
1.2. Antecedentes generales	23
1.3. El Problema de Investigación	24
1.4. Delimitación del problema de investigación	26
1.5. Diseño general de la investigación	29
<i>1.5.1. Objetivos Generales</i>	<i>29</i>
<i>1.5.2. Objetivos Específicos</i>	<i>29</i>
1.6. Definiciones conceptuales básicas de la investigación	30
1.7. Tipo de Investigación y fases de la misma	33
1.8. Población y Muestra	39
1.9. Técnicas e instrumento de recolección de información de la investigación	42
1.10. Diseño y construcción del instrumento	49
Fuente: Elaboración propia	54
1.11. Validación por juicio de expertos	54
1.12. El enfoque de análisis	55
1.13. Método de análisis de datos.....	57
1.14. Obtención de los datos	59
1.15. Transcripción de entrevistas	60
1.16. Construcción de categorías de análisis.....	61
<i>1.16.1. Codificación, categorización, condensación e interpretación del significado</i>	<i>61</i>
1.17. A modo de síntesis	65

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA	69
2.1. Introducción	69
2.2. Política de Inclusión en Chile	69
2.2.1. <i>Ley de inclusión escolar, un nuevo desafío para Chile</i>	71
2.2.2. <i>La interculturalidad y la necesidad del dialogo cultural en la escuela del siglo XXI</i>	71
2.3. Los pilares conceptuales de la educación intercultural	73
2.3.1. <i>Diversidad</i>	75
2.3.2. <i>Cultura</i>	77
2.3.3. <i>Ciudadanía</i>	78
2.3.4. <i>Identidad</i>	80
2.4. A modo de síntesis	81
CAPÍTULO 3. MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN CHILE: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN	83
3.1. Introducción	83
3.2. La migración en el contexto global	83
3.3. Migración en Chile	85
3.4. Migración en la frontera norte de Chile	87
3.4.1. <i>Tipos de migraciones históricas en la región de Arica y Parinacota</i>	87
3.5. Educación y migración en Chile: la encrucijada de la inclusión	90
3.5.1. <i>Migración y educación en la frontera norte de Chile</i>	94
3.6. Estado nacionalista, nación y nacionalismo en el norte de Chile	97
3.7. Racismo y discriminación en las escuelas del norte de Chile	101
3.8. La ciudadanía intercultural una propuesta para la inclusión	103
3.9. Prácticas pedagógicas interculturales e inclusivas	107
3.9.1. <i>Experiencias educativas, prácticas y recursos interculturales en el norte de Chile</i>	110
3.10. A modo de síntesis	112
CAPÍTULO 4. ESTUDIANTES MIGRANTES EN LAS ESCUELAS DE LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA	115
4.1. Introducción	115

4.2.	Los datos de la migración en Chile.....	115
4.3.	Niños y niñas inmigrantes en la escuela chilena.....	116
4.4.	Niños y niñas inmigrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota.....	117
4.5.	Normativa y diagnóstico de estudiantes migrantes en Arica y Parinacota	118
4.6.	A modo de síntesis.....	128
CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE CAMPO		131
5.1.	Introducción	131
5.2.	Aspectos generales del estudio de campo realizado.....	131
5.3.	Fichaje y Sistematización de información	133
5.4.	Del diseño del trabajo de campo.....	138
5.5.	Población y muestra.....	138
5.6.	Levantamiento de información con entrevistas en profundidad.....	140
5.7.	Planificación del trabajo de campo	141
5.8.	La aplicación del instrumento y obtención de datos.....	142
5.9.	Del enfoque de análisis y la categorización por agrupación conceptual semántica	143
5.10.	Del análisis y tratamiento de la información.....	144
5.11.	A modo de síntesis.....	145
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		147
6.1.	Introducción	147
6.2.	Caracterización general	148
6.3.	Integración personal y familiar	151
6.4.	Integración de pares y docentes.....	155
6.5.	Integración institucional (políticas y establecimientos).....	162

6.6.	Discriminación racial, étnica y nacionalista	165
6.7.	Una primera discusión sobre los resultados	169
6.8.	A modo de conclusión	173
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES GENERALES		175
7.1.	En relación con los objetivos generales de la investigación	175
7.2.	En relación con los objetivos específicos de la investigación	178
7.3.	Otras conclusiones	187
7.4.	Discusión final	188
7.5.	Limitaciones del estudio	189
	<i>7.5.1. Con relación al diseño del instrumento</i>	<i>189</i>
	<i>7.5.2. Con relación a la aplicación del instrumento</i>	<i>190</i>
7.6.	Otras propuestas	191
7.7.	Proyecciones	192
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		195
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS		215
	Índice de tablas	215
	Índice de figuras.....	216
	Índice de gráficos	216
ANEXOS		217
	Anexo 1. Entrevista semi-estructurada - Pauta docentes	218
	Anexo 2. Entrevista semi-estructurada - Pauta apoderados	222
	Anexo 3. Entrevista semi-estructurada - Pauta estudiantes	225
	Anexo 4. Carta consentimiento apoderada peruana (AL2CA)	227
	Anexo 5. Ejemplo parcial de entrevista apoderada peruana (AL9CA).....	228

Anexo 6. Carta de asentimiento informado estudiante peruano (EL9CA)	232
Anexo 7. Ejemplo parcial de entrevista estudiante peruano (EL9CA)	233
Anexo 8. Carta consentimiento profesora chilena (E6VL)	237
Anexo 9. Ejemplo parcial de entrevista profesora chilena (E6VL)	238

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone el diseño, desarrollo y los resultados de la investigación de la tesis doctoral titulada “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”, trabajo que se incluye en la línea de investigación vinculada al desarrollo social y comunitario del Programa de doctorado en educación.

Los propósitos de la investigación responden a tres niveles de intereses. Primero, los contextos de movilidad de las personas entre fronteras que cada día se incrementan, ya sea buscando nuevas oportunidades, ya sea por situaciones de pobreza o marginalidad o arrancando de situaciones de violencia política o crisis económicas, etc. La realidad evidencia que las políticas migratorias de los países se han ido quedando obsoletas y requieren de un tratamiento acorde al contexto de la globalización que afecta cada una de las esferas de la vida social.

A la movilidad histórica transfronteriza de peruanos y bolivianos se suman las transnacionales de colombianos, ecuatorianos y en el último tiempo de venezolanos; esto ha permitido que la academia haya incrementado la productividad académica en ámbitos que en otro tiempo no eran de interés científico. Desde el punto de vista social hay una importante labor por cubrir en temáticas relacionadas con la política pública en materia de migración, educación e interculturalidad.

Segundo, desde el punto vista educativo intercultural el desafío es mayor, pues la diversidad presente en las escuelas atiende un conflicto y tensión permanente que es la inclusión efectiva, más que de integración-asimilación y que está influenciada por un nacionalismo que hasta el día de hoy se reproduce en las escuelas; sobre todo en inmigrantes o hijos de inmigrantes peruanos y bolivianos que sufren la discriminación que nace desde una guerra del siglo XIX y que permanece latente en nuestro currículum, asignaturas, clases, contenidos y vida cívica.

Esta realidad aún no es asumida de manera formal por la política pública y por las autoridades como parte del quehacer docente en regiones receptoras de migrantes alrededor del mundo, en donde el profesor puede hacer la diferencia una vez que asume la situación y elige relevar las particularidades de las diversas culturas que convergen en la escuela revalorizándolas, o permitiendo su difusión y la consiguiente revalorización cultural de éstas.

Para hacer una real contribución a esta realidad es necesario aplicar e implementar en los sistemas educativos, la interculturalidad a la migración, para hacer efectiva la inclusión. Aunque en algunos países aún se considera que la atención a niños con discapacidades en aulas regulares es inclusión, o que la interculturalidad es para colectivos de pueblos originarios, el concepto se ha ampliado considerando que cuando se apoya y atiende la diversidad de todos los educandos, disminuye la exclusión social (ya sea de tipo étnica, de raza, religiosa, de género, etc.), apoyando la educación equitativa y de calidad, asegurando el respeto por los derechos humanos, ahí se piensa realmente en una ciudadanía intercultural.

Por último, desde punto de vista personal el acercamiento a las temáticas de diversidad cultural desde fines del siglo XX, ha permitido ir consolidando una línea de investigación que apunta a explorar a la educación intercultural en el conjunto de las diversidades, fruto de este quehacer académico son proyectos de investigación científicos y publicaciones.

Objetivos de la Investigación

Los objetivos generales de la investigación, en el contexto señalado, quedan marcados en el apartado 1.5.1 y se refieren a: Analizar los procesos de exclusión e inclusión educativos, así como las estrategias y mecanismos que les acompañan, que se presentan en los grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.

Explorar a los colectivos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en sus procesos de inclusión y exclusión y las estrategias y mecanismos emergentes que despliegan frente a procesos de integración y asimilación en la escuela chilena se deben analizar desde los tres componentes de la escuela:

Directivos y docentes

Existe una institucionalidad bastante jerárquica y que responde a directrices nacionales, durante el tiempo de estudio se promulgó una Ley de Inclusión que está transformando la educación en Chile. Sin embargo, en el caso de la educación pública (municipal) se está incorporando un número importante de estudiantes con origen extranjero que está ocupando plazas que dejaron otros que se matricularon en la enseñanza particular subvencionada, por ende existe en los últimos tres años un fuerte discurso de inclusión por parte de directivos y docentes dado que su matrícula había disminuido la inserción de estudiantes extranjeros que no solo es un derecho, sino que viene a solucionar el problema que tenían muchas escuelas por el éxodo de estudiantes.

Entre directivos y docentes confunden la idea de trabajar articulados en las escuelas entre el Programa de Integración Escolar (PIE) o con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe u con otros, sino que cada programa interactúa aparte y docentes y equipos de profesionales no planifican para la atención a la diversidad, más bien actúan respondiendo a las necesidades emergentes, y por lo tanto las escuelas de esta investigación tienen un encargado de área que vela por su propio campo de trabajo.

Aunque, la mayoría de los docentes reconoce que faltan programas de capacitación y orientación en torno a la diversidad cultural y como trabajarlas como equipos articulados, aun ven el currículum como la estructura vertical de las asignaturas y contenidos que pese a la autonomía explícita en los planes y programas esta no es efectiva en el aula.

Respecto del currículum prescrito no hay adecuaciones porque la capacitación y el perfeccionamiento recién el último año está implementando un curso que trabaja con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), sobre el cual aún hay dudas en su implantación con planes y programas bastante rígidos, la mayoría manifiestan trabajar poco coordinados con los diferentes equipos de profesionales que hoy están en las escuelas.

En este mismo sentido, la participación de la comunidad educativa esta instaurada por un calendario cívico que aun promueve prácticas nacionalistas y cívicas que más que incluir, excluyen. Lo único que tenían que decir de sus apoderados, es que muchos de ellos usan el castigo con sus hijos y la utilización de ellos en prácticas laborales asociadas a la agricultura en los sectores rurales y el comercio en el área urbana y eso no se debe desarrollar en una escuela intercultural.

Algunos profesores del área urbana veían un poco de bulling por parte de los alumnos connacionales frente a peruanos y bolivianos, pero no era discriminación; lo asociaban a juegos normalizados por situaciones concretas como partidos de futbol o eventos cívicos de la guerra del Pacífico. Sin embargo, en el área rural, los profesores manifestaban que no existía ningún tipo de discriminación.

Apoderados

Los apoderados tienen un fuerte discurso de integración se sienten parte de una escuela que les provee los requerimientos básicos que sus estudiantes y su trabajo permiten, los apoderados mayoritariamente ven a la escuela y sus componentes como integradora; porque además de alimentación diaria tienen acceso a materiales educativos y el resguardo de sus hijos.

Lo único que manifestaron del currículum y de la escuela, es que los profesores podrían desarrollar más contenidos de su país y cultura; sin embargo, la mayoría veía en las ferias gastronómicas y actividades de integración que se hacían en la escuela o actividades rituales aymaras, al ya mencionado calendario de actos cívicos, la parte más importante es que profesores y directivos y funcionarios los integraban muy bien a ellos y sus estudiantes.

Estudiantes

Se encuentran dos discursos latentes: uno explícito que es de una propuesta total de integración por los agentes escolares; ninguno de los estudiantes manifestó sentirse excluido por sus directores, profesores y funcionarios; sin embargo existe un discurso implícito de discriminación por parte de sus compañeros sobre todo por su nacionalidad (peruano o boliviano), por los tratos despectivos de indio, paisano o como le hacen saber que se le gano la guerra del Pacífico.

La investigación tiene relación con los objetivos específicos que identifican, caracterizan y delimitan la distribución de grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota. Lo que permite comprender, determinar y analizar los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en los procesos de inserción, integración y asimilación por parte de la escuela chilena, en temas cómo el currículum, planes, programas de estudio y los contenidos del sistema educativo nacional tratan el fenómeno del nacionalismo en la inserción de migrantes en nuestras escuelas.

Estos, adquieren sentido en la medida que proponen un trayecto a seguir durante la investigación, y facilitan la traducción de este en actividades en pro de la consecución del propósito final de analizar los procesos de inclusión y exclusión.

Es así, que el primer objetivo provee de un diagnóstico que describe la situación estadística y ubicación según tipo de educación en que se incorporan los estudiantes migrantes, desde una mirada a las condiciones generales de su incorporación al sistema escolar chileno.

El segundo objetivo permitió delimitar el trabajo de campo y la metodología de recolección de información para establecer categorías de análisis pertinentes a nuestra investigación.

Mientras el tercer objetivo, delimitó nuestro marco teórico, respecto del Estado del arte sobre la migración y la educación en Chile y en la frontera norte.

Por último, el cuarto objetivo específico permitió establecer cómo el currículum prescrito, según la literatura y lo informado por los docentes no integra, ni incluye más bien asimila a la familia migrante a una escuela: la chilena; pese a mecanismos de inclusión o integración estos no dialogan en las escuelas, son programas que se implantan de forma separada de profesionales de docentes.

En el capítulo 1 se presenta el problema de investigación en el marco de la necesidad de mejorar la política pública en materia de interculturalidad e inclusión educativa, pues a la presencia histórica de poblaciones originarias (aymaras, quechuas y afrodescendientes), se han sumado hijos e hijas de inmigrantes en nuestras aulas de la región de Arica y Parinacota (peruanos, bolivianos, colombianos, ecuatorianos, etc.)

En el capítulo 2 se presenta una revisión teórica sobre la educación intercultural y la inclusión, permitiendo conformar un marco conceptual de que se entiende por educación intercultural e inclusión en esta investigación y la importancia de edificar una conceptualización de interculturalidad a nivel de modelo o paradigma educativo; que es algo más que sólo la educación étnica (inmigrantes, grupos vulnerables, desigualdad social, diversidad cultural, etc.)

Lo mismo sucede con el concepto de inclusión, donde existe la percepción de que solo se trata de necesidades educativas especiales o específicas y no el amplio espectro de ámbitos que involucra la inclusión (género, diversidad sexual, racismo y discriminación, diversidad de creencias, diversidad cultural, etc.), donde se entiende como parte de esta investigación, a la inclusión como el fenómeno teórico en la praxis para lograr una interculturalidad como modelo educativo a nivel de política pública.

El capítulo 3 se presenta una revisión teórica actualizada sobre la migración y la educación, que contempla toda la literatura actual sobre estos temas a nivel nacional y regional; así como las características socio históricas y culturales que conforman una zona de frontera bastante particular, pese a que ha sido multicultural y las migraciones peruanas y bolivianas son históricas, pervive un nacionalismo que muchas veces altera el funcionamiento en las escuelas por situaciones de racismo y xenofobia contra los extranjeros por temáticas nacionalistas, por último como conclusiones se plantea la idea de una ciudadanía intercultural como parte de generar competencias para el dialogo en las escuelas.

El capítulo 4 presenta un diagnóstico estadístico actualizado y pormenorizado sobre la situación de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, sobre la base de informes institucionales y datos proporcionados por las escuelas se

detalla la conformación de número de estudiantes migrantes por escuelas y liceos de toda la región.

El capítulo 5 presenta el trabajo de campo y cada una de las etapas que contempló el estudio de nueve escuelas que son la muestra de esta investigación y que corresponden a los distintos espacios territoriales de la región, área urbana, rural (valles, precordillera y altiplano regional).

El capítulo 6 presenta los resultados del trabajo de campo que fueron agrupados en categorías de análisis que fueron parte del diseño de investigación y que dan cuenta de tres niveles:

- 1) Integración personal y familiar, que caracteriza la participación de los apoderados y alumnos en los establecimientos educacionales.
- 2) La Integración de pares y docentes que da cuenta de la opinión y percepción de directivos y profesores sobre los procesos de inclusión y exclusión a que se ven sometidos como profesores, pero fundamentalmente los alumnos en una escuela poco preparada para incluir, sino más bien para integrar.
- 3) Un tercer punto sobre el nivel de Integración institucional a nivel de políticas y establecimientos, como evalúan los docentes las políticas institucionales.
- 4) Y por último, una aproximación a los procesos de exclusión en las escuelas a partir de dos estudios de casos sobre discriminación, racismo estigmatización racial.

El Capítulo 7 presenta las conclusiones generales de la investigación, donde se discuten los principales hallazgos de la investigación, su relevancia e importancia.; así como las limitaciones y líneas futuras de investigación.

Finalmente, se entregan las referencias bibliográficas y en los anexos, los ejemplos de las pautas de entrevistas semiestructuradas, tres entrevistas transcritas, dos cartas de consentimiento informado (1 Docente y 1 Apoderado) y una de asentimiento informado (1 Estudiantes).

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

En el siguiente apartado se presenta el problema de investigación que viene a ser resultado del creciente flujo de migrantes que se desplazan en búsqueda de nuevas oportunidades laborales y mejoramiento de su calidad de vida en Chile. Este fenómeno se ha manifestado en el aumento del número de estudiantes migrantes en las escuelas de la frontera norte, presentándose como una problemática socioeducativa que puede dilucidar cómo son los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes, con el fin de mejorar la política pública en materias de inclusión e interculturalidad para la atención de la diversidad de colectivos vulnerables en nuestra educación regional y nacional.

Además, en este capítulo se desarrolla brevemente la importancia de la llamada Ley de Inclusión, que como normativa nos demanda e interpela en la generación de una sociedad que debe formar ciudadanos interculturales que puedan desenvolverse en diferentes contextos; y se discute el rol de la formación de los profesores que deben tener competencias interculturales en sus procesos de enseñanza para romper el cerco que impone una asimilación que la escuela chilena impone desde un currículum hegemónico y con un fuerte sesgo nacionalista. Evitando con esto la creciente formación de verdaderos guetos de inmigrantes en escuelas marginales que acrecientan la desigualdad en nuestra educación y con esto tratar de efectuar verdaderos centros escolares de atención a la diversidad, que rompan con el esencialismo y folclorización de lo diferente en nuestras escuelas.

El problema de investigación da cuenta de la confusión conceptual sobre los términos de educación intercultural y sobre inclusión, donde el primero se relaciona preferentemente con la educación para el mundo de los pueblos originarios, asociándolo con la educación en contextos indígenas, asociándola a la educación intercultural bilingüe. En el caso del segundo término, lo mismo sucede con el concepto de inclusión, donde existe la percepción de que sólo se trata de necesidades educativas especiales o específicas y no el amplio espectro de ámbitos que involucra la inclusión (género, diversidad sexual, racismo y discriminación, diversidad de creencias, diversidad cultural, etc.).

También, se analiza la importancia que reviste la guerra del Pacífico, pues desde este episodio bélico que en la sociedad chilena existe un sentimiento de superioridad frente las nacionalidades peruanas y bolivianas, el cual es reforzado por la escuela y el currículum, específicamente en la enseñanza de la historia.

Delimitando el problema de investigación se plantea que el sistema escolar de la Región de Arica y Parinacota se ha visto enfrentado en la actualidad a la necesidad de reconfigurar la política pública en materia de interculturalidad, e inclusión educativa, pues a la presencia histórica de poblaciones originarias (aymaras, quechuas y afrodescendientes), se han sumado hijos e hijas de inmigrantes en nuestras aulas de la región de Arica y Parinacota (peruanos, bolivianos, colombianos, ecuatorianos, etc.), conjuntamente se desarrollan las preguntas de investigación y el diseño general de la investigación, con sus correspondientes objetivos generales y específicos que dan

cuenta de cómo son los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota.

Posteriormente, se observan las definiciones conceptuales básicas de la investigación integración y asimilación, racismo discriminación, xenofobia y estigmatización; como el diseño específico de la investigación que comprende el tipo de investigación cualitativa y las fases ésta, desde la perspectiva hermenéutica que permite analizar el significado de las acciones y percepciones de profesores, estudiantes y apoderados migrantes que se producen en un contexto de interacciones dentro de una institución educativa.

Asimismo se especifican la población en el universo de la región de Arica y Parinacota que era de 51.783 de estudiantes, y la muestra del primer criterio metodológico de selección del marco muestral que fue por el sistema educacional que tuviese el mayor número de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos: el municipal; y como segundo criterio de elección de la muestra que fuese lo más representativa de la región, es decir que abarcará los distintos territorios que la conforman; en este caso la zona urbana, la zona rural, la zona precordillerana y el altiplano y dentro del criterio final de la muestra aquellos establecimientos municipales de las distintas áreas geográficas que tuviesen mayor número de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos.

Luego, se presentan las técnicas e instrumento de recolección de información de la investigación, donde la primera técnica correspondió a la recolección de datos de fuentes secundarias, su sistematización y análisis, que permitió obtener información estadística general sobre la situación de los estudiantes migrantes en documentación estadística e informes técnicos oficiales del Ministerio de Educación, del Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y de Migraciones.

Paralelamente, se recopilaron las publicaciones científicas y libros editoriales en materia de migración en Chile con un criterio de recolectar la mayor cantidad de aspectos estadísticos y temáticos. La segunda técnica fue la entrevista en profundidad semiestructurada que aportó como un procedimiento o método con un gran potencial para captar experiencias y significados de profesores, apoderados y estudiantes en escuelas con diversidad cultural y en particular con la presencia de la variable de migrantes de otros países.

Por último, se tratan las características teóricas y metodológicas de construcción del diseño del instrumento que incluyó la selección de fuentes documentales de tipo textual y normativo, con contenidos referidos al sistema educativo chileno y su tratamiento del fenómeno de la inmigración como dimensiones para elaborar la pauta de preguntas de la entrevista, este fue validado por juicio de dos sociólogos de formación y expertos en metodologías cualitativas para participar en la evaluación del instrumento.

Con esto se plantea el enfoque de análisis, más relevante para la muestra y más pertinente que es el paradigma constructivista, también llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico y su correspondiente método de análisis de datos que está en función de la temática de inclusión y exclusión de migrantes en la escuelas de Arica y Parinacota, los objetivos y problema de investigación, por lo que se identificaron ideas y conceptos que se repetían a menudo y se crearon codificaciones que entregaron significados de forma más concreta.

A través de la obtención de los datos y producción de información que está acorde con las características de trabajar con inmigrantes, la información obtenida fue grabada en formato digital y la transcripción de entrevistas, intenta traducir a texto percepciones y opiniones verbales de los entrevistados (profesores, apoderados y estudiantes).

Se explica al final de este capítulo la construcción de categorías de análisis, a través de la codificación, categorización, condensación e interpretación del significado. Donde de forma manual se fueron codificando los conceptos y se redujeron a las dimensiones del instrumento, organizándolos por subgrupos conceptuales, que permitieron una condensación del significado a subcategorías de contenido y categorías de análisis finales.

1.2. Antecedentes generales

Los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes, que se desarrollan en las escuelas de la región de Arica y Parinacota en la frontera norte de Chile, se manifiestan producto del creciente flujo de migrantes que se desplazan en búsqueda de nuevas oportunidades laborales hacia regiones mineras o al centro del país.

Un importante número de ellos se queda en nuestro territorio, lo que conlleva que en nuestras aulas haya crecido el número de estudiantes migrantes o hijos de migrantes con nacionalidad chilena o nacidos en Chile, donde incluso se les niega la nacionalidad como consecuencia de que sus padres se encuentran bajo situaciones de irregularidad. Según el Registro Civil a partir de declaraciones en la prensa informó que los niños nacidos en Chile con al menos un progenitor extranjero aumentó de un 3,3% a un 8,6% entre el 2010 y 2017, proyectándose que para el 2040 esa cifra alcance la mitad del total de los nacimientos en Chile (CNN Chile, 2018).

El tema es importante, pues plantea la necesidad de contar en las escuelas con directivos, docentes apoderados y estudiantes con la formación de buenas prácticas inclusivas para los desafíos que nos impone la actual Ley de Inclusión. Esta normativa demanda e interpela a las escuelas para generar sociedades con ciudadanos interculturales, que puedan desenvolverse más allá de la asimilación que la escuela chilena pretende imponer desde un currículum hegemónico y con un fuerte sesgo nacionalista.

En el caso de Chile la Ley de Inclusión N° 20.845 tiende a regular los sistemas educativos, aunque igual se producen y reproducen situaciones caracterizadas por la violencia, la discriminación y el racismo, que son prácticas asociadas a las diferencias y desigualdades económicas, sociales y culturales entre connacionales e inmigrantes y a un fuerte estigma asociado a ser migrante o hijo e hija de migrantes. Frente a este orden de cosas, la recomendación para la política pública desde la academia ha sido la incorporación de la educación intercultural, más allá del sesgo que supone la Educación Intercultural Bilingüe con un énfasis en las áreas con presencia de pueblos originarios.

Las nuevas migraciones según los datos de la Superintendencia de Educación en informe que fue presentado a la prensa en 16 de diciembre de 2016 explicaban aspectos sobre las trayectorias que viven los estudiantes migrantes en su proceso educativo, plantea que: "...si bien a nivel país al año 2015 de los cerca de 3.550.000 niños y niñas matriculados/as en el sistema educativo nacional, 30.625 son extranjeros/as, lo que representa menos del 1% de la población escolar" (MINEDUC, 2016: 14). Cifras que

estarían muy por debajo de los países con mayores tasas de inmigración del mundo desarrollado, no es un tema que no deba dejarse de lado. Cabe considerar que, según datos del Departamento de Extranjería y Migraciones (Rojas y Silva, 2016: 11-13) en su estudio del 2016, los inmigrantes están concentrados en la región Metropolitana, de Antofagasta, Tarapacá y Arica y Parinacota en orden decreciente, lo que significa “...que su presencia y mayor visibilidad sea un desafío importante para el Estado, la propia sociedad y las escuelas” (MINEDUC, 2016: 16)

Según, esta información presentada en la Página Web Institucional (MINEDUC, 2016) se debe integrar a la Política Pública, cuatro puntos importantes de considerar:

1. “Distintos estudios realizados en el país (Fundación Ideas 2004; Universidad Diego Portales, 2008, 2012), han mostrado que la población que rechaza la diversidad, y en particular la que representan los y las extranjeras, tiende a ser mayoritaria.
2. Esa misma situación se replica en las escuelas, tal como ponen en evidencia los estudios de la UNICEF que indican que los/as estudiantes chilenos/as tienen niveles de prejuicio preocupantes hacia niños y niñas de otras nacionalidades, considerando incluso como inferiores a quienes provienen de los países vecinos (UNICEF, 2004, 2011)
3. Otras investigaciones (Poblete, Galaz y Frías, 2015), han concluido que ya en el acceso de niños y niñas migrados al sistema educativo se producen barreras significativas que dificultan los procesos de inclusión, especialmente para quienes están en situación irregular.
4. Estos antecedentes muestran que los niños y niñas migrantes enfrentan una serie de dificultades para insertarse y progresar en el sistema escolar, de ahí que la pregunta por las trayectorias de inclusión educativa es especialmente importante.”

Además, de la creciente posibilidad de la formación de “...guetos”, de solo desarrollar una “folclorización” en las escuelas y la práctica de “bullying” por parte de sus pares, que se estarían formando: “...escuelas para migrantes” y que, en general, no se generan relaciones entre niños chilenos y extranjeros. Esto no contribuye a la inclusión, pues más bien es una “folclorización” que se desarrolla en esas escuelas. “Finalmente, la investigación constata la existencia de prácticas discriminatorias y de bullying, que, si bien son transversales en todo el sistema educativo, en el caso de los migrantes se expresa a través de “ofensas por el color de piel, tipo de pelo, modo de hablar, indiferencia, burlas, bromas y hasta agresiones físicas.” (Ramírez, 2016: 302 El Mercurio)

1.3. El Problema de Investigación

La presencia de migrantes en nuestras escuelas está estrechamente relacionada con los conceptos de interculturalidad e inclusión, que actualmente producen una confusión en la política pública chilena, pues durante los últimos veinte años se generaliza la concepción de que el término educación intercultural se relaciona con lo indígena, asociándola a la educación intercultural bilingüe (Mondaca, 2003; Mondaca y Gajardo, 2013; Mondaca, Gajardo y Muñoz, 2017).

Al respecto, en esta investigación propone al igual que el estudio del MINEDUC (2011), la importancia de edificar una conceptualización de interculturalidad a nivel de modelo o paradigma educativo; que es algo más que sólo la educación étnica (inmigrantes, grupos vulnerables, desigualdad social, diversidad cultural, etc.).

Figura 1. Dualidad Conceptual



Fuente: Elaboración propia

Lo mismo sucede con el concepto de inclusión, donde existe la percepción de que sólo se trata de necesidades educativas especiales o específicas y no el amplio espectro de ámbitos que involucra la inclusión (género, diversidad sexual, racismo y discriminación, diversidad de creencias, diversidad cultural, etc.). Se entiende en esta investigación a la inclusión como el fenómeno teórico en la praxis para lograr una interculturalidad como modelo educativo a nivel de política pública.

A diferencia de otras regiones, tenemos un punto de inflexión histórico que se debe considerar al investigar colectivos de inmigrantes bolivianos y peruanos en la escuela, que es la guerra del Pacífico, pues desde este episodio bélico que en la sociedad chilena existe un sentimiento de superioridad frente a estas nacionalidades, el cual es reforzado por la escuela y el currículum, específicamente en la enseñanza de la historia (Mondaca, Rivera y Aguirre, 2013).

En este sentido, resulta importante investigar los procesos inclusión y exclusión de los colectivos diversos presentes en la región más intercultural del norte de Chile: Arica y Parinacota, pues una efectiva interculturalidad en educación acontece, si se les considera como parte de una ciudadanía intercultural, que se origine de la concientización y reconstrucción la memoria histórica regional acorde a los cambios que nos presenta la educación del siglo XXI (Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014 y 2017)

Los trabajos con estudiantes migrantes si bien son escasos a nivel nacional y regional; ya se están abordando por primera vez, aspectos sobre el rendimiento escolar, la adaptación académica, representaciones con sus países de origen, procesos de inserción y describiendo las características que despliegan en sus procesos de integración a la escuela chilena (Bustos, 2016; Bustos y Gairín, 2017 a y b).

Por lo que esta investigación viene a ser un aporte a la producción académica sobre los procesos de inclusión y exclusión en estudiantes migrantes peruanos y bolivianos, lo que podría relevar a futuro los otros colectivos de pueblos originarios o afrodescendientes u otro tipo de migraciones de tipo transnacional como de colombianos y ecuatorianos, que podrían ser un aporte para la efectiva implementación de la educación intercultural desde una perspectiva amplia de diversidades y de diálogos simétricos entre la escuela y la sociedad en su conjunto.

A nivel personal, vendría a consolidar más de veinte años de investigación en temáticas de educación intercultural en contexto de población originaria aymara y a completar los diagnósticos socio estadísticos que se han levantado en los últimos 3 años (Mondaca, et Al, 2015).

1.4. Delimitación del problema de investigación

El sistema escolar de la Región de Arica y Parinacota acoge a estudiantes chilenos y de poblaciones originarias (aymaras, quechuas y afrodescendientes), hijos e hijas de inmigrantes, (peruanos, bolivianos y colombianos), lo que complejiza la política pública en materia de interculturalidad e inclusión.

Nuestra región al igual que los sistemas educacionales del mundo, tiene importantes desafíos respecto de: "...garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Además, de: "...lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas...". Como, también: "...Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles" (UNESCO, 2015: 330).

De acuerdo con lo anterior, como problema de investigación se sostiene que el sistema escolar de la Región de Arica y Parinacota se ha visto enfrentado en la actualidad a la necesidad de reconfigurar la política pública en materia de interculturalidad, e inclusión educativa, pues a la presencia histórica de poblaciones originarias (aymaras, quechuas y afrodescendientes), se han sumado hijos e hijas de inmigrantes en nuestras aulas de la región de Arica y Parinacota (peruanos, bolivianos, colombianos, ecuatorianos, etc.)

En este sentido, las escuelas rurales y urbanas se han constituido en espacios educativos con la presencia en sus aulas de poblaciones de origen local, étnico y nacional con características fenotípicas, lingüísticas y culturales diferentes. Sin embargo, es importante señalar que aun en pleno siglo XXI, en nuestras aulas el proceso educativo se plantea desde el presupuesto de la existencia de una sociedad homogénea y de una comunidad imaginada que nace desde los modelos históricos y cívicos con que se construyó el Estado nación sustentado en una ideologización de una sola cultura e identidad nacional bajo el estereotipo de superioridad esencializado por la guerra del Pacífico.

Existe una fuerte resistencia y desconocimiento en el ámbito político educativo de la implementación de un enfoque intercultural e inclusivo en el sistema educativo urbano e incluso rural. Por lo general, se presta poca atención a las necesidades de aprendizajes de los estudiantes no nacionales desde el currículum y desde las prácticas docentes, excluyendo a estudiantes culturalmente distintos, al homogenizar a todos en el aula desde los contenidos nacionales (programas que atienden la diversidad como la Educación intercultural bilingüe, más bien tienden más a reforzar la asimilación, más que a cambiar esta estructura).

Lo que nos plantea las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué procesos de inclusión y exclusión experimentan en su participación en la escuela los estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en la región de Arica y Parinacota?

2. ¿Cuáles son esas barreras que excluyen a los estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en la región de Arica y Parinacota y cómo se afecta la participación de ellos en la escuela?
3. ¿Cómo se pueden minimizar los elementos discriminatorios que atentan contra estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en la región de Arica y Parinacota en su participación en la sala de clases?

Para que los centros educativos puedan dar respuesta a estas preguntas y tomar decisiones, debemos comenzar por identificar y comprender los principales elementos de exclusión e inclusión presentes en las aulas de nuestras escuelas de Arica.

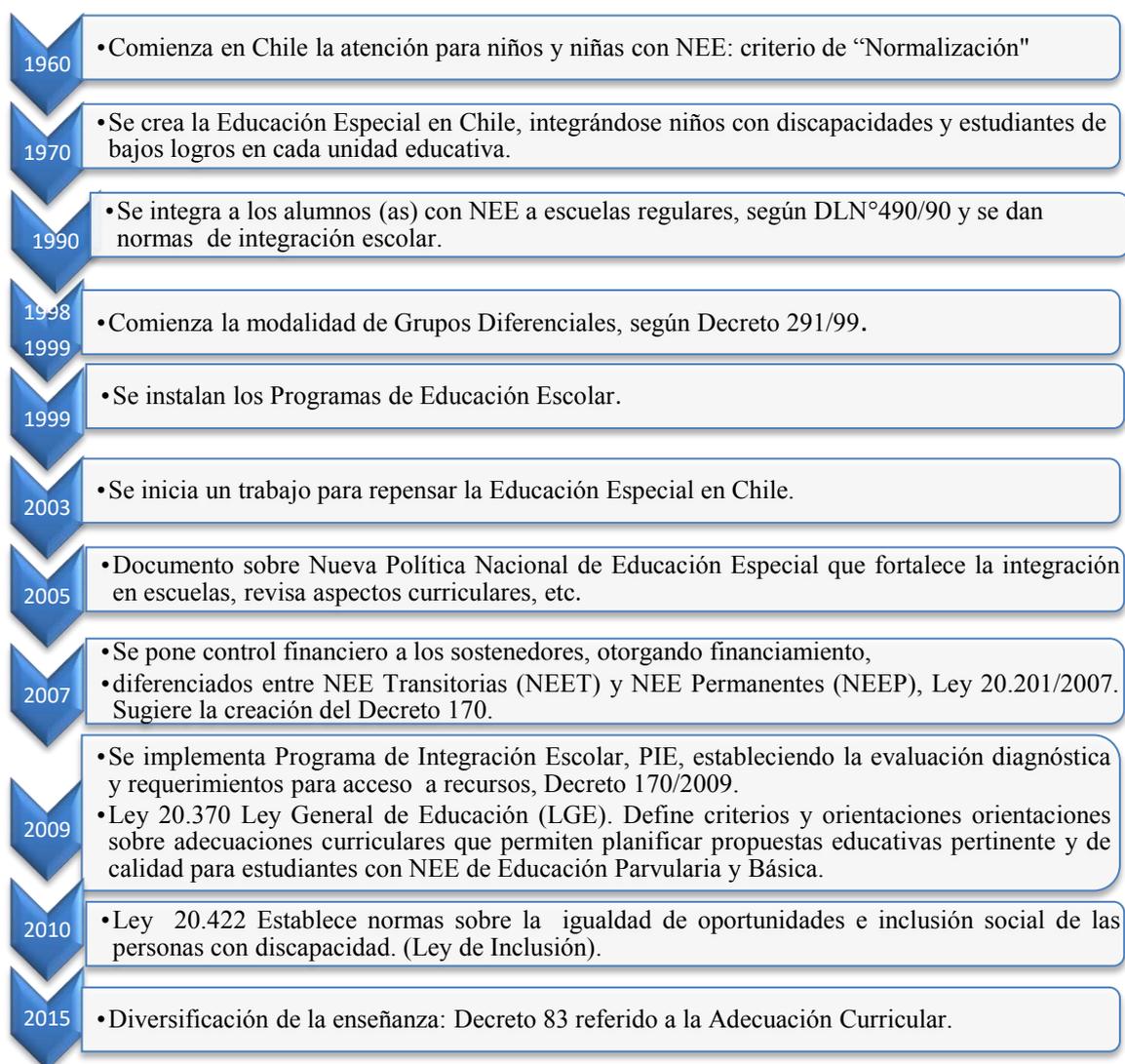
En este caso, esta investigación da continuidad a una serie de intervenciones que se han comenzado a estudiar en los últimos veinte años desarrollando una serie de estudios que intentan diagnosticar como han sido los procesos de implantación de programas para atención a la diversidad, en la década de los noventa uno de los primeros programas llamado el MECE Rural y de las 900 escuelas, donde se intentó incorporar a las áreas rurales campesinas con la focalización de recursos humanos y financieros, para capacitar profesores y elaborar planes y programas apropiados a los contextos rurales e indígenas (Mondaca, 2003).

Estas propuestas son el antecedente para la creación de los primeros programas de EIB estatales, que serán resultado de la nueva política indígena que nace a fines de la década del ochenta en las discusiones de la Comisión de Estudios de Políticas Indígenas, que será el organismo precedente para la promulgación de la Ley N° 19.253 y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI (1993), consolidándose aún más con la puesta en funcionamiento de la Unidad de Educación y Cultura de la CONADI (1995) y del Programa de EIB del MINEDUC (1995) (Mondaca y Gajardo, 2013)

Si bien, se ha relevado el tema de la identidad indígena en la sociedad regional y nacional, aún existen carencias debido a que los Programas de EIB, han direccionado su política intercultural solo para contextos indígenas en el ámbito rural, no integrando el mundo urbano y los contextos multiculturales y transfronterizos, lo que ha significado la inexistencia de un modelo pedagógico intercultural que forme a todos los estudiantes de la frontera norte de Chile con contenidos y competencias inclusivas globales, más que solo étnicas, que inferimos podrían permitir a los estudiantes desarrollarse en contextos culturales diversos, haciendo de la educación un patrón de transformación social (Dietz, 2012).

El otro ámbito ha sido Programa de Integración Escolar (PIE) que se puede resumir en la siguiente figura:

Figura 2. Línea de Tiempo Programa Integración Escolar (PIE)



Fuente: Elaboración propia

La nueva política de Inclusión Escolar desarrollada por el Ministerio de Educación, le otorga una importancia relevante al Programa de Integración Escolar, ya que a partir de ésta, no sólo se asigna recursos para que las acciones que lleva a cabo dicho programa, repercutan positivamente en la calidad de los aprendizajes, sino que a partir de la vigencia del Decreto 83/2015, se proporciona las directrices para desarrollar una labor docente directamente inclusiva, a través del trabajo colaborativo y co-docencia entre los profesionales que atienden a niños y niñas con NEE y sus familias (Urbina, 2017).

Esto demuestra que existe una preocupación por parte del Estado chileno de promover en todos los niveles de la educación, y en todos los ámbitos de la diversidad, el desarrollo de Buenas Prácticas Pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de calidad y participación con equidad de todas y todos los estudiantes chilenos (MINEDUC, 2008).

1.5. Diseño general de la investigación

Los propósitos generales de esta investigación son los siguientes:

1.5.1. Objetivos Generales

1. Analizar los procesos de exclusión e inclusión educativos que se presentan en los grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.
2. Explorar las estrategias y mecanismos emergentes de inclusión que buscan los procesos de integración y asimilación que se producen en las escuelas de la región de Arica y Parinacota.

Los objetivos generales planteados tienen relación con el análisis de la información recolectada en el trabajo de campo y que permitió el planteamiento de cuatro dimensiones que tienen relación con **la integración personal y familiar**, entre estudiantes migrantes, la familia y su llegada al colegio; en términos generales permitió describir la participación de los apoderados y alumnos en los establecimientos educacionales y cómo se integraron al colegio.

La **integración de pares y docentes** que da cuenta de la opinión y percepción de directivos y profesores sobre los procesos a que se ven sometidos como profesores en atender a la diversidad, pero fundamentalmente en cómo los estudiantes se insertan en una escuela poco preparada para incluir, sino más bien para integrar.

La dimensión que mostró mayores evidencias en las entrevistas, dado el nivel de opinión y preparación de los docentes pudieron aportar más antecedentes al cómo se desarrolla la **integración institucional** a nivel de políticas y establecimientos, y en cómo evalúan los docentes las políticas institucionales. Y por último una dimensión más bien exploratoria que permite una primera aproximación a los **procesos de exclusión** en las escuelas a partir de dos estudios de casos sobre discriminación, racismo estigmatización racial, étnica y nacionalista.

Los propósitos específicos de esta investigación son los siguientes:

1.5.2. Objetivos Específicos

1. Identificar y caracterizar la distribución de grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.
2. Delimitar y comprender los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en los procesos de inserción, integración y asimilación por parte de la escuela chilena.
3. Determinar los supuestos que aplica el sistema educativo nacional sobre la inserción de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en las aulas de nuestra región.

4. Analizar cómo el currículum, planes, programas de estudio y los contenidos del sistema educativo nacional tratan el fenómeno del nacionalismo en la inserción de migrantes en nuestras escuelas.

Los objetivos específicos trazaron los pasos a seguir para llegar al propósito final de analizar los procesos de inclusión y exclusión. En este sentido, el primer objetivo tuvo como fin tener un diagnóstico exhaustivo de la distribución de los estudiantes migrantes presentes en las escuelas de Arica y Parinacota.

El segundo objetivo permitió delimitar el trabajo de campo y la metodología de recolección de información para establecer categorías de análisis pertinentes a nuestra investigación. Mientras el tercer objetivo, delimitó nuestro marco teórico, respecto del Estado del arte sobre la migración y la educación en Chile y en la frontera norte.

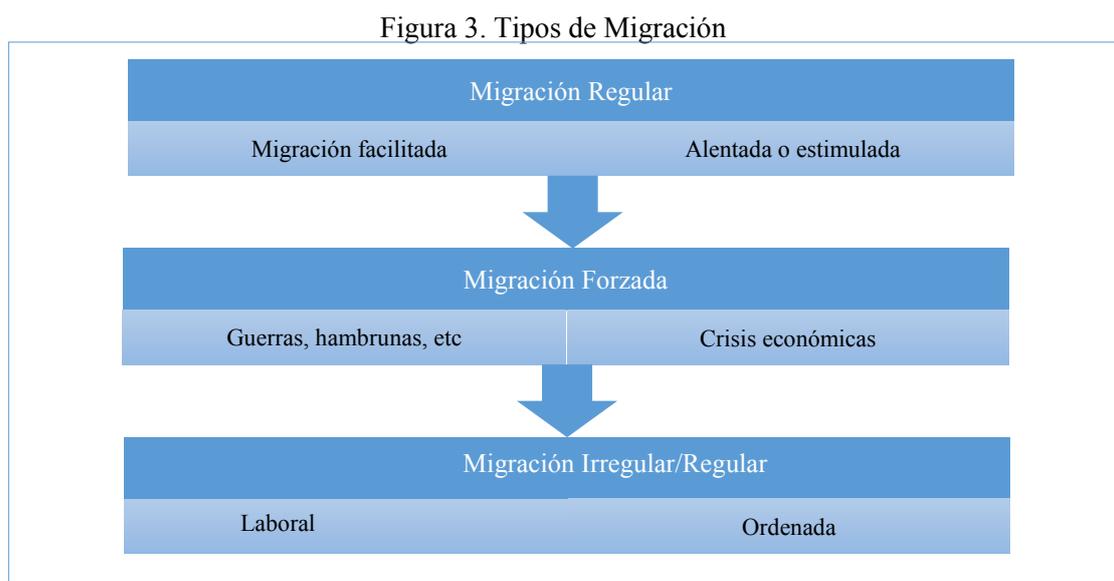
Por último, el cuarto objetivo, permitió explorar en cómo el currículum prescrito, según la literatura y lo informado por los docentes no integra, ni incluye, sino más bien asimila a la familia migrante a una escuela: la chilena.

1.6. Definiciones conceptuales básicas de la investigación

En esta investigación de acuerdo con los antecedentes teórico se definen algunos conceptos que son relevantes para tratar de proporcionar una definición operativa que se ajustan al sentido de lo que expresan los objetivos y la investigación en su conjunto:

La Organización Internacional para las Migraciones (2015: 21, 22) define a un **migrante** "...como cualquier persona que se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia."

Según la estructura la OIM define que existen distintos tipos de migraciones que se reflejan en la siguiente figura:



Fuente: Elaboración propia

La misma OIM (2015: 23) define como migrante a todos los casos en los que la decisión de migrar es tomada libremente por la persona concernida por "razones de conveniencia personal" y sin intervención de factores externos que le obliguen a ello. Así, este término se aplica a las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias. Existirían de acuerdo con este organismo los siguientes tipos:

- Migrante calificado: Trabajador migrante que por sus competencias recibe un tratamiento preferencial en cuanto a su admisión en un país distinto al suyo.
- Migrante documentado: Migrante que ingresa legalmente a un país y permanece en él, de acuerdo con el criterio de admisión.
- Migrante económico: Persona que habiendo dejado su lugar de residencia o domicilio habitual busca mejorar su nivel de vida, en un país distinto al de origen.
- Migrante irregular: Persona que habiendo ingresado ilegalmente o tras vencimiento de su visado, deja de tener status legal en el país receptor o de tránsito.
- Trabajador de temporada: Todo trabajador migrante cuyo trabajo, por su propia naturaleza, dependa de condiciones estacionales y sólo se realice durante parte del año.

Los otros conceptos que se utilizan son el de **integración** y **asimilación**, y se entienden como parte de los procesos y flujos migratorios ya sea con políticas declaradas o flujos migratorios espontáneos, desde el mundo anglosajón como Estados Unidos o Canadá que son países producto de la inmigración, con una política migratoria declarada, pero con métodos distintos para integrar a sus nuevos ciudadanos.

Donde Estados Unidos impulsó la política donde los inmigrantes debían asimilarse, volverse como la mayoría de la sociedad, asumir el común denominador y dejar atrás lo que los había caracterizado hasta ese momento. Canadá por su parte impulsa conscientemente una política del multiculturalismo en la que los inmigrantes incluso son animados a seguir cuidando su bagaje cultural e introducirlo en la sociedad canadiense.

Como veremos más adelante en los modelos de interculturalidad, como el caso de Alemania con los llamados "Gastarbeiter (trabajadores extranjeros) recién cuando los trabajadores extranjeros comenzaron a asentarse en Alemania, a tener familia e hijos y a adquirir la nacionalidad alemana, la sociedad descubrió la integración de estas personas en la sociedad. Aunque integración efectiva no era, sino una asimilación, pues para el primero se requiere de dos: aquel que quiere integrarse y asumir su papel en la sociedad y la sociedad que lo quiere aceptar y está dispuesta a recibirlo (Philipp, 2008).

En definitiva, **integración** significa que todos aquellos que viven en un país tienen acceso a todo, lo comparten sin importar sus culturas, costumbres, lenguas o religión. Se refiere a una situación donde varios grupos étnicos conviven en la misma ciudad y mantienen sus propias costumbres, pero se mezclan, se interactúan, y todos sienten formar parte de una identidad común que engloba a todos (Philipp, 2008).

Asimilación, por el contrario, es una decisión individual condicionada por la sociedad mayoritaria que no da opciones. Así la asimilación, es la adaptación de un grupo social o étnico -generalmente una minoría- a otro. Significa la adopción del idioma, tradiciones, valores y comportamientos e incluso de cuestiones vitales fundamentales y la modificación de los sentimientos de origen. La asimilación va más allá de la aculturación.

Y por último los cuatro conceptos que se utilizan dentro del marco de la exclusión e inclusión son: racismo discriminación, xenofobia y estigmatización. Primero **exclusión** se entiende en esta investigación bajo el concepto de exclusión social, en palabras de Jiménez (2008: 174), como:

“La exclusión social está muy relacionada con los procesos que más se vinculan con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida,...). Además, el concepto de exclusión social debemos entenderlo por oposición al concepto de integración social como referente alternativo, esto es, el vocablo exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido. Así pues, el sector excluido se encuentra al margen de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, etc., es decir, de una calidad de vida que se ha alcanzado y garantizado a través de los Estados de Bienestar.”

Es decir, la exclusión va más allá de la segregación, no existe siquiera clasificación, solo diferencias que impiden un mínimo de cohesión social. Los excluidos no pueden encontrar similitudes en sus iguales, solo son personas fuera del sistema sin derechos y con nulas obligaciones, excepto las que se imponen por ciudadanía, si es que para ellos existe la ciudadanía.

Todo lo contrario, por el término **inclusión** se entiende a cómo se asocian la calidad de las relaciones en torno a las diferentes tipos de diversidades, que están socialmente y culturalmente construidas sobre la base de la afectividad y se relaciona con la capacidad de las personas de aceptar al otro y convivir en armonía aceptando las diferencias.

Por **racismo** se entiende como una forma de discriminación de las personas recurriendo a motivos raciales, tono de piel u otras características físicas de las personas, de tal modo que unas se consideran superiores a otras. El racismo tiene como fin intencional o como resultado, la disminución o anulación de los derechos humanos de las personas discriminación racial denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Mientras que por **discriminación** se entiende como una conducta que se desprende de esas actitudes o creencias. La discriminación tiene lugar cuando los individuos o las instituciones privan injustamente a otros de sus derechos y oportunidades debido al estigma. La discriminación puede tener como consecuencia la exclusión o marginalización de personas y la privación de sus derechos civiles, como el acceso a opciones de vivienda justa, las oportunidades laborales, la educación y la plena participación en la vida cívica.

Por último, **xenofobia** según la Organización Mundial para las migraciones (2006) sería el “odio, repugnancia u hostilidad hacia los extranjeros. En el ámbito internacional no hay una definición aceptada de xenofobia, aunque puede ser descrita como actitudes, prejuicios o conductas que rechazan, excluyen y, muchas veces, desprecian a otras personas, basados en la condición de extranjero o extraño a la identidad de la comunidad, de la sociedad o del país.

Hay una relación muy estrecha entre racismo y xenofobia, términos difíciles de separar”. Que está en el fondo de la definición de **estigmatización** que es el concepto que hace referencia a las actitudes y creencias que conducen a las personas a rechazar, evitar y temer a aquellos a quienes perciben diferentes.

Los momentos de la investigación están estructurados por una revisión teórica conceptual sobre educación intercultural e inclusión, además de una exhaustiva revisión de la literatura sobre migración y educación en Chile y en la frontera norte; y como esta zona ha estado influenciada por un marcado nacionalismo que termina en prácticas racistas y discriminatorias, proponiendo el concepto de ciudadanía intercultural como una apuesta por implicar la educación intercultural efectiva en nuestra región y país. Después, se contextualiza por medio de un diagnóstico estadístico actualizado y pormenorizado de la conformación del número de estudiantes migrantes por escuelas y liceos de toda la región. Para luego presentar el trabajo de campo y sus resultados correspondientes con las conclusiones generales y principales hallazgos de la investigación.

1.7. Tipo de Investigación y fases de la misma

Metodológicamente en el planteamiento del problema y diseño de la tesis doctoral, se han seguido las sugerencias metodológicas de cómo investigar propuesto por Amat y Rocafort (2017), que permite un camino simple y general en el desarrollo de diversos tipos de investigaciones.

De forma general el tipo de metodología utilizada es preferentemente cualitativa, porque su utilización en distintas disciplinas permite análisis de una gran variedad de aportaciones teóricas y engloba métodos y estrategias de recogidas de datos diversas (Verd y Lozares, 2016: 23). Esto denota la complejidad del abordaje de esta investigación socioeducativa, como un conjunto de supuestos sobre la realidad, sobre cómo se conocen los modos concretos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de nuestra región. Esta investigación parte del supuesto de que la investigación cualitativa no estudia la realidad en sí, sino como se construye la realidad, es comprenderla (Aguirre, 2017).

Ya en 1994, Lincoln y Denzin (1994: 576), planteaban sobre la investigación cualitativa que:

“... es un campo transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.

El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis.”

Rodríguez et al, (1996: 32) la define como aquel tipo de investigación que: “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”.

En este mismo contexto, se considera en esta investigación algunos de los elementos postulados por estos autores, de acuerdo con este estudio:

- Énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, en este caso la inserción de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en nuestras escuelas.
- Trabajo con datos provenientes de entrevistas semiestructuradas en profundidad.
- Trabajo con datos estadísticos estructurados para diagnosticar la presencia de migrantes en nuestras escuelas.
- Se investiga en un pequeño número de casos por colegios, de una muestra que posee el mayor número de estudiantes migrantes.
- Trata de abarcar la mayor representatividad de la población regional.
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de los procesos de inserción, inclusión y exclusión en las escuelas.
- Análisis de descripciones y explicaciones verbales de los entrevistados.

Al respecto: ..., Jiménez (2007), plantea que este tipo de investigación sostiene “universales concretos” que pueden ser alcanzados a través del análisis profundo de casos particulares y de la comparación de ese caso con otros estudiados también con gran profundidad. A través de una narrativa detallada, el investigador buscará credibilidad para sus interpretaciones. Para el desafío de los estudios sociales, en este estudio se coincide con la propuesta que señala la opción por este modelo como una opción ideológica (Bonil, Sanmartí, Tomás, y Pujol, 2004)”. (Citado en Bustos, 2016: 120).

La investigación cualitativa, se desarrolla en dos tiempos: el proceso y el producto. El primero comprende todo el proceso de trabajo de campo, partiendo por la documentación bibliográfica y estableciendo criterios metodológicos para el diseño de la investigación que compromete la elaboración del instrumento de recolección de información, el contacto con las escuelas e instituciones pertinentes, la selección de la muestra, la aplicación del instrumento, la transcripción de las entrevistas y su correspondiente codificación y análisis de los datos recopilados.

El segundo, es el producto del trabajo de campo que engloba la categorización y la interpretación de los datos investigados; que en este caso partió por la selección de dimensiones a preguntar a los entrevistados establecidos en la pauta de entrevista, que tienen relación con los procesos de inserción y de llegada a la escuela, la relación entre pares y la familia y la relación entre estudiantes desde la visión de padres y apoderados y alumnos y la percepción de los profesores.

El trabajo metodológico cualitativo, partió del planteamiento del problema, basado en el descubrimiento inductivo, que surge de la observación de lo particular, frente a la prueba deductiva que surge de los planteamientos de la literatura sobre el tema (teorías o planteamientos teóricos en otras palabras más aceptables) de educación y migración en Chile y en nuestra región.

En este sentido, esta investigación cualitativa responde a una “...perspectiva fenomenológica que está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales” [...] aunque, “con frecuencia resulta difícil percibir en qué difieren estas perspectivas, si es que difieren el algo”. (Taylor y Bogdan, 2002: 23-24. Citado en Aguirre, 2017: 193). Estas corrientes cualitativas han sido agrupadas en construccionistas y hermenéuticas. Las primeras afirman que los resultados de la investigación son construidos por el investigador, donde el conocimiento del mundo es el resultado de una construcción colectiva realizada a través de la interacción de creación de conceptos, métodos, codificación de experiencias, etc.

La perspectiva hermenéutica nos permitió obtener el significado de las acciones y percepciones de profesores, estudiantes y apoderados migrantes que se producen en un contexto de interacciones dentro de una institución educativa (cabe señalar que esta perspectiva hoy en día es la dominante dentro de la metodología cualitativa).

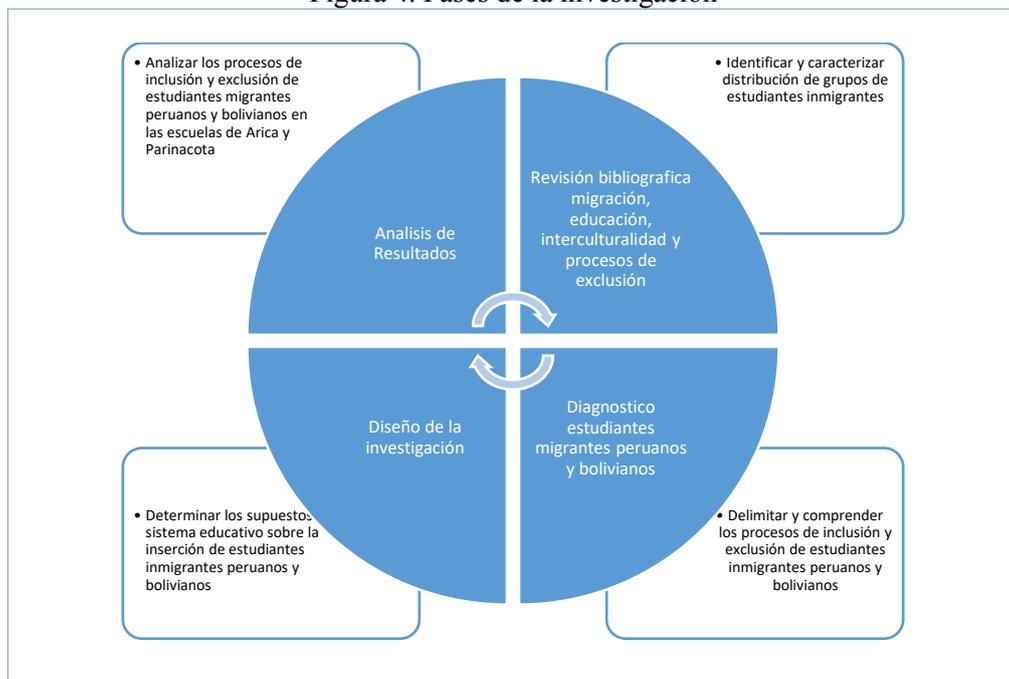
Sin embargo, esta perspectiva también se conoce como “...el paradigma constructivista también llamado enfoque interpretativo (Neuman, 1997), sobre todo utilizado por las ciencias sociales, donde se acepta la idea de que la realidad no es necesariamente objetiva (Berger y Luckmann, 1967), es decir, que según el observador que la mire y el individuo que la esté mirando, podrá tener diferentes significados” (Citado en Aguirre, 2017: 191-194). Así, se esperaba no plantear teorías irrefutables, sino una mayor comprensión del fenómeno de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes en nuestras escuelas.

Se planteó este enfoque por la lógica del proceso de investigación que es inductiva, es decir, los conceptos y sus medidas no necesariamente están totalmente definidos antes de que comenzará la investigación, sino que justamente a través de esta ella en el levantamiento de información obtuvimos las percepciones de profesores, apoderados y estudiantes. Lo que permitió comprender la realidad de los migrantes en el plano social y familiar y descubrir cómo éstos construyen significados sobre hechos y fenómenos que vivieron, es decir qué representa para ellos el haber migrado y sobre todos que significa la escuela y su inserción en ella de sus hijos, como la percepción de los profesores y estudiantes.

Tal cual lo plantean Del Mar et al. (2017: 111,112):

“No se centra, pues, solo en los hechos externos, y comportamientos observables de las personas, sino también en las percepciones y valoraciones que asocian. Este objetivo conlleva, para el investigador, no fijar todos los elementos conceptuales y medibles de la investigación a priori, sino a medida que avanza la investigación. En conjunto el paradigma constructivista o interpretativo acepta que la investigación incorpora elementos subjetivos y, en definitiva, se mueve por intereses humanos”.

Figura 4. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Estas fases de la investigación de acuerdo con el criterio metodológico y objetivos planteados son el resultado de la planificación del Programa de Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, atendiendo a los seguimientos correspondientes y tutorías del director de tesis y de los objetivos generales y específicos como se observa en la figura 4.

- 1) Primer Seguimiento: que corresponde al año lectivo de septiembre de 2015 a junio de 2016.
- 2) Segundo Seguimiento: que corresponde al año lectivo de julio de 2016 a junio de 2017.
- 3) Tercer Seguimiento: que corresponde al año lectivo de julio de 2017 a junio de 2018.

El plan de trabajo contempló de forma específica tres fases que están estrechamente relacionadas con los respectivos seguimientos del doctorado, estas son:

Fase 1: Revisión y sistematización de información bibliográfica en organismos públicos y privados y diseño de la investigación metodológica y contempló las siguientes actividades.

- 1) Revisión y sistematización de información bibliográfica sobre antecedentes generales y estudios específicos de la migración en Chile.
- 2) Revisión y sistematización de información bibliográfica sobre antecedentes generales y estudios específicos de la migración y la educación en Chile.
- 3) Diseño de la investigación.
- 4) Definición del plan, tipo, enfoque, estrategia e instrumento de investigación.
- 5) Identificación de las escuelas con mayor cantidad de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos (09 establecimientos)
- 6) Diseño de instrumento de pauta de entrevista semiestructurada.
- 7) Validación del instrumento de recolección de información.
- 8) Contacto con Secretaría Regional Ministerial de Educación y Dirección de Administración Educacional Municipal.
- 9) Selección muestra de profesores, apoderados y estudiantes por establecimiento seleccionado (4 de cada uno).
- 10) Diseño de Cartas de Consentimiento para padres y apoderados y de Asentimiento para alumnos.
- 11) Levantamiento de entrevistas en 4 establecimientos con sus correspondientes transcripciones en formato Word.
- 12) Selección de categorías de análisis con estudios similares y dimensiones de escalas y test de percepciones sobre multiculturalidad e interculturalidad en migrantes.
- 13) Análisis de la información preliminar.
- 14) Elaboración y envío de artículo en revista indexada en WOS (ex ISI) 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” [publicado en revista Interciencia N° 43 Volumen 1: páginas 28-35. Disponible en: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/01/28-MONDACA-43_1.pdf]

Figura 5. Cronograma de actividades Fase 1 según meses (2015-16)

MESES ACTIVIDADES	M S	M O	M N	M D	M E	M F	M M	M A	M M	M J
Revisión y sistematización de información:										
Migración en Chile										
Educación y migración en Chile y norte de Chile										
Educación intercultural e inclusión educativa										
Nacionalismo, racismo y discriminación en el norte.										
Diseño de la investigación										
Definición plan, enfoque y estrategias de investigación										

MESES ACTIVIDADES	M S	M O	M N	M D	M E	M F	M M	M A	M M	M J
Marco teórico preliminar										
Diagnostico estudiantes migrantes en escuelas Arica										
Selección de establecimientos (muestra)										
Diseño pauta de entrevista										
Validación pauta de entrevistas										
Diseño cartas de consentimiento y asentimiento										
Aplicación entrevistas 4 establecimientos										
Transcripción entrevistas										
Formulación categorías de analisis										
Primeros análisis de resultados										
Envío de artículo a Revista Interciencia										
Presentación primer informe de seguimiento										

Fase 2: Correspondió con la concreción teórica y metodológica de la investigación y contempló las siguientes actividades:

- 1) Redacción y edición del planteamiento del problema.
- 2) Redacción y edición del marco teórico.
- 3) Redacción y edición del marco contextual (actualización de datos).
- 4) Redacción y edición de la metodología de la investigación.
- 5) Levantamiento de entrevistas en 2 establecimientos con sus correspondientes transcripciones en formato Word.
- 6) Análisis preliminar de la información.
- 7) Elaboración y envío de artículo en revista indexada en WOS (ex ISI) Mondaca, C.; Muñoz, W. Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018) “Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile” [En Prensa en Revista Estudios Atacameños].

Figura 6. Cronograma de actividades Fase 2 según meses (2016-17)

MESES ACTIVIDADES	M J	M A	M S	M O	M N	M D	M E	M F	M M	M A	M M	M J
Edición y redacción del marco teórico												
Edición y redacción del plan de investigación												
Edición y redacción del marco metodológico												
Actualización diagnostico estudiantes migrantes												
Edición y redacción del marco contextual												
Aplicación entrevistas 2 establecimientos												
Transcripción entrevistas												
Analisis de resultados de 6 colegios												
Elaboración y envío de artículo Revista Est. Atacam												
Presentación segundo informe de seguimiento.												

Fase 3: Correspondió con la concreción del análisis investigación y edición y redacción de la tesis final y contempló las siguientes actividades:

- 1) Levantamiento de entrevistas en 3 establecimientos con sus correspondientes transcripciones en formato Word.
- 2) Análisis de la información de los 9 establecimientos educacionales.
- 3) Redacción y edición del análisis de la información.
- 4) Redacción y edición de las conclusiones.
- 5) Redacción y edición del formato final de tesis (tapas, contratapas, índice, introducción y bibliografía).
- 6) Presentación del borrador de tesis al director.
- 7) Elaboración y envío de artículo en revista indexada en WOS (ex ISI) Mondaca, C.; Gairín, J., Muñoz, W. y Gajardo, Y. (2018) “Análisis de palabras de uso común y propuesta de vocabulario intercultural para estudiantes migrantes y no migrantes de la frontera norte de Chile” [En revisión en Revista Alpha]

Figura 7. Cronograma de actividades Fase 3 según meses (2017-18)

MESES ACTIVIDADES	M J	M A	M S	M O	M N	M D	M E	M F	M M	M A	M M	M J
Publicación artículo Revista Interciencia (WOS)												
Aplicación entrevistas 3 establecimientos												
Transcripción entrevistas												
Análisis de resultados de 9 colegios												
Aceptación artículo Revista Estudios Atacameños												
Elaboración, envoi y revisión de artículo Rev. Alpha												
Análisis de resultados finales												
Redacción y edición del análisis de la información												
Redacción y edición de las conclusiones												
Redacción y edición del formato final												
Presentación del borrador de tesis al director												
Depósito de tesis												
Exposición de la tesis												

1.8. Población y Muestra

Una vez terminada la revisión de la literatura y delimitado el marco teórico definimos nuestra población de estudio en el **universo** de estudiantes de la región de Arica y Parinacota que era de 51.783, entendiendo por población lo que López (2004: 69) señala como:

“...el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. "El universo o población puede estar constituido por personas, animales, registros médicos, los nacimientos, las muestras de laboratorio, los accidentes viales entre otros". (PINEDA et al 1994:108) En nuestro campo pueden ser artículos de prensa, editoriales, películas, videos, novelas, series de televisión, programas radiales y por supuesto personas.”

En términos simples se entiende población como todo el conjunto de individuos o elementos que tienen unas características comunes; en este caso la población de estudio queda configurada por los estudiantes migrantes peruanos y bolivianos, lo que en palabras de Johnson y Kuby (1999), definen como “poblaciones finitas” porque es posible “enumerar todos los elementos que la componen” (Citado en Paris, 2017: 164).

En este sentido, para la matrícula 2018, al 08 de marzo se tenía según el Informe de alumnos migrantes de la región de Arica y Parinacota del Departamento de Planificación y Presupuesto de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, el siguiente universo de la situación escolar de la región:

Tabla 1. Estudiantes región de Arica y Parinacota

Tipo de Estudiantes	Matrícula
Nacionales	48.940
Extranjeros	2.843
Matrícula Total	51.783

Fuente: Seremía de Educación, 2018.

De este total de estudiantes, nuestra **población** de 2.843 alumnos extranjeros según el tipo de enseñanza tendría la siguiente configuración:

Tabla 2. Participación Alumnos Extranjeros según tipo de Enseñanza

Tipo de Educación	Matrícula
Municipal	2.124
Particular Subvencionado	690
Particular	29
Total Estudiantes	2.843

Fuente: Seremía de Educación, 2018.

Como es de suma importancia definir la población desde el punto de vista metodológico, dado el amplio número de miembros que conforman este grupo y podría ser difícil entrevistar a todo el conjunto de estudiantes migrantes, apoderados y profesores que componen el sistema educativo regional, debe delimitarse el **marco muestral**, entendiéndolo a este como: “...el conjunto de elementos de la población que tienen posibilidades de estar formando parte de la muestra finalmente seleccionada.” (Paris, 2017: 164)

Como era imposible analizar la población completa de este estudio, se optó por estudiar una parte de ella, es decir el **primer** criterio metodológico de selección del **marco muestral** fue por el sistema educacional que tuviese el mayor número de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos: **el municipal**. Pese a que los establecimientos de educación municipal están en el segundo lugar de matrículas a nivel regional (más de 17 mil alumnos), concentran la mayor cantidad de alumnos de origen extranjero, casi el 8%: más del 50% son de origen boliviano (733 alumnos) y cerca del 40% son de origen peruano (531 alumnos). Por el contrario, pese a que los establecimientos subvencionados tienen mayor número de matrículas (más de 30 mil estudiantes). Menos de la mitad cuenta con alumnos extranjeros, con apenas el 1% (440 alumnos). Más de la mitad son de origen peruano, luego bolivianos y colombianos.

De un total de 64 establecimientos educacionales municipales se definió la muestra a partir de que entiende a esta como: “...un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. Hay procedimientos para obtener la cantidad de los componentes de la muestra como fórmulas, lógica y otros”, [...], la muestra es una parte representativa de la población. (López, 2004: 69), y “...Johnson y Kuby (1999) definen la muestra como “un subconjunto de la población”, Hernández (1997) la define como “un conjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población”. (Citado por París, 2017: 164)

Se eligió como **segundo** criterio de elección de la muestra que fuese lo más representativa de la región, es decir que abarcará los distintos territorios que la conforman; en este caso la zona urbana, la zona rural, la zona precordillerana y el altiplano; en este mismo orden las matrículas descienden a medida que se acercan las zonas de altura de la Cordillera de Los Andes, lo que palabras de París (2017: 165) es que: “... una muestra es representativa cuando esta haya sido elegida de forma que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de pertenecer a la muestra”.

De acuerdo con lo anterior, de los 64 colegios se eligieron 09 de los con mayor matrícula de estudiantes migrantes lo que corresponde aproximadamente al 15 % del total de colegios municipales, el detalle de matrícula y número de estudiantes peruanos y bolivianos se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Muestra de colegio y número de estudiantes migrantes

Establecimiento	Matrícula	Extranjeros	Peruanos	Bolivianos	Otra Nacionalidad
Altiplano Escuela 1	33	13	00	13	0
Precordillera Liceo 2	194	62	06	56	0
Precordillera Escuela 3	15	03	00	03	0
Valle de Azapa Escuela 4	524	23	08	14	1
Valle de Azapa Liceo 5	732	92	35	56	1
Valle de Lluta Escuela 6	203	35	22	13	0
Ciudad de Arica Escuela 7	287	59	09	50	0
Ciudad de Arica Escuela 8	512	43	23	19	1
Ciudad de Arica Liceo 9	1078	103	23	72	8
Total	3.578	433	126	296	11

Fuente: Elaboración propia.

De los 2.124 estudiantes extranjeros presentes en las escuelas municipales de acuerdo con la muestra de colegios, tenemos un número de 433 estudiantes que corresponden a un 20 % de la muestra total.

- En el área urbana se decidió trabajar con tres escuelas que tienen la mayor cantidad migrantes, pues en los otros el número era bajo con relación a los elegidos, por consiguiente, se tendría menor posibilidad de participación de los alumnos, apoderados y profesores. Se eligió un colegio de secundaria y una escuela de primaria urbana con mayor cantidad de estudiantes migrantes y una escuela que se ubica entre el área urbana y rural. En caso del área rural se eligieron tres escuelas que tienen la mayor cantidad estudiantes migrantes, un colegio de secundaria y dos escuelas de los valles que tuviesen mayor cantidad de estudiantes migrantes.
- En el caso de la Precordillera se eligió un Liceo/Colegio (imparte primaria y secundaria) y una escuela (primaria) que tienen mayor cantidad de estudiantes migrantes.

- Y en el altiplano se eligió un colegio que tiene la mayor cantidad de estudiantes migrantes.

Cabe señalar que la selección de colegios abarca todo el territorio y que la matrícula desciende drásticamente hacia las áreas rurales. Por lo tanto, se trató de cuidar el modo en que se obtuvo el marco muestral, pues ello, aunque no se trata de extrapolar directamente los resultados a la población, se debió acotar la **muestra** para analizar datos concretos a estos nueve establecimientos y en ellos aplicar entrevistas en profundidad a un número de **cuatro estudiantes, apoderados y profesores** de los establecimientos; dadas las condiciones del territorio a abarcar y trabajar con el marco muestral aplicando entrevistas en profundidad era un trabajo difícil de conseguir.

En este sentido, esta **muestra es de tipo no probabilístico**, ya que la selección fue intencionada, atendiendo a las decisiones surgidas del marco teórico y de los datos de la población, por eso en los análisis de resultados se entregan las conclusiones del estudio, sin la intención de ser generalizados para toda la población.

Se entiende según López (2004: 73) a este tipo de muestreo donde: "...todas las unidades que componen la población no tienen la misma posibilidad de ser seleccionada "también es conocido como muestreo por conveniencia, no es aleatorio, razón por la que se desconoce la probabilidad de selección de cada unidad o elemento de la población". (PINEDA et al., 1994: 119)".

Además es una muestra de tipo **intencional o de conveniencia**, porque tomó criterios previos, la muestra reunió los requisitos que se estimaron par el trabajo de levantamiento de información a través de entrevistas en profundidad a un grupo seleccionado de estudiantes migrantes, apoderados y profesores de 9 establecimientos educacionales de la región de Arica y Parinacota, lo que es sustentado por López (2004: 73) al referirse a este tipo de muestra no probabilística como: "El investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer. El investigador decide qué unidades integrarán la muestra de acuerdo con su percepción."

Corbetta (2010: 288), se refiere a este muestreo con el nombre de subjetivo por decisión razonada, donde las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de sus características, "...este tipo de muestro se emplea, por ejemplo, cuando el tamaño de la muestra es muy limitado y se quieren evitar oscilaciones casuales que distancie excesivamente a la muestra de las características de la población."

1.9. Técnicas e instrumento de recolección de información de la investigación

Las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el enfoque cualitativo de esta investigación y al paradigma interpretativo (constructivista), lo que en palabras de Aranda y Araujo (2009: 275), es que la selección de técnicas:

“...a menudo es independiente del enfoque epistemológico del investigador. Las técnicas se seleccionan por un conjunto de factores adicionales, entre los cuales, debe pesar más la naturaleza de la pregunta de investigación en sí. Además, intervienen otros factores que deben ser considerados: el tiempo disponible, los recursos y quién los otorga, el conocimiento previo

acumulado sobre el tema específico y el grado de encadenamiento del estudio concreto con otros.”

En esta investigación la **primera técnica de recolección de información correspondió a la recolección de datos de fuentes secundarias**, y sus sistematización y análisis, que permitió obtener información estadística general sobre la situación de los estudiantes migrantes en documentación estadística e informes técnicos oficiales del Ministerio de Educación, del Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y de Migraciones, el informe más relevante fue el Boletín de Estudiantes Extranjeros de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de Arica y Parinacota (2018 y 2017), pues entrega información sobre los extranjeros en general, el marco contextual de esta investigación es el trabajo de campo en los colegios donde se desagregan los extranjeros en todas las nacionalidades; información que fue cotejada en terreno en dos oportunidades (2015 y 2016) y permitió tener un diagnóstico exhaustivo de los estudiantes migrantes en todas las escuelas de la región, información resultado de esta investigación que fue determinante en la selección de la población y muestra de estudio.

Paralelamente, se recopilaron las publicaciones científicas y libros editoriales en materia de migración en Chile con un criterio de recolectar la mayor cantidad de aspectos estadísticos y temáticos, tal como lo plantea Prior (2017: 53):

Una sistemática y completa revisión existente es la condición previa para diseñar una investigación de interés. A diferencia de otros géneros literarios, los textos científicos toman como punto de partida el estado del conocimiento existente, de forma que los lectores puedan captar de forma ordenada y metódica el nivel de conocimiento de un área determinada para, a continuación, definir cuál es la aportación que se pretende hacer. Dicho en otras palabras, en los textos académicos es siempre aconsejable ubicar los objetivos perseguidos dentro del conocimiento existente sobre el tema objeto de estudio, Así, la validez de un trabajo de investigación se empieza a demostrar en el momento en que se facilita una revisión completa y ordenada de la literatura.”

La revisión sistemática permitió identificar y evaluar e interpretar toda la documentación existente del campo de las migraciones y la educación en Chile y en lo específico en el la frontera norte. La estrategia de revisión sistemática se puede establecer en la siguiente tabla:

Tabla 4. Metaanálisis Sistematización de Información

Migración	Revisión Analítica
Características generales	Esta migración se caracteriza por un importante componente femenino y es de tipo familiar, lo cual explica la presencia de niños y niñas de origen migrante en los sistemas escolares.
Política pública	<p>Se reconoce la educación como un derecho: Ley de Inclusión 20.845 en el caso de Chile.</p> <p>A pesar de la existencia de estos cuerpos legales, se identifican prácticas asimilacionistas en el sistema escolar.</p> <p>Prevalecen relaciones caracterizadas por la violencia, la discriminación y el racismo.</p> <p>Esto deviene en vínculos sociales signados por las asimetrías entre nacionales y migrantes, y por un fuerte estigma asociado a ser migrante o hijo e hija de migrantes. Frente a este orden de cosas, la recomendación para la política pública es la incorporación de la educación intercultural.</p>
Educación Intercultural	<p>Esta se puede entender como el conjunto de prácticas e instituciones que protegen y garantizan la igualdad y el reconocimiento entre los distintos actores que se congregan en el sistema escolar. En este contexto, la sugerencia es que la interculturalidad se materialice en la práctica pedagógica y en la incorporación de contenidos en el currículum.</p> <p>Por ello la recomendación es incorporar a los estudiantes lo más pronto posible a las aulas comunes. En el caso de Chile, este tipo de experiencias son relevantes, considerando los importantes flujos migratorios desde otros países de Latinoamérica y particularmente la llegada de personas haitianas en el último tiempo.</p> <p>Un aspecto relevante son los déficits en términos de investigación en el caso chileno.</p> <p>Dentro de las líneas de trabajo que se deberían establecer se encuentran estudios sobre elección y acceso, y respecto al vínculo entre segregación escolar y migración.</p>
Componentes teóricos sociales	<p>Cuestiones estructurales que producen órdenes sociales: por ejemplo las variables de nacionalidad o socio-económicas que devienen en dinámicas diferenciadas de elección y acceso en el sistema escolar, y que producen segregación.</p> <p>Distintos actores que se congregan en los establecimientos y las formas en que estos se vinculan. Entre estos sujetos destacan niños y niñas, profesionales, equipos directivos, familias, y las distintas comunidades.</p>
Componentes teóricos culturales	Comúnmente los colectivos locales discriminan y racializan a los migrantes y los constituyen en una otredad vista como exterioridad.
Componentes normativos	<p>Principios y procedimientos legítimos que regulan las interacciones entre las personas, los grupos y las instituciones en el sistema escolar. En el caso de la educación se puede destacar la igualdad de derechos, equidad, y las prácticas de participación, encuentro y de reconocimiento de la diferencia a través de prácticas e instituciones educativas.</p> <p>Las políticas públicas, son los arreglos institucionales y las acciones y prácticas que se despliegan en el sistema escolar, que fundamentalmente responden a las iniciativas de distintas instituciones del Estado.</p>
El transnacionalismo	Es un enfoque que cuestiona que los migrantes vayan paulatinamente abandonando los vínculos materiales, culturales, económicos y sociales con sus lugares de origen. Más bien, lo que ocurre es que la migración produce un espacio social desanclado del territorio, y que une los lugares de origen con los de destino. Esto no quiere decir que el transnacionalismo parta de la premisa de que los límites territoriales que separan países, regiones, ciudades y barrios no existan. De lo que se trata es que la migración produce redes sociales organizadas transnacionalmente.
El enfoque de inclusión/exclusión	Tiene que ver con los vínculos que establecen las personas con distintos sistemas sociales. Con todo, la inclusión es un concepto límite pues consiste en el disfrute de la ciudadanía plena, que se traduce en el goce de todos los derechos existentes por parte de todos los individuos.

Migración	Revisión Analítica
La interculturalidad	Constituye un enfoque que parte del hecho de que las sociedades contemporáneas son diversas. Esto se refleja en la presencia de grupos diferenciados por nacionalidad, etnicidad, clase social, creencias, entre otras. Esa diversidad se entiende bajo el concepto de multiculturalidad. Sin embargo, la interculturalidad avanza un paso más e indica que lo esperable sería que los distintos grupos en la sociedad participen en igualdad de derechos en los distintos espacios donde estos se congregan.
Racismo	Esta es una noción que supone la existencia de diversas razas que conforman la especie humana y a partir de esa creencia se establece formas particulares de constituir el vínculo social. El vínculo entre racismo y estigma tiene que ver con que comúnmente aquellos grupos que se racializan y que quedan en las posiciones subordinadas – en el caso de los países revisados personas africanas e indígenas – portan un estigma. El estigma lo poseen los sujetos en función de ciertos elementos que se le atribuyen: etnicidad, rasgos físicos, acciones que hayan realizado, etc. El estigma supone una carga negativa y produce una serie de relaciones sociales asociadas.
Migración en Chile	Chile se constituye en un destino atractivo para personas de otros países de América Latina que deciden migrar al país para mejorar sus condiciones de vida. Por cierto, existen distintos motivos para que personas de otros países decidan venir a Chile. Entre estos se pueden destacar: extranjeros con vínculos con ciudadanos chilenos, motivos laborales, razones políticas, reunificación familiar, etc. El foco generalmente se ha centrado en la población adulta y no en niños y niñas migrantes o hijos e hijas de migrantes. Eso es un problema en tanto las primeras generaciones de migrantes, cuando ya logran cierto nivel de estabilidad económica, buscan formas para que sus familias puedan reunirse con ellas en el país de destino migratorio.
Educación y migración en Chile	La elección y el acceso son procesos importantes en las matrices de inclusión/exclusión de los alumnos y alumnas migrantes en el sistema escolar. Esta temática específica se centra en examinar la educación como un derecho para estudiantes migrantes. El sistema garantiza el acceso en igualdad de condiciones de personas chilenas y migrantes. En términos informales, existen mecanismos que actúan “en contra, casi exclusivamente, de los estudiantes inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos y medios bajos, lo que habla de que el factor determinante, en términos de acceso al sistema escolar, es la condición socio-económica y racial/étnica. El proceso de elección puede actuar como una forma de inclusión en el sistema educativo y en la sociedad en general. Los estudios sobre migración y racismo son capaces de identificar una matriz que está presente desde las oleadas migratorias en los siglos XIX y XX, en la que las personas de origen europeo serían superiores a las personas de origen africano e indígena. Un grupo importante de autores han dado cuenta de la existencia de lógicas y prácticas de tipo racista y de discriminación que operan en el sistema escolar. Es importante señalar que las matrices de discriminación y racismo son de tipo estructural. Esto quiere decir que no son cuestiones esporádicas que se reduzcan a episodios puntuales, sino que son lógicas de construcción de la otredad en sistemas jerárquicos que reproducen desigualdades. La existencia de prácticas racistas con las narrativas de varios actores en las comunidades escolares que niegan la existencia de dicho racismo. Los principales motivos asociados a la discriminación por parte de estudiantes chilenos se relacionan con rasgos físicos y origen nacional. Específicamente, los grupos que frecuentemente reciben tratos vejatorios y ofensivos son los estudiantes peruanos y afrocolombianos.
Relaciones al interior de los establecimientos	La participación en los establecimientos es fundamental para la inclusión de los alumnos y alumnas migrantes. Respecto a esta temática, los profesores “promueven la participación de todos los estudiantes al interior del aula,

Migración	Revisión Analítica
	<p>independiente de su nacionalidad” y eso reflejaría la incorporación en las escuelas y liceos del principio de igualdad educativa, que se traduce en las mismas oportunidades de aprendizaje para todos.</p> <p>Las actividades que se desarrollan para reconocer la diversidad cultural son escasas y están circunscritas a fechas conmemorativas, principalmente, en las escuelas se realizan actos o ferias escolares donde se generan espacios para que los migrantes puedan mostrar algunas costumbres y tradiciones de sus respectivos países.</p> <p>Proceso de inclusión de los niños y niñas al interior de los establecimientos, se encuentra mediada por la nacionalidad. Es así como en las escuelas esa variable de adscripción opera como un elemento simbólico fundamental de socialización. La nacionalidad es para los estudiantes un aspecto relevante al momento de establecer relaciones sociales, utilizada para diferenciar o identificarse con un determinado grupo. Respecto a los alumnos y alumnas, los docentes y educadores distinguen a los niños y niñas según sus países de origen: colombianos, peruanos, haitianos, etc.</p> <p>Es en ese escenario donde son los connacionales quienes facilitan la inmersión de los alumnos extranjeros en los colegios, y es así que “en muchos casos gran parte de los compañeros del círculo cercano o amigos de los estudiantes de origen extranjero suelen ser también extranjeros.</p> <p>La adaptación de los estudiantes migrantes posee las características de una asimilación cultural forzosa más que dialógica.</p> <p>La lógica de asimilación implica que los migrantes se incorporan en la sociedad ‘huésped’ como un ‘otro’ que debe adquirir las costumbres, tradiciones e identidades de dicha sociedad. Es así como la asimilación es la ‘adaptación’ de los estudiantes a los patrones culturales establecidos en la escuela.</p> <p>La situación administrativa deviene en prácticas de discriminación al interior de las escuelas, donde incluso se llegaba a denotar a los niños y niñas que no tiene el RUN definitivo como personas “ilegales”. Sin embargo, dicha nominación es incorrecta pues en términos de la normativa legal no existen personas migrantes “ilegales”, sino que sólo se puede hablar de situaciones de irregularidad o de personas indocumentadas.</p>
Relaciones familia escuela	<p>Las actividades de tipo extra-curricular como un mecanismo que permite promover la diversidad de las nacionalidades que conforman el escenario escolar en la actualidad. Otro aspecto importante tiene que ver con los esfuerzos que realizan las familias para contribuir en la inclusión en el sistema escolar de sus hijos e hijas.</p> <p>La relevancia de la familia para los procesos de integración de los estudiantes en el sistema escolar. Los autores observan que las familias comprenden la importancia que tiene la escuela para las posibilidades futuras de sus hijos e hijas, en términos de integración en la sociedad de acogida. Es por ello que en los proyectos migratorios la educación de los hijos es un aspecto central. Otro elemento vinculado a las posibilidades de inclusión y éxito de los alumnos en el sistema tiene que ver con el capital cultural familiar, lo cual se refleja en el nivel educacional de los padres.</p>
Marco Normativo en migración y educación	<p>La política migratoria en Chile es un cuerpo normativo desactualizado, que emerge en el contexto excepcional del régimen cívico-militar presidido por Augusto Pinochet. El Decreto Ley N° 1.094 de 1975, conocido como Ley de Extranjería es la columna vertebral del ordenamiento jurídico sobre migraciones en Chile. Dicha Ley se enfoca en aspectos administrativos del tránsito de personas, pero no consagra los derechos humanos de los migrantes. En esta misma línea, en 1984 se dicta el reglamento de extranjería (Decreto Supremo N° 597), que buscaba controlar el acceso de personas que según el régimen pudiesen amenazar la seguridad nacional. Considerando que el actual ciclo migratorio comienza alrededor de los 90 del siglo pasado, entonces existe un desajuste de 20 años (Ley N° 1.094) y de 10 años (Decreto Supremo N° 597) de la normativa en la materia.</p>
	<p>La relación entre normativa y desigualdad no puede ser vista de modo causal. Más bien, las normativas y las relaciones sociales, se encuentran en tensiones, y</p>

Migración	Revisión Analítica
	<p>en relaciones de coherencia y divergencia. Esto quiere decir que ninguno de los ámbitos tiene preeminencia sobre los otros sino que se encuentran interrelacionados.</p> <p>En sintonía con estos principios, en la Ley General de Educación (2009) LGE, y en la actual Ley de Inclusión 20.845 del Ministerio de Educación se establece que el sistema escolar debe proteger la diversidad. Respecto a la Ley de Inclusión, este cuerpo normativo “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”. En esta ley se señala que “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.</p>
<p>Políticas públicas en migración y educación</p>	<p>El Ministerio de Educación de Chile señala que el contacto recurrente con sujetos de grupos diversos reduce de manera significativa los prejuicios y la discriminación entre las personas y por ello propone como un primer principio para la inclusión lo que denomina como “presencia.</p> <p>La recomendación para la política pública en educación ha sido garantizar el acceso, la permanencia, y apoyar a los estudiantes en el avance de sus trayectorias educativas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Estas son las principales relaciones analíticas de la revisión sistemática de bibliografía que incluye su fichaje en documentos Word y la digitalización en citas resumen y textuales para la construcción del marco teórico y como soporte del diseño de la investigación. Siguiendo las recomendaciones de Prior (2017: 62), citando a Seuring et al., 2005, esta revisión bibliográfica debe contar con los siguientes elementos:

1. Fuentes de información utilizadas.
2. Análisis descriptivos.
3. Organización y establecimiento de categorías.
4. Evaluación del material existente.
5. Posibles vías de extensión para futuras líneas de investigación.

Por ser una temática de reciente, las publicaciones van de fines de la década del noventa y principalmente las asociadas a migración y educación del 2010 al presente.

La **segunda técnica de recolección de información seleccionada fue la entrevista en profundidad**, que se eligió por ser uno de los métodos de recolección de datos más utilizados en la metodología cualitativa según Del Mar et al. (2017:118):

“Las principales ventajas de las entrevistas en profundidad son que permiten adquirir información detallada y en profundidad (Charmaz, 2003; Boyce y Neale, 2006), combinan estructura y flexibilidad (Legarda et al., 2003) y tienen una naturaleza interactiva que permite profundizar en las respuestas de los informantes (Legarda et al., 2003).”

Además, que la entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una parte por el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas, se basa en un interrogatorio cuidadoso direccionado con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado, en palabras de Kvale (2011:30): “La entrevista de investigación cualitativa es un lugar

donde se construye conocimiento.”. Según Verd y Lozares (2016: 149) una entrevista cualitativa va más allá de la interacción de pregunta respuesta, pueden utilizarse otros recursos como comentar fotografías, videos, periódicos, etc. Sobre todo cuando se trabaja con población segregada –en nuestro caso migrantes-, “...no debe tenerse solo en cuenta la información verbal proporcionada, sino también toda la información no verbal que se dé. En el límite, un silencio como respuesta en ocasiones más elocuente que cualquier información transmitida verbalmente.”

Se sostiene como fundamento la elección de la entrevista cualitativa en profundidad porque según plantean Verd y Lozares (2016: 150): “La entrevista cualitativa es el método que permite obtener mayor profundidad y detalle en la información.” Y en profundidad porque se pueden definir según Del Mar, et al (2017: 118) como:

“...encuentros cara a cara entre los entrevistados (informantes) y el entrevistador (investigador), con el objetivo de comprender las perspectivas que los primeros tienen respecto a las experiencias, situaciones, vidas, etc., expresadas, siempre, con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Permiten al investigador realizar una exploración en profundidad de un tema concreto (Charmaz, 2003) y obtener información rica de las experiencias, valores, opiniones, actitudes, sentimientos, pensamientos, comportamientos, etc., de los entrevistados (May, 2001; Boyce y Neale, 2006; Seidman, 2006). Por tanto, las entrevistas en profundidad son adecuadas cuando lo que busca es conocer en profundidad el punto de vista del entrevistado (Johnson, 2002; Bryman y Bell, 2003) sobre un fenómeno determinado. Cabe destacar que, en ocasiones, también son utilizadas como parte de un trabajo exploratorio previo a un trabajo cuantitativo.”

Se seleccionó este tipo de entrevista en profundidad porque se pensó que las ventajas para la investigación estaban en que se podía obtener información detallada y en profundidad de profesores o apoderados y estudiantes migrantes, ya que se podría combinar estructura y flexibilidad e interacción para profundizar con nuestros informantes seleccionados.

De acuerdo con lo anterior, dentro de las entrevistas cualitativas en profundidad, se eligió la entrevista **semidirigida o semiestructurada** que según Verd y Lozares (2016: 152), se parte de una pauta o guion de preguntas elaborado previamente que se aplica con flexibilidad durante la interlocución. Las respuestas son libres o abiertas donde:

“...el manejo flexible del cuestionario implica que en función del desarrollo de la entrevista se alterará el orden previamente establecido o la formulación específica de la pregunta; también es viable eliminar preguntas e incorporar nuevas. El grado de alteración del orden o contenido de las preguntas dependerá del desarrollo de la entrevista y de la propia habilidad de la persona entrevistadora”.

La selección de entrevista en profundidad semiestructurada permitió a este estudio aplicar una pauta o cuestionario de preguntas semiestructurado de acuerdo con las dimensiones que se establecieron en el diseño de la investigación y de forma particular del instrumento mismo, que fue flexible para clarificar o guiar la conversación con los apoderados y estudiantes migrantes que por sus características socioculturales obviaban responder algunas de ellas.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se sostiene bajo lo planteado por Del Mar, et al. (2017: 128) se refiere a una entrevista semiestructurada en profundidad como: “una conversación que tiene una estructura flexible y un objetivo por parte de la persona entrevistadora. Por tanto, estaría en medio entre una conversación cotidiana libre y abierta...”.

Cabe señalar que la entrevista en profundidad articulada con la perspectiva metodológica interpretativa (constructivista) nos ofreció la oportunidad de explorar las perspectivas de los profesores que hacen clases en contextos de diversidad cultural y de los apoderados y estudiantes inmigrantes que viven los procesos de inserción en la escuela chilena. Sobre todo, analizar las experiencias de vida y situaciones de acuerdo con los criterios de inclusión o exclusión que han vivido. Descrita como una interacción profesional en la que el objetivo general es obtener la visión y la experiencia de la persona entrevistada, respecto a los fenómenos que está investigando.

En términos generales, la entrevista en profundidad semiestructurada aportó como un procedimiento o método con un gran potencial para captar experiencias y significados de profesores, apoderados y estudiantes en escuelas con diversidad cultural y en particular con la presencia de la variable de migrantes de otros países. En función de este objetivo, su grado de semi estructuración y respecto del tipo de preguntas que observa en el subcapítulo que sigue, es del tipo de entrevista narrativa, donde el objetivo era que nuestros entrevistados nos contaran sus experiencias e historias personales respecto de la escuela y la migración (Del Mar et al., 2017).

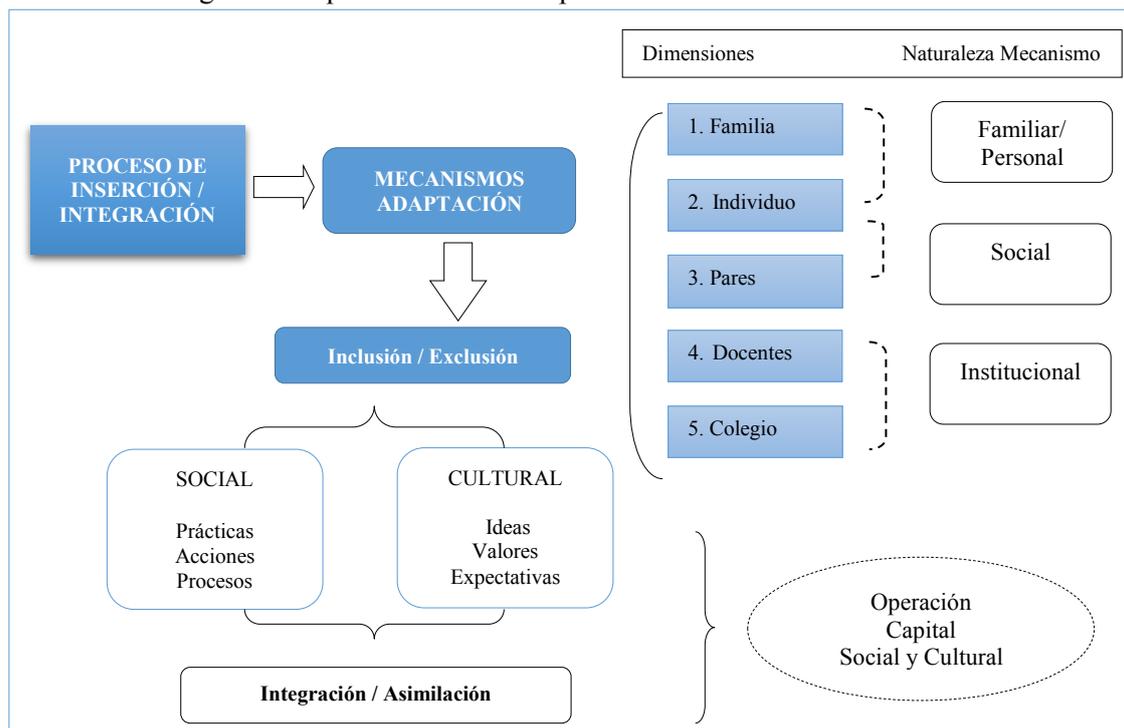
1.10. Diseño y construcción del instrumento

La confección del instrumento de recolección de información cualitativa en profundidad y semiestructurado, en una primera parte incluyó la selección de fuentes documentales de tipo textual y normativo, con contenidos referidos al sistema educativo chileno y su tratamiento del fenómeno de la inmigración. Además, se seleccionaron otros documentos que contemplaban información obtenida de los medios de comunicación escritos al respecto, como periódicos, sitios web de noticias en Arica, etc.

El instrumento de recolección de información, permite desarrollar los objetivos generales y principales de nuestra investigación, a saber, investigar los procesos de inclusión de hijos e hijas estudiantes de familias migrantes peruanos y bolivianos en la escuela chilena en la Región de Arica y Parinacota, se diseñó un instrumento de recolección de información cualitativa que permite, tanto realizar entrevistas en profundidad semi-estructuradas como en algunos casos alcanzar la profundidad de una observación participante.

El siguiente esquema refleja la intencionalidad de instrumento de recolección de información:

Figura 8. Esquema dimensiones para construcción del instrumento



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el esquema, el objetivo que se buscó desde el metaanálisis del estado del arte fue desentrañar los procesos de inserción que viven los profesores en torno a la diversidad e inclusión y de los estudiantes migrantes y sus familias en sus procesos de inserción en el sistema educativo de la región. Para poder arribar a este fenómeno, analíticamente se acuñan conceptos más específicos que funcionan como mediadores entre el fenómeno y las dimensiones de interés. Los mecanismos de adaptación e integración, que sutilmente se podría inferir de acuerdo con el marco teórico, que terminan asimilando al inmigrante.

Estos mecanismos de adaptación que se despliegan durante los procesos de inserción de los alumnos y sus familias pueden manifestarse básicamente en cinco grandes dimensiones: la familia, el individuo, los pares (amigos y compañeros), los docentes y finalmente el colegio como institución. Esta especificación por dimensiones permite distinguir concretamente la naturaleza del mecanismo de adaptación que está operando realmente en el plano sociocultural. Así, por ejemplo, si se trata sobre todo de la operación de mecanismos familiares y personales (familia e individuo), sociales (pares) o institucionales (docentes y colegio), tiende a la asimilación, más que a la inclusión.

Por otro lado, el esquema también permite identificar el cómo se manifiestan los mecanismos de adaptación y donde pueden manifestarse concretamente en los fenómenos observables, asunto absolutamente clave que se debe tener en cuenta no solo para construir el instrumento de recolección de información, sino también durante toda su implementación.

En este sentido, y como se aprecia en la parte inferior del esquema, los mecanismos de adaptación se consideran genéricamente dentro de un continuo que va desde la integración hacia la asimilación, como una forma de exclusión (entendidos como

conceptos límites) que se pueda generar tanto en el ámbito social como en el ámbito cultural, más bien como asimilación, que como inclusión o diálogo intercultural.

En el plano social y educativo interesan las diversas prácticas, acciones o procesos que se manifiestan en el binomio inclusión/exclusión; mientras que en el ámbito cultural importa que la manifestación de este binomio este en el plano de las ideas, los valores y las expectativas que construyen los actores y las instituciones. Evidentemente, la dimensión sociocultural fenoménicamente es un continuo; sin embargo, se distingue por una razón analítica y metodológica que termina siendo integración/asimilación, que analíticamente como un primer hallazgo de investigación en las entrevistas en los actores (directivos, docentes, apoderados y estudiantes), termina siendo parte de su discurso y representación de la inclusión.

Finalmente, se entiende que la manifestación de distintos mecanismos de adaptación, integración y asimilación deberían permitir la inclusión social y cultural, y no apoyar la exclusión, ya que se puede evidenciar a nivel interpretativo que tanto la escuela, el currículum y el sistema fomentan la presencia y puesta en acción de diversos capitales de los estudiantes migrantes y sus familias, especialmente capital social y capital cultural, que no son tomados en cuenta en el proceso educativo. No obstante, esta consideración teórica es secundaria respecto a las otras dimensiones del esquema y funciona más bien como una observación que fue considerada a la hora de analizar la información recolectada en terreno, de manera de no sesgar previamente este proceso.

Tomando en cuenta lo planteado por Oliveras (2017: 127), de que las entrevistas se usan, principalmente en las ciencias sociales, durante el trabajo de campo para la recogida de datos. Y dado que nuestro tema es con un grupo marginado del espectro nacional, esta autora nos señala que: “Algunos autores también relacionan las entrevistas en profundidad con la necesidad de compartir vivencias y experiencias personales. Por este motivo en el lenguaje se encuentran expresiones como sincerarse, confesarse o desahogarse.”

De acuerdo con lo anterior, se elaboraron los instrumentos de recolección de información para los 3 tipos de sujetos de estudio (se anexan). En este punto es necesario hacer una observación. Si bien, formalmente la estructura general de los instrumentos es similar, cada uno de los instrumentos está pensado para develar y profundizar en aspectos específicos del fenómeno y sus dimensiones, según el tipo de informante al que se le aplica el instrumento.

A modo de ejemplo, en la tabla siguiente se observa de forma gráfica las dimensiones seleccionadas para la construcción de la pauta de entrevista en profundidad semiestructurada:

Tabla 5. Diseño y construcción del instrumento de recolección de información

Pauta Docentes	Pauta Apoderados	Pauta estudiantes
<p>1. Datos trabajo de campo</p> <p>2. Caracterización informante</p>	<p>1. Información preliminar</p> <p>I. Introducción: Vida cotidiana e historial migratorio</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo y dónde nació usted? ¿Cuándo y cómo llegó a Arica/Chile? - Describa origen de la decisión y características del proceso. 	<p>Información preliminar</p> <p>1. Historia migratoria</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar, te voy a hacer algunas preguntas sobre ti y sobre tu familia. Por qué tu familia decidió venirse a Arica?
<p>3. Comentarios sobre la entrevista</p>	<p>II. Procesos y mecanismos de inserción</p> <p>1. Individual / Familiar</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo fue el proceso de ingreso e inserción de su hijo al colegio/liceo? - A nivel individual (niño): ¿se adaptó al colegio? ¿qué hacía concretamente su hijo para adaptarse? Ejemplifique - A nivel familiar: ¿qué hicieron concretamente como familia al respecto? ¿Cuál fue la estrategia o práctica que más les resultó? ¿Y la que menos les resultó? <p>2. Pares (compañeros)</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los compañeros, ¿se identifica claramente a quiénes son de origen extranjero y quiénes no? ¿Existen grupos claramente diferenciados? ¿Pertenece su hijo a uno de estos grupos? <p>3. Institucional (profesor y colegio)</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Existen políticas institucionales en el colegio (locales/nacionales) para la integración de los alumnos extranjeros? ¿Y para la integración de los apoderados y familias extranjeras? 	<p>2. Relación con la escuela</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ahora voy a hacerte algunas preguntas sobre tu escuela. ¿Qué te gusta más de la escuela? Y ¿qué te gusta menos? <p>3. Características e historial familiar</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué tan seguido están tú y tu familia en contacto con los miembros de su familia que viven en su lugar de origen? (por teléfono, por internet, visitándose mutuamente) <p>4. Integración social</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué tan seguido haces estas actividades o participas de esas reuniones? - Pensando en la gente de tu comunidad/de tu mismo lugar de origen, qué características las describe mejor? - Son diferentes a la gente de Arica? Qué tan diferentes? - Qué características describen mejor a la gente de Arica? Y a la gente de Chile en general? - Ves alguna diferencia importante entre tu lugar de origen y Arica? Qué diferencias ves? - Sientes que tienes tu lugar acá en Arica; sientes que perteneces aquí? Por qué?

Pauta Docentes	Pauta Apoderados	Pauta estudiantes
<p>I. Introducción: <i>Vida cotidiana</i> Ejemplo: - ¿Podría describirme su rutina diaria? Por Ejemplo, ¿Qué hizo ayer desde que se levantó hasta que se fue a acostar? (o último día laboral) ¿Qué le parece esta rutina?</p> <p><i>Caracterización y evaluación general</i> Ejemplo: - Si tuviera que caracterizar a este colegio en términos generales, ¿cómo lo describiría?</p>	<p>III. Cierre Ejemplo: - ¿Qué actividades podría implementar el colegio o el profesorado para favorecer la integración de alumnos y familias de origen extranjero al colegio?</p>	<p>5. Características demográficas Ejemplo: - Cuántos años tienes? -Cuál es tu sexo?</p>
<p>II. Proceso y mecanismos de inserción 1. Individual / Familiar <i>Individuo</i> Ejemplo: - ¿Cómo se adaptan los alumnos de origen extranjero a la dinámica del colegio y el curso?</p> <p><i>Familia</i> Ejemplo: - ¿Qué factores considera que influyen en la participación o no/participación de los apoderados en estas actividades?</p> <p><i>Expectativas</i> Ejemplo: - ¿Han cambiado las expectativas de los padres a través del tiempo? ¿Existe alguna diferencia entre las familias nacionales y extranjeras al respecto?</p> <p>2. Los pares (compañeros) Ejemplo: - ¿Existen diferencias entre los alumnos de origen extranjero y los alumnos nacionales al respecto?</p> <p>3. Institucional (profesor y colegio) Ejemplo: - ¿Conoce las políticas</p>		

Pauta Docentes	Pauta Apoderados	Pauta estudiantes
institucionales de su colegio (nacionales o locales) para la integración de los alumnos extranjeros?		
III. Cierre Ejemplo: - ¿Considera usted que los alumnos y padres extranjeros son tratados de un modo diferente por su lugar de procedencia?, ¿Por quienes?, ¿En qué situaciones?, ¿En qué sentido?		

Fuente: Elaboración propia

1.11. Validación por juicio de expertos

La validación de los instrumentos se solicitó a dos sociólogos de formación y expertos en metodologías cualitativas para participar en la evaluación del instrumento. A continuación, se presenta una breve reseña de quienes colaboraron en esta tarea y las razones de su elección como expertos, se debe a que ambos cuentan con la experiencia de trabajos con migrantes, el colega Wilson tiene participación en proyectos del Fondo de Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología de CONICYT Chile y publicaciones indexadas en catálogos WOS Scopus y Scielo; la colega Andrea actualmente desarrolla su tesis doctoral en la temática de estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile en la universidad de Pennsylvania.

1. Wilson Muñoz Henríquez, Sociólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Master en Investigación Etnográfica Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales por la Universidad Autónoma de Barcelona, actualmente Doctorando en Antropología Social y Etnología, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Francia. Investigador asociado del Grup de Investigacions en Sociologia de la Religió (ISOR), Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: wilsonsocio@gmail.com
2. Andrea Alvarado Urbina, Socióloga por la Universidad de Chile. Master of Arts in Quantitative Methods in the Social Sciences at Columbia University. PhD Student, Sociology University of Pennsylvania. Correo electrónico: andalv@sas.upenn.edu

Los profesionales sugirieron indicaciones generales para las tres pautas de entrevistas:

- a. Incorporar la dimensión de la llegada del alumno al colegio, previa a su inserción en ella, que aspectos recuerda de su proceso de migrar.
- b. Incorporar la dimensión del proceso de adaptación vivido por parte del alumno con sus compañeros y diversas personas de la institución educativa.

- c. Incorporar la dimensión sobre los mecanismos de adaptación e inclusión.
- d. No centrarse en la dimensión de discriminación de forma abierta.
- e. La necesidad de realizar un modelo de entrevista para adolescentes y otro para menores.
- f. Incorporar a las dimensiones para categorizar sobre la base de un estudio bibliográfico que sustente el instrumento y el análisis. Se sugirió el texto de Juan José Leiva (2016) *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la Escuela*. Editorial Dickinson, S.L. Madrid. Como base para la estructura del instrumento para utilizarlo para la confección de categorías de análisis.

1.12. El enfoque de análisis

El enfoque más relevante para el análisis de nuestra muestra y más pertinente es el paradigma constructivista, también llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. De forma general se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Según Labra (2013: 17):

“El constructivismo tiene una «mirada» epistemológica subjetivista de la realidad, es decir el investigador e investigado se funden en una entidad “monástica” simple, así los resultados son literalmente la creación del proceso de interacción entre los dos: investigador e investigado (Guba, 1990). Desde un punto de vista metodológico, las construcciones individuales se escogen y refinan de manera hermenéutica, y luego comparadas y contrastadas de manera dialéctica. De Allí surge un consenso sustancial. Para Von Glasersfeld (1988), el constructivismo es radical porque rompe con lo convencional/ordinario y desarrolla una teoría del conocimiento en el cual el conocimiento no refleja una realidad ontológica “objetiva” sino el ordenamiento y la organización de un mundo constituido por nuestra experiencia.”

En este sentido, el paradigma constructivista se corresponde con el significado de paradigma de constructos como un conjunto de constructos, modelos o artefactos. Del Mar, et al. (2017:111), señala que este paradigma “...a veces llamado interpretativo (Neuman, 1997), sobre todo utilizado por las ciencias sociales, se acepta la idea de que la realidad no es necesariamente objetiva, sino que está socialmente construida (Berger y Luckmann, 1967), es decir, que según el observador que la mire y el individuo que la esté viendo, podrá tener diferentes significados.”

De acuerdo con lo anterior, esta investigación parte de constructos construidos por las ciencias sociales sobre los fenómenos de la migración y su relación con el sistema educacional, es por esto que este estudio tenía como propósito explorar cómo son los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos dentro del contexto educativo, con estrecha relación de la percepción de su padres y apoderados y de los docentes.

El paradigma constructivista en el marco del proceso educativo sigue la lógica del proceso de investigación inductivo, que permite que una vez terminado el estudio se puede llegar a comprender las percepciones de las personas que experimentan y viven el fenómeno de la relación entre migración y escuela.

El profesor resulta ser un soporte intermediario entre el mundo nacional y la inserción (integración) del estudiante y el acercamiento con la familia. Directivos y profesores se

presentan en esta investigación con sus percepciones, como el agente de comunicación comprensivo e interpretativo, como el interpretador de la realidad del estudiante y como el sujeto comunicador de su estado y de sus expectativas con relación a la escuela y la política pública.

Los padres y apoderados proveen de la información situacional de la familia en su condición de migrantes y de su articulación con el dispositivo escolar; sin embargo siempre en una condición subordinada, dada las características jerárquicas del sistema educacional y la necesidad de que sus hijos se eduquen, aun con el costo que la supuesta integración los asimile. En cambio los estudiantes, son los que proveen desde sus capacidades metacognitivas el concepto situacional de estar en el foco mismo de la interacción viviendo experiencialmente como construcción personal los procesos de inclusión y exclusión.

Siguiendo las palabras de Del Mar, et al. (2017:112), nuestro objetivo último:

“...es entender la realidad que nos rodea en el plano social y descubrir cómo las personas construyen los significados sobre hechos y fenómenos (Neuman, 1997), es decir, qué representan para cada individuo, grupo y sociedad. No se centra, pue, solo en los hechos externos y comportamientos observables de las personas, sino también en las percepciones y valoraciones que asocian. Este objetivo conlleva, para el investigador, no fijar todos los elementos conceptuales y medibles de la investigación a priori, sino a medida que avanza la investigación. En conjunto el paradigma constructivista acepta que la investigación incorpora elementos subjetivos y, en definitiva, se mueve por intereses humanos

El propósito de esta elección fue establecer ciertas conclusiones, a partir de la recolección de información por eso este estudio intentó llegar a conclusiones a partir de una muestra pequeña, pero en gran profundidad, pues el tema de la inmigración en la escuela es un tema sensible en la actualidad y es necesario contar con información plausible para aportar a la política pública en educación intercultural de una forma dialógica, como se establece en el marco teórico formar ciudadanos interculturales, para así aportar a la discusión nacional en la academia para consolidar un aporte desde la frontera norte y para entender el fenómeno de la inmigración en la educación sobre relaciones y dimensiones ya establecidas por el mundo de la academia internacional y nacional y para responder a nuestros objetivos, preguntas de investigación y problema de investigación.

De cierta forma se asume en este estudio una lógica inductiva desde el abanico de perspectivas planteadas por los estudios realizados y tratar de comprender la inmigración en las escuelas y entender el contexto, sus historias de vida y las interacciones que se producen en su inserción en las escuelas del norte de Chile.

Al aplicar este enfoque se intenta ser un intermediario entre lo planteado por la academia en la literatura especializada y plantear significados desde las entrevistas para analizar el cómo son los procesos de inclusión y exclusión de los estudiantes inmigrantes en las escuela de la región de Arica y Parinacota, según Aguirre (2017: 209), esta área interpretativa o constructivista “...ha recibido varios nombres: *hermenéutica* (por el título del libro de Aristóteles *Peri hermeneias*), exégesis (por su importante presencia en los ámbitos bíblico y jurídico) y más habitualmente interpretación.”.

En este sentido, se planteó desde los objetivos generar conocimiento a partir de la comprensión e interpretación de la red de significados que nos provee la existencia de una problemática en la inclusión de migrantes para ser un aporte para la política pública en materia de educación intercultural, siendo esta parte la objetiva y la interpretación del estudio la subjetiva.

No busca la creación de una teoría sino la realidad de este micro espacio interpretándolo en un sentido profundo y dinámico, porque puede promover y relevar el estudio del fenómeno de la migración y la educación en un área de frontera que por historia ha estado sometida a un nacionalismo hegemónico. Por tanto, no se utilizaron códigos previos de clasificación, sino que surgieron las dimensiones estudiadas y las categorías de análisis del proceso del diseño de investigación mejorándose en la medida que avanzaba en el tiempo

1.13. Método de análisis de datos

Para la etapa de análisis de datos, el método está en función de la temática de inclusión y exclusión de migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, los objetivos y problema de investigación, por lo que se identificaron ideas y conceptos que se repetían a menudo y se crearon codificaciones que entregaron significados de forma más concreta. En este sentido, Kvale (2011: 138), nos plantea que:

“El significado y el lenguaje están entremezclados; sin embargo, en la práctica del análisis de entrevista, el enfoque en el significado frente a la forma lingüística implica técnicas bastante diferentes...”, [...] “...análisis centrados en el significado de los textos; implican la codificación, la condensación y la interpretación del significado.”

La investigación desarrollada se entiende en la secuencia de Oliveras (2017:136), que sugiere lo siguiente:

“a) Métodos de análisis centrados en el significado:

- *Codificación*: en este método se codifican palabras o grupos de palabras para identificarlas cada vez que aparecen en el texto.
- *Categorización*: permite cuantificar el número de veces que diferentes conceptos aparecen en el texto, ya sea por una única palabra o grupos de palabras. La codificación y categorización se utilizan muchas veces conjuntamente. Esto es particularmente habitual en áreas en que la investigación cualitativa es una metodología minoritaria, ya que permite un cierto grado de cuantificación.
- *Condensación del significado*: resume lo que ha sido expresado en las entrevistas en un formato breve.
- *Interpretación del significado*: se hacen lecturas más profundas y críticas de la entrevista. Se buscan evidencias escondidas en la conversación.”

De acuerdo con lo anterior, se optó por las sugerencias de Kvale (2011: 138, 140, 142) para el estudio y en este proceso la codificación implicó asignar una o más palabras clave a segmentos del texto transcrito de las entrevistas que permitió identificarlas, mientras la categorización implicó una conceptualización más sistemática y analítica.

Mientras en la condensación se manifestó en un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves. Donde ideas más complejas y largas

se fueron reduciendo y articulando con otras, con el fin de tener una menor cantidad de categorías de análisis para hacer más legible la escritura en los resultados de la investigación.

Por último, en la interpretación del significado, si bien hay una estructuración de los contenidos seleccionados, se intenta realizar aproximaciones críticas sobre los procesos de inclusión y exclusión de los estudiantes migrantes peruanos y bolivianos, en palabras de Kvale (2011: 142):

“El intérprete va más allá de lo que se dice directamente para concebir estructuras y relaciones de significado que no son aparentes de modo inmediato en un texto. Por contraste con la de-contextualización de las declaraciones por la categorización, la interpretación re-contextualiza las declaraciones dentro de marcos más amplios de referencia. Comparado con las técnicas de reducción de texto de la categorización y la condensación, las interpretaciones llevan a menudo a una expansión del texto, con el resultado formulado en muchas más palabras que las declaraciones interpretadas originales.”

Se entiende que lo codificado y lo categorizado construyeron categorías de análisis, utilizando el análisis de textos, que en palabras de Verd y Lozares (2016: 302), un texto es:

“...un enunciado o conjunto de enunciados o proposiciones lingüísticas que ejercen una función comunicativa o expresiva sea de carácter oral o escrito. Así, pues el texto es el resultado de una (inter)acción lingüística. Si a su vez entendemos que una proposición está constituida por una cadena articulada de signos con un contenido semántico, extendemos el significado de texto (como mínimo, en su sentido técnico) y aplicamos el término a prácticamente todo tipo de registros sonoros y visuales concebidos para transmitir un determinado mensaje.”

Razonando a partir de las definiciones previas, se considera que textos de las entrevistas se les pueden considerar productos o resultados de unas prácticas sociales y culturales inmersas de una experiencia vivida de apoderados y estudiantes migrantes al acercarse al medio educativo chileno y la experiencia profesional de profesores, lo que permitió generar una contextualización genérica de significaciones de todas aquellas dimensiones que se preguntaron por medio del instrumento de recolección de información, lo que Verd y Lozares (2016: 302) definen como: “El significado de los enunciados casi nunca es evidente, y por lo tanto, la contextualización ayudará a desarrollar una mejor interpretación o a decidirse entre varias interpretaciones posibles.”

Y dentro de esto, cómo los textos son usados con relación con la pregunta de investigación y el planteamiento del problema. Verd y Lozares (2016: 306) citando a Scott (1990) plantean que “...la investigación documental, considera que un documento puede ser utilizado como recurso o como objeto de investigación por sí mismo. En el primer caso, el valor del documento estriba en su capacidad para ofrecer “enunciados descriptivos validos sobre las cosas que se refiere” (Scott, 1990: 36), mientras que en el segundo los documentos son tomados como productos sociales, y tratados como los objetos del análisis sociológico” (Scott, 1990: 37).

La interpretación devela el significado de lo investigado, en este contexto se utilizó la hermenéutica como referente teórico Kvale (2011), la define como el estudio de las interpretaciones de textos que trata de llegar a explicaciones válidas del significado de estos. Ruiz (2012:12-13), se refiere a esta como:

“La hermenéutica, por su parte, representa una reacción contra esta rigidez del positivismo respecto a ciertos tipos de problemas sociales. En lugar de explicar las relaciones causales por medio de «hechos objetivos» y análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a «comprender la realidad».”

Sobre lo anterior, este autor plantea que la teoría crítica y el constructivismo, se identifican con la metodología cualitativa que, por ello mismo, ha sido definida como hermenéutica e interpretativa. Manifestando la validez de acceso metodológico desde una ética y que todo conocimiento tiene su propia perspectiva, de forma que la práctica ética de la investigación cualitativa demanda que el autor especifique su propia perspectiva y se proponga como audiencia inmediata la audiencia académica (Ruiz, 2012: 58, 99, 100).

Este estudio utiliza la hermenéutica como un recurso explicativo, por este medio dialécticamente el producto espera ser algo más que la suma de sus partes, pues los elementos son significativos y comprensibles dentro de todo el contexto de migrantes y la escuela chilena, pero también el contexto se explica en función de la participación de profesores, padres y apoderados y los estudiantes y las relaciones existentes entre ellos. Siendo el procedimiento hermenéutico el que permite un texto narrativo en forma de lectura.

1.14. Obtención de los datos¹

Los argumentos teóricos para la aplicación del instrumento diseñado para esta investigación de acuerdo con Corbetta (2010: 48): “El investigador cualitativo, [...] “...antepone la comprensión de los sujetos estudiados, aun a riesgo de perderse en el seguimiento de situaciones atípicas y mecanismos no generalizables.”

En todo el proceso de la aplicación (trabajo de campo) se consideró dentro de las fases, etapas y operaciones y productos la propuesta de Verd y Lozares (2016: 74, 76 y 77), que dice relación con la fase trabajo de campo, en sus etapas y operaciones en la “Captación y acceso al campo” y la “obtención de los datos”, en sus palabras: “En la primera operación se demuestra la capacidad negociadora de entrada y de retorno parte de la persona investigadora. Constituye en la práctica un puente entre la fase de diseño metodológico y la de trabajo sobre el terreno.” Es decir, no perder de vista la guía teórica desde el diseño de la investigación para no perder de vista los objetivos y el problema a estudiar.

En relación con la obtención de la información, estos autores se refieren a que ésta siempre está contextualizada y es holística, y que:

“Resulta preferible hablar de “obtención” o “producción” de los datos antes que de “recolección” o “recogida”, para poner de manifiesto que los datos son siempre fruto del método concreto utilizado en el trabajo de campo; la información no existe por sí sola, debe producirse. Los métodos siempre destacan unos ciertos aspectos de la realidad estudiada e implican una cierta simplificación de la realidad, que es mucho más compleja, informativamente hablando.”

Así, el procedimiento de obtención y producción de información está acorde con las características de trabajar con inmigrantes, pues la llegada a conformar la aplicación de

¹ La caracterización procedimental de la aplicación del instrumento esta en detalle en el capítulo N° 7 de Trabajo de Campo.

la entrevista con un sistema digital de grabación, no estuvo ajena a problemas de que los entrevistados aceptarán y posteriormente respondieran en una relación dialógica, de ahí las características del instrumento semiestructurado con el fin de generar el rapport requerido en la apertura de los entrevistados y acercarnos a sus contextos más personales en su acercamiento a la escuela chilena.

La información obtenida a través de las entrevistas fue grabada en formato digital y se toma en cuenta las recomendaciones que hace Kvale (2011: 124-126), quien sugiere que de preferencia la manera habitual de registrar entrevistas ha sido usando grabadoras y que en la actualidad el uso de grabadoras digitales de voz, que permiten una mejora calidad acústica y permiten mayor autonomía por el tiempo que permiten grabar. Se informa que se evitó el uso de escribir notas dada las características de los entrevistados y que las grabaciones resultantes se transcribieron en formato de documentos de texto Word (algunos ejemplos se anexan al final de este trabajo). La información obtenida de las transcripciones también fue ordenada por colegios y por grupo de entrevistados (profesores, apoderados y estudiantes).

1.15. Transcripción de entrevistas²

La transcripción de entrevistas considera que posterior a la obtención de datos, es importante el que se deba comprender que traducir a texto percepciones y opiniones verbales implica un trabajo complejo, Kvale (2011: 124), plantea que la transcripción: “...es un proceso interpretativo en el que las diferencias entre el habla oral y los textos escritos dan lugar a una serie de problemas prácticos y principales.”

En esta investigación la transcripción de las entrevistas de los inmigrantes de otras nacionalidades y pertenecientes muchos de ellos a pueblos originarios, implicó traducir desde sus propias formas de hablar y desde un lenguaje oral distinto al nuestro; así que existió una doble traducción hacia el lenguaje escrito. Por esto, se define este proceso de transcribir, no como copias o representaciones de una realidad original, sino como construcciones interpretativas, y como una herramienta útil para determinados propósitos analíticos de este estudio.

Por eso, se entiende que no es el propósito final la idea de transcripciones correctas u objetivas; sino como aproximaciones a la realidad, y no la realidad misma. Según, Kvale (2011: 124): “Transcribir significa transformar, cambiar de una forma a otra. Los intentos de transcribir entrevistas al pie de la letra producen híbridos, constructos artificiales que pueden o no adecuarse ni a la conversación oral vivida ni al estilo formal de los textos escritos.”

Además, del tiempo que implicó buscar una mayor fidelidad con las expresiones orales, se tomó más tiempo de lo planificado, pero es importante plantear que la transcripción siempre estuvo guiada por la pregunta de investigación (Strauss, 1987. Citado por Sánchez y Revuelta, 2005: 370). Kvale (2011; 126), señala al respecto que:

“Procedimiento de la transcripción. Transcribir de cita a texto implica una serie de cuestiones técnicas y de interpretación –en particular, un estilo oral al pie de la letra frente a un estilo escrito- para las que hay pocas reglas estándar y sí más bien una serie de lecciones que se deben tomar.”

² Los procedimientos particulares sobre las principales características y limitaciones en el proceso de transcripción se detallan en el Capítulo 7 de Trabajo de Campo.

Entonces, se debe tener en cuenta las diferencias de pasar un recurso oral a un texto, pues según Oliveras (2017: 136): “El habla oral, una vez se pone por escrito, da la sensación de incoherencia, de repetición, y parece como la persona entrevistada no se supiera expresar correctamente. Todo esto es debido a la falta de información no verbal que acompaña la conversación.” En este caso, sobre todo transcribir entrevistas a inmigrantes con otro acento y repertorio, complejiza más la transcripción, pues se debió escribir todo aun sus sonidos interpretados y traducidos al texto. De acuerdo con Sánchez y Revuelta (2005: 370):

“Cuando los datos en una investigación se han registrado utilizando medios audiovisuales, su transcripción es un paso necesario para su interpretación. No se dispone todavía de sistemas o reglas de transcripción estándar, pero sí algunas recomendaciones que tenemos en cuenta todos los usuarios. Lo que sí parece claro, es que hemos de transcribir la cantidad y con la exactitud que requiera la pregunta de investigación (Strauss, 1987).

Citando a Flick (2004: 189), sugieren que una transcripción absorbe tiempo y energía, donde el significado y el mensaje de lo que se transcribió muchas veces no se pueden develar y se ocultan en el texto desde la oralidad, pese a esto cualquier protocolo de transcripción está lejos de ser único, más bien consejos para la elaboración de un sistema de transcripción para el discurso hablado, tales como: “... manejabilidad (para el que transcribe), legibilidad (capacidad para ser interpretada por el analista y por el ordenador), sencillez para leer, escribir, aprender y buscar. Afirma también que más allá de las reglas de cómo transcribir afirmaciones, turnos, interrupciones, finales de oraciones, etc., un segundo control de la transcripción frente a la grabación y la imposición del anonimato en los datos (nombres, referencias de área y tiempo) constituyen rasgos centrales del procedimiento de transcripción.

1.16. Construcción de categorías de análisis

1.16.1. Codificación, categorización, condensación e interpretación del significado

Se entiende en este estudio a las categorías como unidades de significado que nacen de un problema de investigación razonado desde las lógicas de la creación del conocimiento científico por el investigador, a partir de la narrativa que nace del análisis de la información recopilada y sistematizada desde la llamada nueva etnografía, donde se puede entender que los investigados organizan su mundo cultural con categorías propias, que la evidencia del estado del arte intenta interpretar y objetivar.

Todo el material recopilado a través de la sistematización de información documental, estadística y del trabajo de campo junto a las entrevistas en profundidad, permitió codificar, describir e interpretar las dimensiones explicitadas en el diseño del instrumento con el cual se recopiló la información y por el sistema de agrupar de ideas algunas de ellas (las más relevantes), se seleccionaron para la concreción de las categorías de análisis definitivas:

Tabla 6. Construcción de categorías de análisis

Conceptos empíricos	Agrupación conceptual	Subcategorías	Categorización
Diversidad Inmigrantes Extranjeros Andinos Peruanos Bolivianos Etnia Aymara Quechuas Diferentes Informal Pobre Roces Integración Reunión de apoderados Problemas cognitivos Tradiciones Afrodescendientes Trabajo Participación Extraescolar Calidad de vida Independientes Problemas del hogar Comercio Carencias Temporeros Escuela Agricultura Comercio Festividades (cruz de mayo, machaq mara, fiestas patrias) Frontera Comidas (picante) Música (banda de bronce) Efemérides Inquietos Irrespetuosos Tranquilos Respetuosos Chilenos Integrar Nacionalidad Unión Negativos Adaptación Asimilación Dinámicas migracionales Parentesco Aceptación Convivencia Bromas	<i>Procesos y mecanismos de inserción individual familiar :</i> Inmigrantes Informal Pobre Trabajo Participación Problemas del hogar Carencias Dinámicas migracionales Parentesco Valles Rural Ciudad Urbano Indocumentados Situación de irregularidad Política de acogida Demandas Requerimientos Hitos fronterizos Calidad de vida Temporeros Agricultura Comercio Frontera Escuela Reunión de apoderados Comercio	Movilidad estacional Trabajo agrícola Bolivianos valles Peruanos urbano Agricultura temporal Comerico informal Redes de parentesco La limitada participación de los apoderados	Integración personal y familiar
Frontera Comidas (picante) Música (banda de bronce) Efemérides Inquietos Irrespetuosos Tranquilos Respetuosos Chilenos Integrar Nacionalidad Unión Negativos Adaptación Asimilación Dinámicas migracionales Parentesco Aceptación Convivencia Bromas	<i>Procesos y mecanismos de inserción entre pares (compañeros):</i> Extranjeros Andinos Integración Independientes Tranquilos Respetuosos Nacionalidad Unión Aceptación Inmadurez Mecanismos adaptación Pasatiempos Capacidades Intelecto Colombianos Humildes	Integración e indistinción étnica Dilemas de la integración Diálogo y convivencia Currículum oculto	Integración de pares y docentes

Conceptos empíricos	Agrupación conceptual	Subcategorías	Categorización
Burlas Apodos Discriminación Insultos y garabatos Comunidad escolar Molestar Inmadurez Tolerancia Intolerancia Aspecto físico Forma de hablar Acento	Vivos Populares Defender Blancos Morenos Gringo Disculpas Nacionales Inmigrantes Ordenados Introvertidos Tímidos		
Raros Excluidos Ordenados Introvertidos Tímidos Valles Rural Ciudad Urbano Apellidos aymaras Mecanismos adaptación Pasatiempos Invisibilizar Comprensión lectora Indocumentados Situación de irregularidad Capacidades Intelecto Práctica docente Trato diferente Colombianos Bullyng Humildes Rebeldes Atrevidos Respetuosos Vivos Populares Tonto Defender Insultar Problemas Reclamar Peleas Guerra Morro de Arica Mar chileno Ofensas Blancos Morenos Rechazar Gringo Normas Diálogo	<i>Procesos y mecanismos de inserción institucional (profesores, directivos):</i> Diversidad Etnia Aymara Quechuas Problemas cognitivos Tradiciones Afrodescendientes Extraescolar Festividades (cruz de mayo, machaq mara, fiestas patrias) Comidas (picante) Música (banda de bronce) Efemérides Chilenos Integrar Adaptación Asimilación Convivencia Comunidad escolar Tolerancia Comprensión lectora Práctica docente Trato diferente Rebeldes Atrevidos Respetuosos Tonto Insultar Normas Diálogo Currículum oculto Despreocupados Cultura escolar Nivelación Actividades culturales Socialización Reforzamiento Gestión	Evaluación de docentes y políticas Aspiraciones en la integración: docentes y apoderados	Integración institucional (políticas y establecimientos)

Conceptos empíricos	Agrupación conceptual	Subcategorías	Categorización
Disculpas Currículum oculto Despreocupados Nacionales Política de acogida Cultura escolar Nivelación	Legalizar Plan de acogida Talleres culturales Cobertura Celebrar Reuniones apoderados Día del padre, madre		
Demandas Requerimientos Actividades culturales Inmigrantes Socialización Reforzamiento Gestión Legalizar Plan de acogida Talleres culturales Cobertura Celebrar Reuniones apoderados Día del padre, madre Hitos fronterizos	<i>Procesos de exclusión:</i> Diferentes Roces Inquietos Irrespetuosos Negativos Bromas Burlas Apodos Discriminación Insultos y garabatos Molestar Intolerancia Aspecto físico Forma de hablar Acento Raros Excluidos Invisibilizar Bullyng Problemas Reclamar Peleas Guerra Morro de Arica Mar chileno Ofensas Rechazar	Discriminación y estigmatización	Discriminación racial, étnica y nacionalista

Fuente: Elaboración propia

Este proceso de categorización conceptual buscó reducir los datos de la obtención de información luego de transcribir las entrevistas, tuvo el propósito de expresarlos de forma de una estructura sistemática inteligible para comprender el fenómeno de estudio y por lo tanto hacer significativas las categorías para otras personas.

En este sentido, la reducción de datos y categorizarlos a través de conceptos, se realizó tratando de dosificar resultados, que en el marco del paradigma hermenéutico, se intentó revelar datos de sentido, es decir, buscar significados; si bien subjetivos, permitieron utilizarlos como una herramienta orientadora general así no hubo suposiciones por adelantado.

Así, se fueron codificando los conceptos y se redujeron a las dimensiones del instrumento, organizándolos por subgrupos conceptuales, que permitieron una condensación del significado a subcategorías de contenido, siguiendo la lógica del análisis de contenido que según Fabregues et al, (2016: 133), nos indican que básicamente se identifican los contenidos importantes de la entrevista para organizarlos en categorías analíticas, que como técnica de investigación citando a Ruiz-Olabuénaga

(2007: 192) y Krippendorff (2004: 18), se puede leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos incluso los escritos para realizar inferencias replicables y validas de textos en su contexto, proporcionando nuevos elementos de comprensión que permite incrementar el conocimiento del investigador sobre un determinado fenómeno.

En el caso de esta investigación solo se utiliza de referencia el análisis de contenido, pues interesaba clasificar contenidos conceptuales según su significado, lo que en esta técnica recibe el nombre de análisis de contenido semántico.

La codificación y categorización nace fundamentalmente de los antecedentes bibliográficos del marco teórico donde se establecieron los términos conceptuales más importantes que se introdujeron en las dimensiones del diseño del instrumento de recolección de información y que fueron citados en las entrevistas, con lo que generó un listado con las más relevantes, procedimiento que se conoce con el nombre de definición operacional.

La condensación e interpretación del significado, fueron el resultado de un proceso de estructuración de dimensiones que se explicitaron en el diseño y aplicación de la pauta de entrevistas semiestructuradas, que contiene los elementos básicos propuestos por Krippendorff (2004: 30. Citado en Fabregues et al, (2016: 134); tales como: las entrevistas transcritas de profesores, apoderados y estudiantes como objeto de análisis, las preguntas de investigación que permiten orientar el análisis del texto al tratar de dar respuestas a ellas, el contexto determinado de diversidad cultural y de inmigrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, analizados desde el constructo de la hermenéutica que permitió desarrollar una serie de inferencias que se manifiestan desde el análisis y la validación desde la revisión del estado del arte de la literatura científica sobre estudiantes migrantes

Lo que implica conclusiones generales particulares a nuestra zona de estudios, sin la intención de generalizarlas, lo que reconoce "... la ambigüedad y polisemia de los textos analizados..." Fabregues et al. (2016: 136), pretendiendo ser una aproximación a las categorías de análisis de forma más flexible y comprensiva desde un enfoque interpretativo del significado hermenéutico de los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de Arica y Parinacota. Esta fase fue manual sin el uso de ningún tipo de software informático y básicamente fue agrupar conceptos dándoles significados más condensados para llegar a categorías de análisis interrelacionadas con las dimensiones del instrumento de obtención de información.

1.17. A modo de síntesis

Uno de los propósitos fundamentales de este capítulo fue plantear el problema de investigación y los distintos pasos del proceso de diseño de la investigación en el marco de analizar cómo son los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la frontera norte de Chile, debido al contexto actual donde los movimientos migratorios manifiestan un aumento de éstos en las aulas de la región de Arica y Parinacota.

Este problema de investigación resulta fundamental para la política pública en materia de interculturalidad e inclusión para la práctica docente que atienda de forma eficiente a los colectivos diversos presentes en los centros educativos, que de acuerdo con la Ley

de Inclusión debiera avanzar en la posibilidad de generar redes escolares y prácticas en los establecimientos que cuenten con directivos, docentes apoderados y estudiantes con la formación de buenas prácticas con el fin de generar ciudadanos interculturales, que puedan desenvolverse más allá de la asimilación que la escuela chilena pretende imponer desde un currículum hegemónico y con un fuerte sesgo nacionalista.

La idea central en el planteamiento y delimitación del problema es evitar la aparición de verdaderos ghettos en las escuelas de migrantes que permiten una mayor desigualdad en educación; se trata de no formar escuelas para migrantes que folclorizan y esencializan las prácticas de la interculturalidad bajo una lógica hegemónica de la escuela nacional chilena, dejando de lado la confusión conceptual de educación intercultural como sinónimo de educación intercultural bilingüe dirigida para escuelas en áreas de desarrollo indígena y de inclusión como símil de educación especial o de necesidades educativas especiales o específicas.

Todo con el fin de buscar un paradigma intercultural que propenda a generar una igualdad de condiciones para todos los colectivos vulnerables entendiendo la diversidad en sus más amplios criterios y que efectivamente permita una inserción en igualdad de condiciones, que supere la enseñanza nacionalista basada en la superioridad incrustada en los procesos de enseñanza producto de la guerra del Pacífico que reproduce en estos días aun un fuerte nacionalismo que discrimina a peruanos y bolivianos en la sociedad y de forma particular en la escuela.

Lo relevante de este problema de investigación, más allá del número reducido de trabajos en materia de estudiantes migrantes tanto a nivel nacional y regional, es el aporte de los resultados que permiten analizar como son los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes en nuestras salas de clases y las necesidades urgente para atender la diversidad presente en ellas, sobre todo capacitación y formación de profesores en atención a la diversidad, la generación de centros escolares con proyectos educativos interculturales más allá de solo un discurso como declaración de intenciones; sino efectivas prácticas interculturales, entre otras acciones.

Las políticas en materia de interculturalidad tienden a que los sistemas educativos se vean enfrentados a la coyuntura de la migración; más aún en nuestro país donde la proyección indica que para 2029 el cuarenta por ciento de nacimientos serán hijos de inmigrantes; por lo tanto, la importancia de este problema de investigación resulta pertinente y relevante; puesto que, las escuela deberán convertirse en espacios educativos con la presencia en sus aulas de poblaciones de origen local, étnico y nacional con características fenotípicas, lingüísticas y culturales diferentes.

Los objetivos generales y específicos planteados permiten superar las representaciones y presupuestos de la existencia de una sociedad homogénea y de una comunidad imaginada que nace desde los modelos históricos y cívicos con que se construyó el Estado nación sustentado en una ideologización de una sola cultura e identidad nacional bajo el estereotipo de superioridad esencializado por la guerra del Pacífico. Asimismo, permitieron delinear la metodología y el diseño de investigación final.

Esta investigación de metodología preferentemente de tipo cualitativa tiene aportaciones teóricas y comprende métodos y estrategias de recogidas de datos diversas. Se desarrolló en dos tiempos, primero partiendo por la documentación bibliográfica y estableciendo criterios metodológicos para el diseño de la investigación que

compromete la elaboración del instrumento de recolección de información, el contacto con las escuelas e instituciones pertinentes, la selección de la muestra, la aplicación del instrumento, la transcripción de las entrevistas y su correspondiente codificación, categorización, condensación de los significados y análisis de los datos recopilados; sin perder la lógica del planteamiento del problema y preguntas de investigación desde la base de un proceso inductivo, que surge de la observación de lo particular, frente a la prueba deductiva que surge de los planteamientos de la literatura sobre el tema (teorías o planteamientos teóricos en otras palabras más aceptables) de educación y migración en Chile y en nuestra región.

Por último, el análisis de esta investigación cualitativa responde a una perspectiva fenomenológica que está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales que permitió obtener el significado de las acciones y percepciones de profesores, estudiantes y apoderados migrantes que se producen en un contexto de interacciones dentro de una institución educativa; donde la población y muestra fueron los estudiantes migrantes presentes en las escuelas municipales de un área geográfica representativa donde se aplicó la segunda técnica de recolección de información seleccionada fue la entrevista en profundidad semidirigida o semiestructurada intencionada, que se eligió por ser uno de los métodos de recolección de datos más utilizados en la metodología cualitativa.

Cabe señalar que la entrevista en profundidad articulada con la perspectiva metodológica interpretativa (constructivista) nos ofreció la oportunidad de explorar las perspectivas de los profesores que hacen clases en contextos de diversidad cultural y de los apoderados y estudiantes inmigrantes que viven los procesos de inserción en la escuela chilena. Sobre todo, analizar las experiencias de vida y situaciones de acuerdo con los criterios de inclusión o exclusión que han vivido.

Descrita como una interacción profesional en la que el objetivo general es obtener la visión y la experiencia de la persona entrevistada, respecto a los fenómenos que está investigando. Todo fue el producto de un diseño de instrumento dirigido desde dimensiones creadas desde el metaanálisis bibliográfico del marco teórico y de una planificación acorde con el desarrollo de los seguimientos del doctorado en educación.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

2.1. Introducción

En este capítulo se presenta una descripción general de las políticas públicas en materia de educación con relación a normativas internacionales y nacionales sobre el derecho a la educación. Además, se analizan en esta investigación los principales aspectos de la Ley de Inclusión y del Marco para la Buena Enseñanza y como la conceptualización en ellos presente ha quedado instalado desde la institucionalidad un discurso de inclusión en directivos y profesores que repiten a lo largo del levantamiento de entrevistas en los capítulos posteriores.

Posteriormente, se desarrolla un marco teórico conceptual que pretende establecer que se entiende por educación intercultural, describiendo los principales modelos aplicados sobre interculturalidad en el mundo anglosajón y europeo, y como éstos más bien tienden a procesos de integración que asimilan, más que integran. En este contexto, se plantean los conceptos de diversidad, cultura, ciudadanía e identidad como los pilares conceptuales de la educación intercultural y como éstos impactan las políticas públicas en materia de educación intercultural y migración y de forma particular en Chile y su zona de frontera norte

2.2. Política de Inclusión en Chile

La educación en Chile está consagrada en el artículo N°19, inciso N°10 de la Constitución de la República de Chile de 1980, establece que el Derecho a la Educación es una obligación del Estado y que éste debe velar por la protección al ejercicio de este derecho. En materia internacional, este derecho está contenido en numerosos tratados internacionales de Derechos Humanos, uno de los más relevantes es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de las Naciones Unidas, que entró en vigor en 1989, a través del Decreto de Ley N° 326, que reconoce dentro del artículo N° 13, el derecho de toda persona a la educación sin ningún tipo discriminación.

Además, nuestro país como parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, debe respetar el Artículo N° 26, donde se evidencian cuatro características importantes en las políticas de los países del orbe:

- a) Disponibilidad: debe haber escuelas o instituciones educativas que cubran la totalidad de la población.
- b) Aceptabilidad: los programas de estudio tienen que ser adecuados culturalmente y de buena calidad, aceptables por los titulares del derecho: alumnos y padres.
- c) Adaptabilidad: esto significa que los programas deben adecuarse a los cambios de la sociedad.
- d) Accesibilidad: no se puede prohibir el acceso a la educación ya sea por color de piel o religión que ejerza o por razones culturales o físicas.

A lo que debemos sumar las políticas implementadas en el Programa de Gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) [2013:16], donde se señalaba al respecto que:

“... la sociedad chilena ha enfrentado variados y significativos desafíos para convertirse en una sociedad verdaderamente desarrollada, para tratar de superar sus profundas desigualdades. El desafío primordial es la Educación. Además, de aquellos elementos asociados directamente a ganancias en productividad y equidad, un acceso igualitario a educación de calidad ayuda a configurar una sociedad con más oportunidades, más justa, que empodera a la ciudadanía en su quehacer cotidiano”.

En este sentido, el Programa plantea que Chile ha “conseguido importantes logros en materia educativa,” [...] “que debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión, la solidaridad y la democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los chilenos y chilenas.

Donde “... el Estado asegurará que, independientemente del origen, condición, historia o lugar donde se habite, toda niña y niño tendrá el derecho de integrarse a un proceso educativo donde será reconocido, y accederá a experiencias de aprendizaje que le permita desplegar talentos y lograr las competencias requeridas por la sociedad actual, promoviendo un desarrollo ciudadano a escala humana y basado en el bien común”.

En la actualidad el MINEDUC en el Proyecto de Actualización Marco para la Buena Enseñanza [MBE] (2016), busca hacer un reajuste del MBE del 2003 y considera diversos conceptos que son necesarios para la equidad y calidad de la educación. Entre esos conceptos tenemos:

Diversidad en el aula: “Corresponden a las distintas diferencias que existen entre los/as estudiantes a nivel de género, etnia, nacionalidad, cultura, religión, niveles de aprendizaje, necesidades de aprendizaje, entre otras características, que influyen en la manera como los/as estudiantes enfrentan su proceso de aprendizaje y que requieren ser abordadas para asegurar un aprendizaje integral y exitoso.”(MBE, 2016:80)

Inclusión: “Proceso orientado a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes mediante cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras o estrategias de modo que todos/as los/as estudiantes tengan un espacio en el proceso educativo que responda a sus características, intereses, capacidades y necesidades (MBE, 2016: 81)

Interculturalidad en el aula: “Se entiende como la coexistencia en el aula de distintas culturas a las que pertenecen los/as estudiantes, las cuales al ser respetadas por el/la profesor/a y sus estudiantes modelan relaciones igualitarias, más allá de cualquier tipo de asimetría política, económica o social entre estas. Este abordaje supone una mejora de la convivencia en la clase y de los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes.” (MBE, 2016: 81)

Concepto de integración: es un aspecto muchas veces mencionados en la implementación de políticas públicas dirigidas hacia los migrantes, por lo que se hace pertinente dilucidar a que nos referimos cuando se usa el concepto de integración social, especialmente en las comunidades educativas. Integración es un concepto que de manera habitual podría entenderse como el acto de situar en un conjunto lo que se estaba separando del mismo, pero tratándose de la sociedad, es necesario ampliar la mirada y comprender a la “integración social” como un proceso que incluye varios aspectos, puesto que se trata de relaciones interpersonales en las cuales -ya sean de persona a persona o entre personas y diferentes órganos de estados e instituciones privadas- si bien se producen en un mismo espacio, siempre tienen un componente en común: la diversidad.” (MBE, 2016: 81)

El análisis teórico y el proceso de implementación de las entrevistas, permitió corroborar que estos conceptos se encuentran bien internalizados en el discurso de los directivos y profesores de los establecimientos educativos. Sin embargo, la evidencia

teórica académica y la experiencia en terreno permiten sostener que en la aplicación de estos conceptos al aula, existe un vacío importante.

Todos estos conceptos son importantes para una efectiva implementación de la educación intercultural, todos están relacionados y deben considerarse hoy en día, para el bienestar de los estudiantes diversos, debe prevalecer una relación entre los entes educativos (profesor- alumno, alumno- alumnos), debe predominar un diálogo intercultural, con una actitud positiva y constructiva hacia el aprendizaje y una alta valoración por la diversidad presente en el aula.

La integración social, desde el fenómeno de la inmigración supone entender como un derecho humano de las personas migrantes. Por ende, se requiere de un marco jurídico más actualizado, que permita articular iniciativas tendientes a favorecer la integración desde el plano político, social y cultural, entendiendo la integración como un proceso bidireccional basado en derechos mutuos y obligaciones correspondientes a los ciudadanos de terceros países en situación legal y de la sociedad acogida, que permite plena participación de los migrantes (Sassen, 2013).

2.2.1. Ley de inclusión escolar, un nuevo desafío para Chile

Si diversidad significa, poseer distintos estudiantes, tenemos que hablar de inclusión. A partir de ella nace la Ley N° 20.845, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Esta Ley de inclusión escolar hace mención a distintas áreas a mejorar, sobre todo a las condiciones para los niños y jóvenes que actualmente asisten a un establecimiento, cualquiera sea su sector: privado, particular subvencionado o municipal, puedan recibir una educación de calidad. Esa iniciativa permite que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento, sin que tengan que depender del estado socioeconómico de la familia, ya que le estado aportará con los recursos necesarios.

Además, elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. Y termina con la selección arbitraria, lo que permitirá que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para que sus hijas e hijos estudien.

2.2.2. La interculturalidad y la necesidad del dialogo cultural en la escuela del siglo XXI

La intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración, son entes determinantes para el nacimiento de conductas discriminatorias (racismo y xenofobia) desembocando, no pocas veces, en la marginación y la exclusión social. Según Rodríguez et al., (2007), en su texto titulado “Derecho a la igualdad”, factores tales como los ingresos, la clase social, la raza, el género, el origen étnico, la nacionalidad, la filiación religiosa o la ideología política dan lugar a las formas de discriminación. Práctica que hoy en día es definida como una conducta inadecuada, ya que se centra en el rechazo, clasificación y la indiferencia hacia otros por las divergencias mencionadas anteriormente.

En este contexto, los modelos de interculturalidad propuestos a nivel global y como ha operado en sus propios espacios; al respecto, Escarbajal (2010), presenta un recuento teórico e histórico de las características de los modelos interculturales que permiten clarificar, como la interculturalidad con relación a los inmigrantes como fenómeno teórico y de estudio, no es una receta única en su implementación o es única vía de soluciones para lograr la efectiva articulación con la sociedad mayoritaria.

Tabla 7. Principales Modelos Interculturales

Francia	Gran Bretaña	Alemania	Holanda	Canadá
El modelo francés, a grandes rasgos plantea que ante la pluriculturalidad se trabaja preferentemente en que los inmigrantes de forma general asuman los valores y la cultura de la República, que existe un rechazo del multiculturalismo anglosajón, y donde todos, antes que nada son franceses. Sin embargo, esto no ha estado excepto de marginación, desigualdad y exclusión social, generándose violencia debido al asimilacionismo francés, que constata un fracaso de este modelo de integración.	El modelo británico, plantea que al igual que el multiculturalismo como EEUU, refuerza la identidad de las distintas comunidades, se ha entendido la multiculturalidad como la coexistencia y articulación vertical jerárquica de una comunidad y cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo diferentes, sino inferiores, que se respetan, pero sin interactuar con ellas. Sin embargo, pese a este respeto (tolerancia), este se transforma en una forma de producción de diferencias y reforzamiento de éstas para ambos lados (cultura dominante y dominada), generando diferenciación, más que propiamente tal: diferencias, que actualmente el gobierno inglés, transforma en asimilacionista, producto de la instauración del examen de ciudadanía británica.	El modelo alemán, al igual que el francés e inglés, considera al inmigrante una fuerza de trabajo, pero en este caso como un fenómeno coyuntural y temporal (gastarbeiter / trabajador invitado), ya que fueron invitados para reactivar la economía alemana en los años sesenta y setenta. Que de temporalidad, se transformó en la presencia permanente generando tensiones y conflictos (Escarbajal, 2010: 34)	El modelo holandés, ve su proceso de integración por una menor interacción entre el poblador nativo o autóctono con los inmigrantes y cada vez pone más requisitos para entrar y quedarse en el país. Este modelo reconoce que el inmigrante tiene “más difícil el acceso al empleo y que presentan cada vez más mayores índices de fracaso escolar, pero insiste en que la integración se favorece a través del idioma y la asunción de normas y valores holandeses.” (Escarbajal, 2010:34) Esta rigurosidad en los aspirantes a inmigrantes ha manifestado contradicciones con su idea de 40 años de recibir inmigrantes.	El modelo canadiense, tiene su ejemplo más importante en Toronto (ciudad con mayor diversidad étnica del mundo), cada año recibe 70.000 mil inmigrantes y requisitos para entrar y refugiados que se integran sin mayores problemas “La diversidad es nuestra fuerza”, pero hay matices; “...la ausencia de tensiones sociales no es lo mismo que la auténtica integración.” (Escarbajal, 2010: 35 y 36)

Fuente: Elaboración sobre la base de Escarbajal, 2010.

Estos modelos según Escarbajal (2010: 36-37), nos ofrecen tres conclusiones:

1. El modo de integración adoptado manifiesta inmigrantes sin derechos, paradójicamente a la vez debería ser una persona sin obligaciones o deberes, por lo que si quisiera, podría no cumplir las normas; pero eso no sucede en la realidad.
2. La integración debe atender las normas democráticas y el sentido común por la libertad e igualdad de oportunidades y equilibrio de las instituciones de un país, pero no debería dar cuenta de la homogeneidad cultural.

3. La integración con “... apego a las libertades públicas e instituciones que las garantizan, no vinculación a la unidad étnica, cultural o religiosa.”

En este sentido, si bien en Chile, las escuelas tienen un rol fundamental para aminorar la exclusión, los estereotipos que subyacen en el proceso de integración e interacción de los niños extranjeros, especialmente sudamericanos que llegan a nuestro país, están influenciados por representaciones con un trasfondo histórico, sobre todo con peruanos y bolivianos producto de la Guerra del Pacífico, que ha generado a través del tiempo un sentido de superioridad sobre los otros; que suma un sentido de eugenésico de blanqueamiento como descendiente de europeo, negando e invisibilizando la diversidad cultural dentro del propio país.

Por lo tanto, con los inmigrantes es necesario que exista contacto y los establecimientos debieran contribuir a fomentar estos espacios de interacción". Esto dista mucho de las convenciones internacionales firmadas por Chile, por ejemplo en los planteamientos que se encuentran en el Artículo N° 1 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002: 4) se plantea que:

“La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.”

En este contexto, en esta investigación se entiende el concepto de integración, a partir de lo que se planteó en el problema; es decir no se entiende como de una efectiva interculturalidad, pues más bien conceptos de integración e inclusión, están asociados más una asimilación a la sociedad nacional chilena.

Se propone a la interculturalidad e inclusión como conceptos que apuntan a toda la diversidad, el primero como un elemento teórico conceptual y el otro como el *practicum* de este paradigma sociocultural. Entendemos la interculturalidad en palabras de Escarbajal (2010:36; citando a Casanova, 2005: 24-25), que: “...supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos.”

2.3. Los pilares conceptuales de la educación intercultural

El sistema escolar de la Región de Arica y Parinacota acoge a estudiantes chilenos y de poblaciones originarias (aymaras, quechuas y afrodescendientes), a lo que se suman los hijos e hijas de inmigrantes, principalmente peruanos, bolivianos y colombianos entre otros colectivos, lo que complejiza la política pública en materia de interculturalidad e inclusión. Desde una perspectiva educativa, es fundamental tomar en cuenta los siguientes aspectos señalados por Leiva (2012: 25):

“En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica (Jordán, 1994)”.

En Chile, el tema es una discusión abierta a las posibilidades y desafíos que implica para el sistema escolar la incorporación de la población migrante, lo que ha planteado diferentes retos para el aprendizaje y para el goce efectivo de los niños al derecho a la educación, lo que también involucra el cómo mantenemos el clima escolar y la convivencia en la diversidad. Agrega:

“En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de origen inmigrante (Aguado, 1991); esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva”.

Esta premisa cobra relevancia si se considera que la población migrante se concentra en regiones determinadas de Chile, la mayoría de origen peruano, boliviano, colombiano y haitiano. Entonces, el principal desafío, es la inclusión efectiva de estos jóvenes en el sistema y cultura escolar, resguardando la integridad de sus procesos pedagógicos. Ante lo cual señala que:

“En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que afecten a todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere espacios críticos de reflexión en la acción educativa práctica”.

Resulta fundamental que se abran espacios pedagógicos interculturales y se generen condiciones para debatir, socializar y poner en común conceptos que, en la práctica diaria, se entienden como sinónimos, pero que en la realidad no lo son. Donde lo más importante es cambiar la cultura escolar, en la medida en que se entiende que se está frente a una situación que ya está instalada en el discurso de los directivos y docentes, falta el compromiso de asumir y generar oportunidades de un efectivo diálogo dentro de las aulas. Agrega:

“En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales –como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, creemos necesario que estas competencias modulen la práctica educativa de la vida escolar, sobre todo aquellos centros donde la diversidad cultural sea el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa”.

La política pública en Chile debe aportar para lograr estos espacios y uno de los principales problemas es que los establecimientos que cuentan en su matrícula con estudiantes de este tipo no reciben la Subvención Escolar Preferencial (SEP), lo que impide que la escuela no pueda contratar al personal necesario o generar estrategias para dar solución a sus situaciones, usando estos recursos. Tampoco el problema que surge a propósito si sus padres se encuentran en situación de irregularidad en su documentación, porque para el sistema escolar no existen.

Las competencias interculturales implican que debemos innovar ante la presencia de niños migrantes, se debe entender la escuela como garante del derecho del acceso a la educación; la necesidad de una inclusión curricular y en los textos escolares; la valoración de la diversidad y el reconocimiento de las identidades culturales; que las

escuelas sean capaces de garantizar los mismos derechos para el estudiante chileno, como para el migrante; como para los pueblos originarios; la necesidad de capacitar a los docentes de aula, como a los que están recién estudiando, para el trabajo con niños diversos.

En este contexto educativo, estos puntos son claves para implementar una educación con pertinencia cultural; pues al analizar los colectivos de estudiantes y familias inmigrantes peruanas y bolivianas en la escuela del norte de Chile, se debería en el corto tiempo: “...asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a la formación técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la enseñanza universitaria.” Y también se deberían “...eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.”, y por ende a las poblaciones migrantes que se insertan en distintos países del orbe y de forma particular en nuestra región (UNESCO, 2015: 331).

De la definición anterior, esta construcción conceptual se debe enseñar desde la escuela a partir de cuatro conceptos relevantes con los cuales se puede construir el concepto de Educación Intercultural (diversidad, cultura, ciudadanía e identidad). Desde lo planteado por Leiva, (2012), un punto importante de desarrollar, es que cuando se intenta definir educación intercultural se piensa como un paradigma teórico de un diálogo entre iguales, pero que contiene diferencias; y que cuando se acomete la idea de una educación inclusiva es el cómo se desarrolla la metacognición en el profesorado de la conceptualización de la diferencia y no de la diferenciación. En palabras de López (Prologo de Leiva, 2012: 19):

“...la percepción que tenga aquél -(el profesor)-³ del alumnado inmigrante y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego: el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario, hoy en día, en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir hablamos de oportunidades equivalentes.”

Con respecto a la interculturalidad, este concepto no solo involucra coexistencia, sino que una comunicación entre colectivos diversos, para ir generando relaciones dialógicas entre pares y toda la comunidad educativa, lo que llevará inevitablemente hacia una transformación social y educativa. Esta comunicación es vital para generar un diálogo intercultural, que comprenda la cultura como algo dinámico que se construye entre todos y que acoge las diferencias y características individuales.

Es decir, el concepto de educación intercultural debe tener en cuenta el planteamiento de oportunidades equivalentes, que deben fomentar el desarrollo de competencias cognitivas y socioculturales, sustentadas en cuatro bases conceptuales (Leiva, 2012:29-41):

2.3.1. Diversidad

Se debe entender como la cultura de la diversidad, siendo este último un “...concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta,” (Leiva, 2012: 29, 30),

³ El subrayado es mío.

donde ningún tipo de diferencia personal, social o cultural pueda dar motivo para la exclusión, siendo la diversidad una valoración positiva de las diferencias. Palabras que había utilizado premonitoriamente Aguado (2003) sobre los grandes desafíos de la Pedagogía Intercultural.

Al respecto, Leiva (2012, citando a Díaz-Aguado, 2002 y Aguado, 2003), plantea una serie de puntos de inflexión para la reflexión y el análisis de una efectiva pedagogía intercultural, de forma resumida estos son:

- Un análisis y posterior reflexión coherente y rigurosa de educación intercultural, debe partir de un diseño consciente, reflexivo y complejo del concepto de cultura, para que la "...diversidad cultural sea considerada de forma crítica."
- Una educación intercultural "debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto."
- La reflexión sobre las propuestas educativas debe influir en todas las dimensiones de la gestión y proceso docente con énfasis en la innovación educativa.
- Se deben "...promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales."

Por lo anterior, se entendería a la diversidad como un proyecto parte de una política pública centrada en el contexto educativo de oportunidades equivalentes más allá de la desigualdad y de la diferenciación de los colectivos diversos y autóctonos. En Chile en la actualidad se entiende aun la atención a la diversidad como actitudes y comportamientos paternalistas o aceptando diversas estrategias que significan aportes a las comunidades indígenas, pero sin un convencimiento de la legitimidad de las medidas y pensando más bien que se está en presencia de medidas inconducentes y que tienden a aceptar las presiones ejercidas por las organizaciones indígenas (Garrido, 2002).

También, se ha planteado la necesidad de provocar un diálogo entre culturas que permita reconocer al otro como un hermano, distinto pero igual en dignidad, promover la igualdad de oportunidades, en los desafíos y deberes, otorgar a todos y cada uno de los alumnos(as) la posibilidad de desarrollar su identidad, posibilitar para todos, una educación de calidad que promueva su inserción en un mundo plural, propiciar un trabajo cooperativo y alcanzar un desarrollo efectivo, tanto en lo personal como en lo social, de la mano de la creatividad y la reflexión crítica, en especial en la puesta en escena de temas conflictivos o problemáticos. Lo anterior permite comprender la diversidad en el marco de la multiculturalidad que ha sido el marco de presentación a nivel país, como referencia las culturas de grupos o colectivos diversos que se sitúan ante la realidad de una determinada manera, lo cual nos plantea la coexistencia de una multiplicidad de grupos y, por tanto, de culturas (Mondaca y Gajardo, 2015).

Así la escuela, requiere cambios curriculares que les permite la normativa oficial, pese a que cada escuela tiene el derecho, bajo ciertas restricciones que le señalan los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos, de formular su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este contexto se observa una importante fragmentación que ha hecho posible la exclusión de la diversidad presente en nuestro país en los planes y

programas de estudio. Y no sólo ello, sino sus estilos de aprendizaje, su historia, su lengua, etc. En suma, podemos plantear que educar para la ciudadanía intercultural no puede ser considerada una situación trivial o un lujo; en la actualidad es una necesidad (Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014).

2.3.2. Cultura

La cultura es individual y colectiva, es dinámica en el tiempo y es producto de los procesos de socialización de los individuos. En palabras de Ansión (2007: 40): “Una cultura determinada es así una característica (cambiante, aunque también muy enraizada en la historia personal) de los individuos que la comparten.”

Si la interculturalidad es la relación entre culturas, o mejor dicho es la relación entre colectivos que comparten culturas diferentes. En este sentido, la educación intercultural considera conflictiva la perspectiva multicultural porque esta no contempla la relación simétrica entre grupos culturales, es por esto que debe instalarse una mirada de “...nuevas interacciones sociales y culturales que cambien y transformen la convivencia.” (Leiva, 2012: 32).

Dejar fuera la idea de la homogeneidad y tendencia a la integración asimilacionista de los modelos clásicos de interculturalidad o integración, tratando de comprender que la cultura diferencia por sobre igualar y en este aspecto la escuela es fundamental, porque “Es un espacio idóneo donde combatir el racismo, la discriminación y la xenofobia.” (Leiva, 2012: 32).

Desde el punto de vista de la cultura y los inmigrantes Carrasco y Pamies (2012), nos señalan que alumnado extranjero tiene una actitud más positiva hacia la escuela que sus compañeros nativos con resultados académicos por debajo del promedio, según el acuerdo del Parlamento Europeo, para la mejora recomienda que hay que integrar lo antes posible y en las mejores condiciones a los niños y jóvenes de origen inmigrante en las escuelas porque ésta es la manera más efectiva de mejorar su rendimiento en los estudios obligatorios y post- obligatorios (punto 21), así como su acceso al mercado de trabajo y (punto 22) que los Estados deben prescindir de la creación de clases especiales para niños y jóvenes de origen inmigrante.

Otra recomendación plantea Carrasco y Pamies (2012), en la línea del dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el Libro Verde - inmigración movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2009), donde se ponen de manifiesto los efectos negativos que la segregación física y social del alumnado inmigrante tiene en escuelas o en espacios escolares específicos. En estas consideraciones y como establece el punto 36 de los acuerdos del Parlamento Europeo, hay que tener en cuenta que todo el alumnado –inmigrante y no inmigrante– debe recibir un trato igualitario y el profesorado y las escuelas deben considerar la diversidad como una situación crecientemente habitual, no extraordinaria y que debe estar en el marco de las prácticas culturales de los diversos colectivos.

Las diferencias culturales dan a los centros educativos características particulares, por eso un buen conocimiento de la cultura, la capacitación a profesores en lengua y cultura de la diferencia es fundamental, ya que esta le da significado a la realidad y no debe ser vista como negativa, en palabras de Leiva (2012: 33):

“...la cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales (Pérez Gómez, 1998). Realmente, a través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura (la lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarnos, formas de ver el mundo, etc.), pero la complejidad de los nuevos escenarios sociales hace que la forma de producirse los propios mecanismos de socialización estén modulando entre la convergencia y la divergencia cognitiva, afectiva y conductual (Bartolomé, 2002)

Carrasco y Pamies (2012:), reafirman esta idea señalando que no hace falta ir más allá de lo que señala un organismo como la OCDE (2009), cuando sostiene que la apuesta por una educación de calidad e inclusiva en los procesos de acogida escolar y comunitaria supondría: proporcionar a los niños un apoyo lingüístico continuado y coherente desde preescolar hasta los niveles educativos más altos, valorar y validar la competencia en las lenguas maternas de ellos y sus familiares, incluir aspectos de desarrollo lingüístico en la formación de todo el profesorado y asegurar su cooperación, dotar de servicios de apoyo y asesoramiento para el personal docente.

La complejidad de estas propuestas a nivel de Chile, es que la interacción simbólica que implica el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestras aulas y la violencia simbólica ejercida por los profesores en la reproducción de los campos y habitus culturales implican un arbitrariedad de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1996), en este caso la chilena que atenta contra la educación intercultural, pues la multitud de interacciones con las que nos comunicamos a través de la cultura, es el principal vehículo de conocernos mutuamente.

Entonces., es complejo tener discursos de inclusión e interculturalidad efectivos y eficientes, cuando en las aulas del norte de Chile se vive con fuerza la idea de la frontera que delimita a los otros, donde la homogenización y la asimilación se instaura a través de una falsa integración, más bien tiende a ser negativa en la pertinencia de la comunicación intercultural, no trasciende lo lingüístico hacia lo comunicativo, tampoco la dinamicidad de la cultura en contextos de diversidad.

Un mejoramiento en la política pública permitirá prácticas interculturales; así como cambios en el uso tecnologías de la información y comunicación (TIC) y de las tecnologías del aprendizaje y comunicación (TAC), sin embargo, entender la cultura como dialogo entre diversidades podría permitir cambios desde el currículum, las prácticas pedagógicas, la convivencia y para eso es necesario que la política pública se plantee a futuro una cultura heterogénea por sobre una hegemónica y nacionalista en las aulas de las escuelas.

2.3.3. Ciudadanía

Es el concepto clave de la educación intercultural, pues una formación sólida en formación ciudadana, derechos humanos y educación cívica implica comunidad, apoderados, directivos, profesores y estudiantes comprometidos con sus procesos de participación influenciados en elementos democráticos y educativos. Lo que en palabras de Leiva (2012: 35), citando a Bartolomé y Cabrera (2003) es que se:

“Defienden —[como]—⁴ una concepción holística y global de la ciudadanía, partiendo de procesos educativos deseables—valoración positiva de las diferencias culturales, vivencia y convivencia de los valores democráticos de igualdad y solidaridad—, así como de una reflexión

⁴ El subrayado es mío.

profunda acerca de la comprensión de la sociedad como escenario ecológico que haría fundamental la construcción de <<(…) una ciudadanía intercultural a la vez activa, responsable y crítica>> (Ibíd., p.46).”

Así, se entendería la formación desde la educación intercultural desde la enseñanza y aprendizaje como formadora de individuos y fundamento de un orden social, se trata de trabajar en la consecución de deberes y derechos de la comunidad, apoderados, colectivos diversos, profesores y alumnos en la diferencia y en la igualdad de oportunidades equivalentes⁵.

Para Poblete (2009), en términos de una ciudadanía intercultural esta debería partir desde los procesos educativos desde una perspectiva que involucre tres grandes temas: los derechos específicos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales, la lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente masas de origen foráneo y la adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado. La educación intercultural en este sentido funciona como un hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos.

Bravo (2012: 48), al respecto señala que para la inclusión de inmigrantes en la escuela chilena se debe renovar la idea de interculturalidad en la educación en Chile, en sus palabras:

“Basta visitar el sitio de Internet del Ministerio de Educación de Chile 12 para comprender que la idea entorno a la interculturalidad en educación mantiene una lectura unidireccional del concepto, y en este caso, ligada íntimamente a los pueblos originarios de nuestro país, sin perjuicio de ello, se hace necesario entonces, complejizar la noción de interculturalidad en la educación de Chile, como un hecho social dinámico, en constante transformación que relata y pone de manifiesto las particularidades y tensiones de las identidades de quienes actualmente habitan en nuestro sistema educacional, por lo mismo, la incorporación a la noción de interculturalidad de ideas significativas en torno a la inmigración pondría de manifiesto el reconocimiento que nuestro sistema hace de esta realidad.”

Sugiere de acuerdo con lo anterior, que la idea de interculturalidad debería estar estrechamente ligada a la idea de diversidad y ciudadanía porque, no se trata solamente de ampliar el concepto hacia “nuevas minorías” como un ejercicio de economía redistributiva, si no precisamente de reflexionar cual es el objetivo de convocar a la interculturalidad al aula de clases, dicho de otro modo, la intención de un aula intercultural debería ser la búsqueda de las tensiones y de los conflictos que se pueden generar y por consiguiente la resolución dialógica que permitan por cierto, la generación de aprendizajes y no la observancia y aceptación de las diferencias étnicas o culturales.

Ansión y Tubino (2007: 5) en su libro *Educación en Ciudadanía Intercultural* nos plantean la importancia de:

“Desentrañar las múltiples y conflictivas relaciones derivadas de una historia de conquista y dominación, de hegemonía e incomprensión, representa una tarea aun ampliamente pendiente en América Latina. Concebir formas de ciudadanía que reconozcan derechos auténticos para todos y, a la vez, respeten las diferencias entre los pueblos (tanto en sus concepciones del mundo como en lo que toca a sus sensibilidades) es un reto aún mayor.

⁵ En el marco teórico de la tesis se refiere al concepto de ciudadanía intercultural.

En las aulas del norte de Chile es imperativo aportar a las políticas en torno a la migración, la interculturalidad y la inclusión; se deben replantear conceptos como el de ciudadanía, democracia y derechos humanos, pues ya es un territorio que evidencia la presencia de migrantes en las escuelas; en este sentido, la educación ofrece un punto interesante desde donde enfocar nuestra mirada (Mondaca y Gajardo 2013). Así se hace posible observar a alumnos y apoderados asumiéndose a sí mismos en un nuevo entorno y a los educadores como los primeros agentes con relación directa de la sociedad receptora (Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014).

Una educación intercultural para la ciudadanía global implica la renovación de la visión de los derechos humanos, la tolerancia y la aceptación de la diversidad haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo y democrático (Meléndez, 2012). Para esto es necesario, como lo plantea Garrido (2002), reconceptualizar el concepto de ciudadanía y aceptar lo diferente, y por consiguiente, el respeto por las culturas, lo que deriva en agregar nuevos contenidos al currículum escolar, cambiar estrategias pedagógicas, incluso en la formación de los docentes (Mondaca y Gajardo, 2015)

2.3.4. Identidad

Los procesos de etnogénesis y el auge de la conceptualización de la etnicidad desde la década de los ochenta provocó la exacerbación de las identidades étnicas, culturales, religiosas e incluso nacionales y complejizó el término de identidad, pues su esencialización de inmutabilidad hacia lo autóctono tensionó las ciencias sociales y en particular a las ciencias sociales, dada la vertiginosa dinámica de los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de las últimas décadas.

Hoy en día en educación y de forma particular en la educación intercultural, se le anexa asocia la idea de identidad cultural para definir la compleja red de interacciones que se producen en el sistema educativo. Leiva (2012: 37), citando a pie de página a Ruiz (2003):

“...plantea la importancia de atender los procesos de construcción identitaria desde la multiplicidad de significados y adscripciones que una misma persona puede implicar(se) en su propio “ser” y “estar” consigo mismo y con los demás. De esta manera, podemos señalar que existen diferentes perspectivas que confluyen en la consideración positiva de que una misma persona posee y construye múltiples identidades en múltiples contextos sociales, no de manera lineal o yuxtapuesta, sino de manera interactiva y dinámica.”

La identidad en Chile ante la diversidad cultural ha debido replantearse desde la identidad nacional o de adscripción étnica hacia la idea de la diversidad cultural, Mujica (2007: 11), señala que: “... las identidades tanto individuales como colectivas no son un conjunto de elementos aglutinados o el resultado de una suma de rasgos reunidos por diversas circunstancias. Las identidades son, más bien, construcciones sociales que tienden a definirse como lo propio dentro de un conjunto social y en la medida en que van señalando las fronteras de algo o alguien y de este modo van marcando la diferencia respecto de los otros.” En este sentido, agrega que:

“...las personas y los grupos, para definir sus identidades y sus culturas, se valen de un conjunto de elementos como ser parte de una historia, de un lugar, de una comunidad y de una familia. Asimismo, son importantes también las maneras de organizar sus actividades productivas, políticas y culturales; como el uso de una lengua y las maneras de comunicarse, los conocimientos y las creencias, y los sistemas de valores. Sin embargo, la formación de estas identidades está en un permanente proceso de cambio impulsado por tendencias en las que

tanto los actores individuales como los colectivos tratan de determinar o fijar –como dice Maalouf– aquello que constituye esa realidad “compleja, única, irreemplazable, imposible de confundirse con ninguna otra” (1999: 32).”

En el norte de Chile, la construcción de identidades demanda de la educación intercultural según la actual Alcaldesa de la Comuna de Putre y Parinacota Maricel Gutiérrez (Revista Qué Pasa, 23 de octubre de 2010: 27)

“...que se construya una relación de igualdad y respeto -no de tolerancia- entre las diferentes culturas que habitan su territorio. Esto no quita identidad, sino que la complementa y enriquece. Implicaría mayores esfuerzos administrativos y económicos, pero también fortalecimiento de las lenguas originarias, en este caso, aymara. A través de nuestra lengua se transmite nuestra cultura y nuestra forma de vida. Actualmente hay una relación, pero es desigual en toda la enseñanza. Con esto Chile poseería mayor acervo en idiomas y se podría impulsar un modelo trilingüe: hablar un idioma materno, uno nacional y uno internacional, lo que permitiría a la sociedad chilena mayor comunicación y afectividad en el contexto global. Nuestra historia, conocimientos y tecnologías serían visibles en el contexto nacional, y los currículums se enriquecerían de contenidos que otorgan identidad a Chile. Creo que esto permitiría un diálogo más horizontal en el plano internacional, puesto que se deja de ser un desconocido entre las culturas del mundo. Esto conlleva al aprecio por las diferencias.”

En este contexto, la escuela puede ser un soporte para la instalación de una educación intercultural que pueda instalar las capacidades de diálogo dentro de la escuela, con esto permitir la construcción de identificaciones culturales diversas en Chile, que busque la interculturalidad como un proceso de interacciones entre varias culturas y que permita la integración de un estudiante en diversos contextos culturales.

2.4. A modo de síntesis

En el capítulo 2, se pudo observar como la política pública determina directrices enmarcadas en acuerdos y convenciones internacionales que dictaminan las políticas educativas en materia de interculturalidad e inclusión y como esos discursos son replicados en los espacios educacionales, principalmente por directivos y profesores que en forma memorística repiten sus dotes inclusivos e interculturales de sus establecimientos y de su formación; sin embargo, aun confunden educación intercultural con educación para pueblos originarios e inclusión para la incorporación de las necesidades educativas especiales.

Además, se pudo observar como la educación intercultural se comprende desde la necesidad de cambiar las prácticas y formas de entender la integración en las aulas, se deben articular las conceptualizaciones actuales de diversidad, cultura, ciudadanía e identidad en la labor del sistema educativo, del currículo escolar, de la política pública, las prácticas y las estrategias metodológicas y pedagógicas, etc., deben tender a generar y fortalecer la identidad cultural desde el proceso de enseñanza aprendizaje, para tener ciudadanos diferenciados e interculturales a la vez, que desde su cultura e identidad establecen lazos de diálogo a partir de la diversidad cultural y el respeto de sus diferencias desde un ámbito propio de toda la ciudadanía.

Además, de identificar las fortalezas presentes y compartir buenas prácticas, reforzar la capacidad de la escuela en temas de evaluación y valoración, e impulsar indicadores de calidad y equidad en la escolarización, reducir los impactos negativos de las agrupaciones de nivel y mejorar la calidad y la inversión en las escuelas con altas concentraciones de alumnado extranjero y formar al profesorado para la diversidad, y

apoyar las relaciones de las escuelas con sus entornos y proporcionar oportunidades de aprendizaje adicionales donde el alumnado pueda obtener ayuda en las tareas escolares.

Finalmente, la construcción de una educación intercultural supone el surgimiento de nuevos tipos de enseñanza dialógica entre culturas diferentes, con prácticas interculturales y conscientes de la necesidad de articular formas de organización y de comprensión de la realidad de cada contexto cultural. Lo que en la clásica cita de López, (2001: 16) el desafío:

“... -de interculturalidad para todos- les plantea a maestros y alumnos hablantes de la lengua hegemónica y portadores de la cultura dominante, en tanto se trata no sólo de tolerar las diferencias sino de respetarlas, revalorarlas y aceptarlas positivamente desde una perspectiva distinta que concibe la diversidad como recurso. Como se ha señalado, hasta hace muy poco tanto la legislación como el imaginario latinoamericano veían la diversidad como un problema que era necesario erradicar. Para mucha gente, ésta sigue siendo una concepción válida, son pocos los que consideran ahora la diversidad como derecho y menos aún quienes la conciben como un recurso capaz de potenciar un desarrollo humano diferente y sostenible en contextos multiétnicos como los latinoamericanos. De ahí que la interculturalidad para todos siga constituyendo una asignatura pendiente y necesaria en la agenda educativa latinoamericana.

CAPÍTULO 3. MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN CHILE: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN

3.1. Introducción

En este capítulo se presenta un recuento de los últimos años sobre los estudios desarrollados en torno a la temática de la migración, que en las últimas décadas ha sido el foco de estudios desde las ciencias sociales de forma particular desde la sociología. Esto debido que Chile se ha convertido en un nodo de atracción de migrantes transfronterizos y transnacionales; en este sentido, se describe y analiza el fenómeno de migración en el contexto global y como esta se ha convertido en una oportunidad para migrantes de Latinoamérica para tomar la decisión de venir a nuestro país en la búsqueda de nuevas oportunidades.

Desde un punto de vista histórico y del estado del arte sobre la migración en Chile, se analizan los principales estudios y características de las últimas dos décadas. En forma específica se describen los principales temas desarrollados desde el ámbito de la academia y en su contexto histórico del proceso y causas de la migración en la frontera norte de Chile y en forma especial de acuerdo con los tipos de migraciones se presentan como estas se han desarrollado en la región de Arica y Parinacota.

En el punto central de este apartado se desarrolla un análisis bibliográfico sobre los estudios de reciente comienzo en la comunidad académica nacional y de forma particular en la incipiente producción del tema en el norte de Chile; además, se presenta un acucioso estado del arte sobre educación y migración en Chile y en su frontera norte. Además, se discute a nivel analítico como se conforma el Estado nacionalista, la nación y el nacionalismo en el norte de Chile y como estos elementos perviven hasta el día de hoy generando una exclusión de la alteridad sobre todo por el principal agente reproductor del Estado: la escuela chilena. Posteriormente, se presenta una discusión bibliográfica de publicaciones de los últimos años sobre el racismo y discriminación en las escuelas del norte de Chile.

Por último, se analiza teóricamente a nivel de propuesta como la ciudadanía intercultural podría ser un aporte para la educación intercultural y como abriría las puertas para una efectiva inclusión en las escuelas de Chile. Al respecto, se desarrolla como las prácticas pedagógicas interculturales e inclusivas desde un punto de vista teórico y práctico son la alternativa metodológica para la educación desde las redes de escuelas efectivamente interculturales, estrategias que terminan mostrando cuales han sido las experiencias educativas, prácticas y recursos interculturales en el norte de Chile asociados principalmente a los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)

3.2. La migración en el contexto global

En las últimas décadas, la migración desarrollada en un contexto globalizado ha impulsado importantes transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales (Appadurai, 2001). Pero si bien, la globalización ha permitido que las barreras comerciales se hayan flexibilizado, las fronteras sociales y humanas no han corrido con

la misma suerte (Nubia 2005, citado en Riquelme y Alarcón 2008), especialmente en contextos caracterizados por el subdesarrollo económico. Así, aunque en América Latina co-existen múltiples flujos migratorios entre las naciones (Castles y Miller, 2004), aún predomina una estructura bipolar que evidencia la doble cara de este fenómeno: por un lado existen grandes países emisores de emigrantes, mientras que, por otro lado, tenemos a un puñado de países receptores de estos inmigrantes (CEPAL, 2006; Sorensen y Gammeltoft-Hansen, 2013).

La visión tradicional de la migración considera dos tipos de migración: la permanente (cambio definitivo de residencia) o la temporal (movilizarse sin cambiar de residencia habitual (Canales y Zolniski, 2001). No obstante, esta óptica ya no abarca todos los aspectos del fenómeno migratorio del siglo XXI, que comienzan a considerar el concepto de transnacionalidad, tanto para identificar comunidades y espacios a los cuales el migrante recurre para mantener su cotidianeidad con los suyos (Pries, 1999 a y b). Además, Baud (1996) plantea que las estrategias que puede utilizar el migrante para insertarse en el país de acogida, lo determina la imagen del migrante en la sociedad receptora y sus posibilidades de movilidad ascendente que la sociedad le ofrece, lo que de esta forma puede manifestar la realidad homogénea que tiene cada migrante en nuestra sociedad.

Por otro lado, pero no muy lejos de esta discusión, está el tema de la ciudadanía, en donde Stefoni (2004) plantea dos ejes: quienes son ciudadanos, los derechos y deberes de éstos; y la visión de ciudadanía desvinculada del Estado, en donde García y Varela (1994), manifiesta que la integración social se determina en torno al consumo y a las prácticas sociales, que dan sentido de pertenencia a través del acceso de bienes y servicios, donde el sujeto se analiza como un ser individual despolitizado, que de acuerdo con la definición anterior es necesario señalar que el acceso a estos bienes por parte de los emigrantes dependen exclusivamente de su situación con respecto a los documentos de migración.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, podemos señalar que esta relación de movilidad del migrante, puede ir de la mano por un sin fin de razones: decisiones personales, para buscar un sueldo más alto o bien, por una mayor estabilidad política a través del resultado de la dinámica de los mercados internacionales, en el contexto de un sistema económico globalizado (Hernández, 2011) en las que puede elegir con libertad de acuerdo con el Art. N°13 de los Derechos Humanos, que determina la dignidad y el valor de toda persona humana con el fin de promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad respetando los límites de ésta, a través de una buena convivencia social, ya que migrar es un derecho.

Sin embargo, ninguna teoría puede explicar plenamente la naturaleza y el proceso mismo de la migración internacional. Podemos señalar que, a pesar de que este fenómeno tiene como especial énfasis a través de factores económicos y sociales muy diversos, la mayoría de ellas tienen más bien a complementarse que contradecirse (Zenteno, 2000). Por ello, la decisión de quienes migran en su momento y, a pesar de los argumentos que legitiman tales acciones, están regulados por un sistema de representaciones que norman los intercambios entre los géneros y las generaciones (D'Aubeterre, 2002).

3.3. Migración en Chile

Los primeros estudios sobre migración en Chile tienen un corte fundamentalmente histórico describen la llegada de trabajadores provenientes de Europa a centro sur de Chile y de forma particular al norte grande con la anexión de los territorios de Antofagasta, Tarapacá y Arica. Específicamente en nuestra región forma parte del actual escenario histórico caracterizado por una interrelación en donde los procesos migratorios están ligados a una estrategia de inserción global no solo económica, ya que el movimiento de personas implica una integración complementaria al mundo sociopolítico, sociocultural e identitario. Tal cual, lo señala Stefoni (2004: 320):

“Todo este movimiento de personas entre distintos países genera un tránsito de estilos de vida, lenguas, cultura, información y demandas por bienes y servicios que antes estaban circunscritos a un territorio particular. Estos flujos se cruzan en espacios físicos y momentos históricos determinados, dando origen a nodos o puntos de encuentro en una red compuesta por elementos culturales, económicos, tecnológicos y sociales. Con el paso del tiempo, estos nodos se irán complejizando, producto de la mayor circulación de personas, lo que permitirá constituir nuevos espacios sociales desde donde se articulan los nuevos sentidos y significados de las identidades”.

Es así, como este territorio del norte de Chile, se presenta como un nodo de oportunidades y la principal razón de fines del siglo XIX y durante gran parte de la primera mitad del siglo XX, es la búsqueda de nuevas oportunidades laborales, la cual comienza posteriormente a la guerra del Pacífico, o del Salitre como se le ha llamado por la historiografía más moderna, sin embargo aún bajo la república peruana, la zona ya era parte de un flujo migrante de extranjeros europeos y chinos y población transfronteriza boliviana. La migración se acentúa con el auge de la industria salitrera durante el siglo XX, al respecto se señala que:

“...Las poblaciones aledañas a Tarapacá fueron atraídas por las oportunidades laborales que ofrecían la explotación del salitre y la necesidad de proveer de mano de obra a la exigente industria. El enganche fue el mecanismo por el cual llegaron a la región principalmente varones alentados por la oportunidad de ganar dinero, entre ellos peruanos y bolivianos (González, 2002; Pinto, 1997). Muchos de los peruanos consignados en los censos eran peruanos tarapaqueños y otros llegaron a trabajar a las salitreras una vez iniciada la expansión salitrera”. (Citado en Tapia, 2012:182)

Posteriormente de la anexión de estos territorios Tarapacá y Antofagasta directamente después de la guerra del Pacífico y Arica después del Tratado de Lima de 1929, permaneció una fuerte presencia mayoritaria de inmigrantes peruanos y bolivianos en territorio chileno. Desde entonces, la preocupación en todas las esferas fue inculcar un fuerte nacionalismo y exacerbación de las lealtades nacionales en contra de todo lo que fuera foráneo, invisibilizando al otro e integrarlo en una lógica de asimilación, más que de respetar sus diferencias (Mondaca, 2008; Aguirre y Mondaca, 2011)

Otro período importante de migraciones se da a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, con los cambios del retorno a la democracia y el supuesto crecimiento económico neoliberal que configura un nuevo escenario migratorio de espacios de tiempos cortos sin familias; sino por el contrario los migrantes vienen a Chile como un país de residencia definitiva con patrones transfronterizos y transnacionales y ello conlleva nuevas configuraciones políticas, económicas, sociales y culturales, que recibe el nombre de Nueva Inmigración (Harboe, 2008, Citado en Pavez s/a: 2), lo que en palabras de esta autora desde la academia de la capital:

“...ha ido surgiendo el interés por parte de diversos investigadores e investigadoras, cabe destacar el trabajo realizado principalmente por Carolina Stefoni, Jorge Martínez, María Emiliana Tijoux, Juan Miguel Petit e Iskra Pavez, entre ellos, de vislumbrar el proceso migratorio desde el enfoque de las sociedades globalizadas y transnacionales, primando entre ellos los estudios relativos al colectivo peruano por ser éste el colectivo con una mayor representación en el país (2)”.

A nivel nacional el visionario trabajo de Nuñez y Stefoni (2004), daba cuenta sobre los migrantes andinos en Chile y planteaban los diversos retos que debían sufrir producto de la discriminación y la exclusión por parte de la población receptora en Santiago caracterizando la inmigración peruana y la formación de comunidades transnacionales y los problemas que enfrentan con la salud. Este mismo año Stefoni (2004) publicará un artículo sobre la característica que tienen los inmigrantes de la comunidad peruana en Santiago de articularse transnacionalmente integrando elementos del mundo peruano y chileno.

Por otra parte, Navarrete (2007) analiza en su estudio la estadía de los inmigrantes legales establecidos definitivamente en Chile, lo que llama la quinta oleada migratoria, refiriéndose a los peruanos con análisis estadísticos y preguntas confirma la estigmatización que sufren los migrantes en nuestro país, los estereotipos de ilegal asociado a delincuencia y narcotráfico y menciona que un 97% de los migrantes de su estudio viene a residir definitivamente y que cruzaron la frontera ya sea por Arica por tierra o a Santiago por aire con el fin de trabajar y percibir una mejor remuneración.

En esta misma línea de investigación Stefoni (2013), publica un artículo donde desarrolla la idea de las mujeres inmigrantes más allá de la mano de obra, sino como mujeres ciudadanas con derechos que sufren la discriminación, y otro texto (2004), donde plantea y caracteriza los procesos de integración de los migrantes peruanos en Santiago y la misma autora en coautoría de Fernández (2011), analiza el cómo se construyen y experimentan los procesos de inserción de mujeres migrantes en Chile a través del trabajo, la familia y las redes sociales.

Los estudios en migración en Chile incorporan nuevas líneas de investigación y van copando los estudios de las ciencias sociales en general, aparecen estudios sobre género y situación de la mujer en relación su trabajo asociado fundamentalmente a labores de empleada doméstica, Godoy (2007) plantea los efectos diversos en la identidad de la mujer según sea su situación, analiza comparativamente las exiliadas chilenas en Europa en la década de los setenta y ochenta e inmigrantes peruanas en Chile en los noventa.

En la misma línea de investigación, un análisis más concienzudo sobre la importancia de la inmigración peruana en Chile, Riquelme y Alarcón (2008) proponen que debería sostenerse un marco institucional frente al tema de la migración en Chile para mejorar los lazos de integración, incorporando la variable intercultural en educación para superar los quiebres de la discriminación y exclusión producidos en todas las esferas de la vida social.

En este mismo contexto, Galaz (2007), analizan las posibilidades de las políticas públicas y la inmigración de hacer efectiva una ilusión efectiva en nuestro país desde los puntos de vista político, económico, social y cultural; conjuntamente en otro artículo Galaz, Poblete y Frías (2017), analizan las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile.

3.4. Migración en la frontera norte de Chile

Este fenómeno se evidencia especialmente entre zonas fronterizas como las que existen entre Perú, Bolivia y Chile, uno de los escenarios más significativos en el contexto migratorio sudamericano. Si bien Chile, no es un país plenamente desarrollado en términos económicos (Stefoni, 2004), el empuje de su mercado laboral en la región le ha permitido constituirse en una alternativa económica viable para muchos migrantes de origen peruano y boliviano (Tapia y González, 2014; Rojas y Vicuña, 2014, Imilan et al., 2015, Vicuña y Rojas, 2015 y Guizardi, 2015).

La migración peruana y boliviana posee una larga data histórica en esta región, pues desde antaño esta zona se ha caracterizado por ser un espacio transfronterizo (Pulido 2007) donde los flujos migratorios han permitido y catalizado importantes procesos de intercambio económico, político y sociocultural. Hoy en día, este proceso de reconfiguración simplemente se ha visto potenciado por las nuevas dinámicas migratorias desarrolladas en el contexto de la globalización (Guizardi y Garcés, 2012 y 2013; Garcés, 2015).

Los textos editados por Vicuña y Rojas (2014; 2015), presentan estudios particulares sobre la migración internacional en Arica y Parinacota desde antecedentes históricos y políticos, entregando los panoramas y tendencias en temáticas de política de inmigración, cifras migratorias, datos sociodemográficos y económicos, antecedentes sobre la situación del trabajo femenino; además de caracterizar a la población migrante en aspectos de salud, educación y trabajo, entre otros. Liberona (2015) en una investigación en la frontera entre Chile y Bolivia, analiza el trato por parte de funcionarios, donde se cometen arbitrariedades y transgresión a la normativa, para no autorizar el ingreso de ciertas personas, lo que lleva a las persona a utilizar las vías del ingreso clandestino y Muñoz (2013), analiza cómo han sido los procesos de migración en Tarapacá, describiendo los valores culturales, las exclusiones y la percepción de los inmigrantes.

3.4.1. Tipos de migraciones históricas en la región de Arica y Parinacota

Los procesos migratorios son un fenómeno de larga data en este territorio, las poblaciones se han movilizad desde tiempos prehispánicos, coloniales y republicanos (tanto peruano, como chileno), sin embargo, desde el punto de vista de traspasar fronteras tienen relación con la constitución de los Estados nacionales a fines del siglo XIX, producto de la nueva conformación territorial post guerra del Pacífico.

En este contexto, podemos sostener que existe una migración histórica producto de lazos de parentesco una vez que se definió el Tratado de 1904 con Bolivia que determinó una línea fronteriza en el altiplano regional y una línea de frontera imaginaria denominada Línea de La Concordia que fue producto del Tratado de Lima en 1929, cuando se estableció que Tacna quedaba para el Perú y Arica y para Chile. Esta migración es común hasta el día de hoy, donde lazos consanguíneos demarcan fronteras políticas, más no familiares y socioculturales.

Como se definía anteriormente, la migración permite al ser humano tener la capacidad de desplazarse de un lugar a otro con el fin de satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida. Donde pueden ser múltiples los factores que la determinan, entre las más comunes es posible mencionar, la necesidad de las familias por buscar un mayor

desarrollo personal y familiar, siendo principalmente la desigualdad, la inequidad y la pobreza, factores determinantes que llevan a estos individuos a tomar la decisión de buscar mejor calidad de vida lo que implica amenazas y oportunidades para las sociedades y los países, tanto para lo que emiten como para los que reciben.

Hoy en día, es difícil distinguir entre “migración voluntaria” y “migración forzada”, pues generalmente la decisión de migrar mezcla motivaciones personales y condiciones políticas, sociales y económicas que llevan a la población a dejar su país de origen. Es por esta razón que las experiencias migrantes son diversas, incluyendo oportunidades y amenazas al mismo tiempo (Ruiz, 2002).

De acuerdo con la clasificación propuesta por Micolta, A. (2005: 64-66), la región de Arica y Parinacota ha tenido distintos tipos de migraciones en su haber, una vez constituidos como parte del territorio chileno desde 1929. Según el límite geográfico; las principales migraciones de comienzos del siglo XX se debieron al desplazamiento de un contingente importante de población de la zona conocida como del norte chico, migraciones internas que se debieron al complejo momento político de status quo en que se encontraba el entonces Departamento de Arica.

Este movimiento tuvo un objetivo de poblar el territorio con población chilena para que participaran del plebiscito que debía realizarse según las disposiciones del Tratado de Ancón (1884), de acuerdo con estas características se entiende es este desplazamiento como una: “... migración interna que es el desplazamiento de personas de un lugar a otro en el espacio interior de un país, pero siempre con el traspaso de una división geográfica administrativa.”

Este tipo de migración tuvo un rol fundamental en los procesos de chilenización de estos territorios, que tiene implicaciones para las personas que eran residentes en la zona y que aún tenían una adscripción ciudadana peruana, lo que significó que mucha población se desplazará hacia Tacna y otros se quedarán en Arica, de ahí que existen lazos de parentesco entre ambas ciudades. Este tipo de desplazamiento se manifestó con consecuencias demográficas, económicas, sociales y culturales.

Desde el punto de vista internacional o externo, la zona desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, recibió un contingente importante de población europea que se asentó en los territorios de la región, italianos, griegos, chinos, españoles y norteamericanos van a configurar una serie de colonias y colectivos que serán parte del crisol de diversidad que ya forma parte del territorio, entre ellos aymaras y afrodescendientes. Este tipo de movilidad recibe el nombre de migración externa, también llamada internacional, que “es aquella que se da cuando las personas cruzan las fronteras del país de origen para establecerse durante un tiempo en otro lugar.”

Como se puede observar en la región de Arica y Parinacota, tanto las migraciones internas, como las externas los motivos no solo tienen que ver el objetivo de buscar un empleo o un mejor nivel de vida, sino que las razones se extienden hasta un orden político, social y cultural. Es importante tener en cuenta que cuando se habla de migraciones internacionales, los desplazamientos están sujetos a un control administrativo en la frontera, que siempre establece condiciones para la inmigración.

Las personas deben cumplir con una serie de requisitos que establece el país de destino para su aceptación en el territorio. Cuando se cumple con dichos requisitos para

quedarse, se dice que la inmigración es legal. Pero de no cumplir con las exigencias e igual quedarse en el país de destino, se le llama inmigración ilegal. En término actuales se denomina irregular debido a que migrar es un derecho humano.

Según las características del lugar de origen y el lugar de destino, la región presenta en la década del cuarenta la setenta una migración que a nivel local ha recibido el nombre de migración golondrina, que en la nomenclatura científica recibe el nombre de rural – rural, que se trata del tipo de migración que se da cuando el lugar de origen y el de destino son territorios rurales.

En este caso, gran parte de la población andina del altiplano fue ocupando distintos pisos ecológicos en su afán de llegar al mundo urbano –cabe señalar que esta práctica fue y es muy común en los pueblos originarios andinos-, existe un cambio en la ocupación de espacios, se llega a la precordillera, luego los valles y finalmente en la década del cincuenta a la ciudad; siempre sin dejar de pertenecer a sus lugares de orígenes, la población joven es la que migra por razones de estudios y trabajo; sin embargo estas razones labores son más bien comerciales, porque establecen microeconomías o en menor medida otros se desplazan hacia zonas mineras.

La migración de tipo rural – urbana, fue escalonada como se planteó anteriormente; sin embargo, este es uno de los desplazamientos interesantes, pues si bien se trata del movimiento de personas de la zona interior hacia la ciudad de Arica, las personas sí bien experimentan un cambio significativo en su estilo de vida porque la dinámica de las ciudades es completamente distinta a la andina, estos incorporan muchas de sus prácticas rituales y socioculturales en la ciudad; por ejemplo, aparecen las primeras cooperativas agrícolas y los primeros hijos de pueblos (agrupaciones de vecinos).

Este tipo de desplazamiento fue causado por la declaración de Arica como Puerto Libre de impuestos y con una ley especial denominada Junta de Adelanto de Arica que en la década del sesenta, hace que la migración campo ciudad y la urbana produzca una fuerte migración interna desde el norte chico y centro del país que se manifiesta en un crecimiento exponencial que triplica la población en no más de dos décadas por la creciente industria y oferta de empleos.

De acuerdo con las migraciones según el tiempo, una de las más persistentes en el tiempo son las transitorias, dado que existe una ley especial que permite el tránsito de personas entre Arica y Tacna por un período de 7 días, lo que ha permitido que un gran contingente de ciudadanos peruanos venga a trabajar y vuelva una vez a la semana a su país y nuevamente vuelva la siguiente semana. En este sentido, las migraciones transitorias son aquellas en las que el migrante abandona su lugar de origen para establecerse en el lugar de destino, pero solo como una etapa transitoria, generalmente por cuestiones laborales.

En este caso, las personas se van con intenciones de regresar una vez que sus condiciones laborales cambien, este tipo de desplazamiento podría categorizarse de tres maneras: estacionales, temporales reiteradas o de varios años. En la década de los ochenta y noventa se desarrollaron migraciones de tipo estacional que tenía que ver con actividades agrícolas de los valles y trabajo en labores domésticas, que con el tiempo fueron temporales y definitivamente convirtiéndose en definitivas desde el cambio del milenio.

Si bien, en los primeros procesos migratorios peruanos y bolivianos fueron de población joven y adulta que venían transitoriamente, con el tiempo fueron desplazando a su familia y parentesco con ellos, convirtiéndose en permanentes dado el grado de voluntariedad que está marcado preferentemente por razones de mejoras económicas. Esta movilidad recibe el nombre, según el grado de libertad, donde están las voluntarias, que son aquellas en las que el migrante decide de forma voluntaria dejar su lugar de origen para establecerse en otro. En este caso no existe ningún tipo de mediación institucional u obligación. Se trata básicamente de un movimiento libre, cuyas acciones y consecuencias son consideradas previamente por los individuos involucrados.

Según el grado de libertad, también la región ya en la última década tenemos migraciones de tipo forzosas, que son aquellas en la que los migrantes no deciden por voluntad propia el desplazamiento. En este caso las personas se ven obligadas a abandonar su lugar de origen, por lo general debido a causas de persecución política y del narcotráfico, como lo son algunos casos de la migración colombiana hacia nuestro territorio.

En definitiva, todas estos tipos de migraciones que ha vivido nuestro territorio tienen un foco común que es mejorar la calidad de vida, de hecho, el desarrollo socioeconómico de un país está directamente relacionado con los temas de inmigración y emigración, pero el retorno para ellos es asentarse definitivamente en un lugar y con ello, aparece una migración masiva de peruanos y bolivianos con sus familias y con esto aparece el tipo de migración según la edad, porque los niños o infantes son forzados a dejar su lugar de origen, con ellos aparecen estos infantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota.

En este sentido, los niños que abandonan su lugar de origen para establecerse en otro suelen hacerlo junto a sus padres. Aunque este movimiento puede ocurrir al mismo tiempo o después. Esto significa que los niños pueden padecer la situación migratoria por partida doble. No solo deben acostumbrarse a un nuevo lugar, sino que además si se trasladan después de que lo hagan sus padres van a sufrir de un periodo de tiempo privados de la presencia de estos.

3.5. Educación y migración en Chile: la encrucijada de la inclusión

Los estudios en este fenómeno se han caracterizado fundamente por temas de inserción desde el punto de vista legal o la inclusión en trabajos que ya la población chilena no realiza y han estado concentrados básicamente en la población adulta y no en niños y niñas migrantes o hijos e hijas de migrantes. Eso es un problema en tanto las primeras generaciones de migrantes, cuando ya logran cierto nivel de estabilidad económica, buscan formas para que sus familias puedan reunirse con ellas en el país de destino migratorio. A su vez, esta reunificación familiar y la formación de nuevas familias posibilitan el nacimiento de niños, niñas y adolescentes descendientes de migrantes, los cuales se enfrentan a matrices de inclusión/exclusión social (Rojas, Amode & Vásquez, 2015)

En este contexto, comienzan una serie de estudios e investigaciones que articulan la migración y la educación en las más distintas esferas de la comunidad y niveles escolares, Poblete y Galaz (2007) ponen de relieve la supuesta homogeneidad cultural histórica chilena y como está deja al margen a la alteridad, planteando a través de la educación una selección cultural e incluso racial que se reproduce en las aulas incluso

con atisbos discriminatorios. Poblete (2008: 75) reafirma sus postulados a través de un estudio de intervención educativa en la Escuela Republica de Alemania de Santiago, sosteniendo que:

“Los establecimientos que piensan su intervención educativa desde una perspectiva inclusiva, pueden romper la continuidad que existe entre las actitudes que definen las conductas de una sociedad hacia los “otros” y lo que acontece a nivel de las escuelas; porque en la medida en que los centros educativos implementen procesos formativos basados en el reconocimiento de la diversidad, su mayor presencia y su utilización como recurso para el aprendizaje, lograrán una mejor inserción de sus estudiantes en las dinámicas cotidianas de la escuela y permitirán que niños y niñas se vinculen desde la aceptación y el respeto mutuo, rompiendo, así, la lógica relacional que prima a nivel de la sociedad y los barrios.”

Situación similar a la desarrollada por Donoso, Mardones y Contreras (2009), con un estudio (fue realizado el mismo 2008: 58); donde agregan que muchas escuelas con la aparición y crecimiento de las escuelas particulares subvencionadas se vieron en la necesidad de captar una matrícula en esferas de las asociaciones y agrupaciones de migrantes; esto les significó que:

“El aumento de la matrícula extranjera ha hecho necesario la adecuación de la política educacional del establecimiento. Aunque aún no existe un documento ella se orienta a entregar una educación que reconoce la diversidad cultural de su comunidad educativa, lo que implica tomar en cuenta la realidad, así como los conocimientos que portan los estudiantes y sus familias.”

En este contexto, el tema de la migración y educación ha ido tomando fuerza Poblete (2009), analiza la relación que establece el currículum con los modelos de educación tradicional homogeneizadora y de educación intercultural. En su conjunto los estudios dan cuenta del desafío que trae la migración con relación a la educación de un país ya diverso, donde la presencia de otros complejiza el escenario; así se hace importante generar políticas educativas y crear un marco institucional para que la integración de inmigrantes en Chile sea efectiva no solo a nivel regional, sino que nacional. Es bajo este panorama en que Hernández (2011: 44), describe la situación hasta el día de hoy sin llegar a un consenso en cuanto a políticas migratorias; al respecto nos señala que:

“Los esfuerzos formulados por la administración de la Presidenta Bachelet no incidieron en la formulación de una nueva ley migratoria ni en la elaboración de una política de Estado, así que sólo se consideran un antecedente positivo y el proyecto más ambicioso en el tratamiento de los movimientos migratorios en Chile”.

En este mismo tenor, Barrios y Palou (2014) plantearon que los alumnos inmigrantes eran un reto y desafío para la escuela chilena, ya que se debía optar por el dialogo y no por la integración y aceptación en las escuelas, había que provocar cambios inclusivos al interior de éstas y la necesidad de que Chile estableciera políticas públicas en el área de la educación intercultural holística y no solo bilingüe y dirigida al mundo indígena.

A finales de la década del 2000 se desarrollarán estudios más específicos que comenzarán analizando los componentes del sistema educativo; tales como: Currículum, Formación Inicial Docente, Prácticas Pedagógicas, Percepciones de los Actores de la Escuela, Política Educativa, etc., pero lo más interesante es que por primera vez se extiende la idea de educación intercultural a otras diversidades y no solo la indígena.

Al respecto, Navas, Holgado y Sánchez (2009), presentan un estudio cuantitativo donde aplican la Escala de Actitudes hacia la inmigración [León, Mirá y Gómez, 2007] y nos

presentan un modelo predictivo explicativo de las concepciones y estereotipos en torno a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes a partir de las actitudes ante la migración y de la educación multicultural de los profesores en formación que da por precedente la necesidades de una educación multicultural en la Formación Inicial Docente.

El año 2010 Navaz y Sánchez aplican la Escala de Actitudes hacia la Educación Multicultural [Cabrera, Espín, Marín & Rodríguez, 1997], en una muestra de estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío y la Araucanía para medir sus actitudes frente a la presencia de estudiantes migrantes en las escuelas, sus principales resultados fueron que las propiedades psicométricas eran aceptables y que las actitudes de los individuos mostraron una tendencia favorable, mostrando una actitud intermedia (lo que sugiere según los autores indicar un prejuicio sutil), lo mejores resultados eran en mujeres y en personas que han tenido contacto con inmigrantes. Carrillo (2012), planteará la importancia del lenguaje corporal en la inclusión escolar de migrantes.

Situación similar con el estudio de Sánchez, Navas y Holgado (2013) que analizan las actitudes nuevamente a partir de la Escala de Actitudes Hacia la Inmigración [León, Mirá y Gómez, 2007], donde agregan una nueva universidad con una muestra de 720 futuros profesores, donde los resultados indican una actitud intermedia que se relacionan con el prejuicio sutil, existiendo unas diferencias asociadas a las actitudes de experiencia de contacto con migrantes.

En este mismo tenor Bravo (2011), trabaja las representaciones que se tienen de los inmigrantes en la escuela chilena mostrando las relaciones negativas como representaciones sociales que niegan la alteridad aplicando recomendaciones para la política pública. Otra arista en este contexto es considerar que las políticas educativas en Chile:

“Han estado centradas más bien en el acceso al sistema, especialmente de los niños y/o sus familias en situación documentaria irregular, en los niveles pre básico, básico y medio, lo que ha permitido el incremento de alumnos extranjeros en el sistema (DEM Chile: 2003; MINEDUC Chile: 2005; DEM & JUNJI Chile: 2007), aunque subsisten todavía problemas en este ámbito. Sin embargo, el puro acceso, aunque importante, resulta insuficiente para la sana integración social de migrantes y chilenos en el sistema educativo en particular y la sociedad chilena en general, y deja lejos todavía el pleno cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), suscritos por el Estado chileno.” (Alvites y Jiménez, 2011:122-123)

A partir de lo mencionado anteriormente, se necesita promover una educación basada en la interculturalidad, como sostiene Touriñan (2008), como una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa. Desde la óptica intercultural, donde la operativización de la educación intercultural exige definir como destinatarios, tanto a los miembros de las culturas mayoritarias, como al de las minoritarias.

Situación similar a la publicación de Pavez (2012) que incluye la variable de ser niña o niño migrante y las significaciones que implica para ellos, considerando los procesos de integración social desde la perspectiva generacional y cómo cambia el concepto de infancia en contextos transnacionales, ya que éstos se sienten discriminados frente a sus pares chilenos a partir de relaciones de desigualdad, conflicto y negociación que da la asimilación a que se ven expuestos.

En la misma línea de niños inmigrantes Sanhueza, Friz y Quintriqueo (2014), evalúan las opiniones que tienen estudiantes de educación primaria y secundaria sobre las actitudes y comportamientos instructivos del profesorado de centros educativos de Chile que tienen alumnos chilenos y extranjeros. En este caso se aplicó la Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad [Sanhueza, 2010]. Sus principales resultados plantean que los estudiantes de secundaria perciben comportamientos más inclusivos de sus profesores por sobre los de primaria y que valoran el respeto, existiendo diferencias significativas a favor de las docentes mujeres.

Otra investigación de Sirlopú, Melipillán, Sánchez y Valdés (2015), aplicó la Escala de Ideología Multicultural [Arends-Tóth y Van de Vijver, 2003] para analizar variables socio-demográficas y psicológicas como eventuales predictores del multiculturalismo. Los resultados mostraron un fuerte apoyo a la diversidad cultural por parte de los chilenos, además el nivel socioeconómico, la edad y el sexo predijeron significativamente el multiculturalismo, como la empatía, la orientación a la dominancia social y la aculturación.

En la misma línea Chiner, Cardona-Molto y Gómez (2015) que aplicaron la Escala de Creencias Personales y Profesionales acerca de la Diversidad [Pohan y Aguilar, 1999], con el propósito de identificar las creencias del profesorado chileno acerca de la diversidad en función de su contexto y experiencia personal y profesional, los resultados indican creencias altamente positivas hacia la diversidad en todas sus dimensiones (diversidad cultural, lingüística y social, capacidad de género, orientación sexual y religión) sobre todo en la esfera personal alcanzado máximos por sobre las profesionales y desde un rango etario los profesores con menos experiencia manifiestan mayores grados de aceptación.

Carrillo (2015), realiza una reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los docentes, respecto de la inclusión educativa de estudiantes inmigrantes. Asimismo, Cerón, Pérez y Poblete (2017) han publicado un artículo que analiza las percepciones de los profesores sobre la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago y Morales et Al (2017), publican un artículo que mide la sensibilidad de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante.

En los últimos dos años, la productividad académica en torno a la educación intercultural y la migración se ha profundizado y la discusión se ha centrado en la importancia para la política pública de promover prácticas inclusivas desde el paradigma de la interculturalidad; en este sentido, el trabajo de Stefoni, Stang y Riedemann (2016), da cuenta de que la dimensión clave para comprender los procesos de inserción de la diversidad en nuestras aulas, lo tiene la educación intercultural, sosteniendo que existe un vacío en la política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar, lo que significa que no exista la formación de una escuela intercultural capaz de dar respuesta a la creciente diversidad en nuestras aulas, que se ve sometida al procesos de asimilación histórico de la educación en Chile.

En este particular, como sostienen Arellano, et Al, (2016), la escuela es el espacio privilegiado para la integración de los niños inmigrantes, que a partir de su experiencia involuntaria en la mayoría de los casos deben ingresar a un sistema escolar no conocido, donde sus vivencias de integración, aprendizaje y relación con los connacionales chilenos, es difícil y compleja mostrando rasgos de racismo, discriminación e incluso

estigmatización. Conjuntamente, Joiko y Vásquez (2016) proponen un estudio que permite conocer las experiencias de las familias migrantes al elegir una escuela, como una acción importante para los procesos de inclusión, sobre todo si tiene algún proyecto educativo intercultural, ya que podría haber una elección que lleve a establecimientos más asimiladores que inclusivos, y lo que conlleva esta elección desde un punto de vista más negativo que positivo.

Así, como el estudio de Hernández (2016), que aborda cómo se observa un currículum descontextualizado a la realidad de diversidad en nuestras aulas, argumentando una ausencia de políticas públicas para abordar la temática de la diversidad y los factores que ello implica en la relación entre alumnos diversos y la comunidad educativa, sosteniendo que desde el currículum más bien hay una asimilación forzosa, más que dialógica.

3.5.1. Migración y educación en la frontera norte de Chile

La historia de la migración y la educación en la frontera norte parte con estudios sobre los procesos de incorporación de una población preferentemente peruana y boliviana bajo adscripción ciudadana chilena, en este sentido, los estudios preferentemente abordan desde una perspectiva historiográfica regional (Díaz, Morong y Mondaca, 2015), como el Estado Nacional introdujo una escuela chilenizadora con una educación hegemónica y nacionalista (Mondaca, 2008; Díaz y Ruz, 2009), donde la población preferentemente peruana fue disciplinada bajo un proceso conocido como de Chilenización (Díaz, Ruz y Mondaca, 2004; Aguirre y Mondaca, 2011).

Además, de analizar cómo la población local participó de estos procesos (González, 2002; Castro, 2004; Mondaca y Díaz, 2014; Mondaca, Rojas y Sánchez, 2016). Conjuntamente, se ha ido analizando a nivel regional cómo estos procesos históricos han estado influenciados por un fuerte sentido de nacionalismo basado en los ritos cívicos, que hace que los contenidos de las escuelas partan con un fuerte sentido hegemónico de chauvinismo de superioridad por sobre la alteridad (Díaz, et Al, 2012; Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2017).

Posteriormente, para analizar cómo se fueron desarrollando los estudios hacia la migración y la escuela, es necesario partir de un punto de inflexión el año de 1980 con un proyecto de la ONU que parte con la implementación de material intercultural bilingüe en área de presencia aymara, que recién en la década del noventa se va a retomar con el retorno a la democracia, problematizando la Educación Intercultural Bilingüe, más allá de los territorios indígenas, hacia otras diversidades y espacios territoriales (Mondaca, 2003; Mondaca y Gajardo, 2013; Mondaca, Gajardo y Muñoz 2017).

Esta producción se ha visto complementada en la última década por una serie de estudios que problematizan los aspectos historiográficos y de la educación intercultural bilingüe, hacia nuevas formas inclusivas de enseñar la guerra del Pacífico en las escuelas de una forma inclusiva (Mondaca, Rivera y Aguirre, 2013); como discutiendo como la principales reproductoras del nacionalismo son las educadoras de párvulos a partir de los desfiles y ritos cívicos reproducidos en este nivel educativo (Mondaca, Rivera y Gajardo, 2014) y cómo la historia y la memoria de la diversidad presente en la región puede ser un recurso educativo inclusivo (Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014),

en el último año se ha estado ampliando el abanico de estudio de las adscripciones étnicas y la inclusión en educación superior de las diversidades (Mondaca, et al. 2017).

Y aparecen los primeros estudios sobre migrantes en las escuelas del norte de Chile, relevando el tema de los migrantes y la interculturalidad (Mondaca y Gajardo, 2015); y caracterizando y espacializando socio demográficamente a los estudiantes migrantes (Mondaca, et al, 2015; Mondaca, Gairín y Muñoz, 2018 a y b), a partir de la incorporación de sus padres a la economía regional en cómo han sido sus procesos de inserción a la escuela, analizando que el discurso de inclusión, es más bien un proceso de integración asimiladora (Mondaca, Muñoz y Sánchez, 2016) y como son las estrategias y prácticas emergentes de inserción de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota (Mondaca, Muñoz y Gairín, 2018 [En prensa]).

Conjuntamente con estos estudios se ha trabajado las representaciones entre los estudiantes migrantes según el país de origen y Bustos y Gairín (2017a) analizan la adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera y Bustos y Gairín (2017b) han estudiado las expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica, en la frontera de Chile y Perú; por último, Bustos y Díaz (2018) exploran como se ha desarrollado la gestión de la diversidad en escuelas chilenas en la zona de frontera, a partir de las representaciones de las prácticas evidenciando la inexistencia de medidas inclusivas en el aula, lo que los docentes justifican con el argumento de que su deber es tratar por igual a todos los estudiantes, demostrando así una postura asimilacionista ante la diversidad.

Paralelamente en los dos últimos años Zapata (2017a), ha puesto en la discusión, lo que no se dice, pero que se transmite en el orden social entre los niños en la escuela. Este trabajo trata de un estudio de caso autobiográfico de racismo en su clase cuando iba en educación básica, publicación que se encuadra en la investigación social crítica desde la autoetnografía interpretativa de Denzin. Este mismo año Zapata (2017b), publica un paper sobre el trabajo de campo en las escuelas y cómo estas metodologías permiten humanizar la academia y Zapata (2017c), se refiere a la experiencia de niños inmigrantes y sus experiencias de vida en las escuelas rurales y urbanas en el norte de Chile, donde analiza cómo el nacionalismo influye en la inserción ellos en la escuela y de cómo se da lo transnacional en las escuelas de la región. Por último, Zapata (2018), desarrolla la idea de fronteras y espacios donde se desenvuelven estudiantes migrantes y de cómo se descoloniza el entendimiento de los estudios sobre inmigrantes en las escuelas, en este caso de forma particular mediante la investigación.

Estas publicaciones de forma general intentan desarrollar estudios cualitativos interdisciplinarios con énfasis en la sociología de Goffman y Bordieu y con un enfoque regional, donde se ha estudiado in situ mediante la observación en la sala de clases y el recreo, cómo son las experiencias de vida cotidiana escolar de niños y niñas hijos de inmigrantes de origen latinoamericano y niños chilenos.

En estos estudios se observa un fuerte énfasis sobre las interacciones y las relaciones sociales que forjan los niños y niñas en contextos educativos de diversidad cultural, como se han identificado realidades muy diferentes según la localización del establecimiento, el origen y la ocupación de los padres (urbano - rural), y prácticas inclusivas que dependen de las iniciativas de los actores responsables de estas prácticas en los establecimientos. Estas iniciativas suelen ser espontáneas y

generalmente favorecen la integración intercultural, pero no responden a una política pública que valore y considere estas acciones en la educación nacional chilena.

Por su parte, en la clase y el juego los estudiantes se relacionan de manera diferenciada según el origen étnico, nacional, y el tiempo de permanencia en el país. En este sentido, la autora identifica prácticas de exclusión en el caso de niños andinos hacia niños chilenos de tez clara en establecimientos rurales en los que la mayoría de los estudiantes son hijos de inmigrantes peruanos y bolivianos, y estas mismas prácticas en establecimientos de la ciudad desde niños hijos de extranjeros de Perú hacia niños afrodescendientes de Colombia.

Como podemos observar, en nuestro caso concreto, la región de Arica y Parinacota presenta un contexto de dinámicas históricas fronterizas a lo largo de toda su historia, es por ello que en el contexto local está asentada la idea de integración e interacción transfronteriza y actualmente con ribetes de transnacional. En este plano, las relaciones fronterizas entre Arica, Perú y Bolivia, han sido fundamentales. Se trata de dos sociedades civiles que constantemente se enfrentan en coyunturas políticas inmediatas, pero que mutuamente han potenciado la movilidad y circulación de fuerza de trabajo en el ámbito económico, en un contexto de creciente integración regional.

Sin embargo, la escuela no está preparada para este discurso de integración, pues como se presentó en el problema de investigación, el proceso educativo en nuestras aulas se plantea desde el presupuesto de la existencia de una sociedad homogénea y de una comunidad imaginada que nace desde los modelos históricos y cívicos con que se construyó el Estado nación sustentado en una ideologización de una sola cultura e identidad nacional bajo el estereotipo de superioridad esencializado por la guerra del Pacífico.

De acuerdo con esto, existe una fuerte resistencia y desconocimiento en el ámbito político educativo de la implementación de un enfoque intercultural e inclusivo en el sistema educativo urbano y rural. Por lo general, se presta poca atención a las necesidades de aprendizajes de los estudiantes no nacionales desde el currículum y desde las prácticas docentes, excluyendo a estudiantes culturalmente distintos, al homogenizar a todos en el aula desde los contenidos nacionales (programas que atienden la diversidad como la Educación intercultural bilingüe, más bien tienden más a reforzar la asimilación, más que a cambiar esta estructura).

En este sentido, analizar el rol fundamental de las redes de parentesco socioculturales establecidas entre ambas sociedades, ya que Arica compartió durante casi cincuenta años la doble coyuntura política de poseer ciudadanos peruanos y chilenos en un mismo territorio. Por ello han existido muchos casos de familiares consanguíneos que poseían distinta nacionalidad: se trata de una frontera política, más no sociocultural.

En este escenario, las redes de parentesco suelen unirse con las redes sociales bajo una lógica de cooperación. Es usual, por ejemplo, encontrar numerosas personas de origen aymara trabajando en los mercados de Arica (en virtud del Tratado para Tránsito de Mercancías entre Tacna y Arica del año de 1929) que comparten múltiples lazos de parentesco e interacciones cotidianas, habiendo nacido en Chile, Perú o Bolivia indistintamente (Jiménez y Huatay, 2006). Como ha señalado Pulido, “mediante estas redes crecen y se fortalecen las comunidades de inmigrantes dentro de un país” (Pulido 2007: 8).

3.6. Estado nacionalista, nación y nacionalismo en el norte de Chile

En el actual territorio de la región de Arica y Parinacota, la concepción de una nación y de una identidad nacionalista chilena es el resultado de una historia bastante particular en un espacio que fue testigo de la movilidad de distintos grupos humanos desde épocas prehispánicas, y coloniales sin líneas divisorias; y que durante el siglo diecinueve fue interrumpido tras la imposición de fronteras políticas que fueron manifestaciones concretas de las políticas implementadas con la instauración de las Repúblicas en Latinoamérica y que fueron implementado proyecto soberanos fundamentados en la adquisición de ciudadanas diferenciadas en los países de América del Sur.

El antiguo sur peruano o actual norte chileno, durante fines del decimonono se comportó como un Estado nacionalista, lo que en palabras de Parekh (2000:103,104) sería un estado nacionalista ya que es el Estado que: "... conscientemente moldea a sus ciudadanos de acuerdo con un modelo específico de nacionalidad y sigue un programa nacionalista sistemático...", esto explica el accionar compulsivo del Estado chileno en la zona durante casi cincuenta años, ya que debía cambiar adscripciones ciudadanas peruanas por la chilena. Perceval (2013: 192), nos permite entender este fenómeno, ya que él plantea:

"El Estado monárquico, al intentar desde sus instituciones a fusionar los antiguos estamentos y poderes locales, comenzó a concebir la utopía de la nación propia, como un nacionalismo de unificación, producto de la fusión de los antiguos estamentos y poderes locales", en este sentido, "los criterios de estas primeras construcciones nacionales europeas no eran exactamente étnicos y seguían basándose en criterios universalistas. El modelo se extendía por aculturación de las elites y la homogenización de la población a través de instituciones programadas como el ejército, la administración local y, finalmente, un modelo educativo único para la nación".

Estas ideas eurocéntricas llegaron a los más recónditos parajes de Latinoamérica, de este modo es que el Estado nacionalista desde la guerra del Pacífico (1879-1883), implanta un discurso de homogeneidad nacional, que es el discurso de la elite metropolitana que busca hegemonícamente implementar la idea de la nación chilena a los nuevos territorios conquistados al norte después de acaecido el hecho bélico con Perú y Bolivia; lo que se manifiesta en la invisibilización de los otros.

Inculcar el nacionalismo se transforma en la tarea principal de los agentes del Estado chileno y de las instituciones que se están implantando una administración que se considere propia del siglo diecinueve; es decir, la construcción de una nación soberana lo que en palabras de Hobsbawm (1991:17-18) es importante porque:

"...no podemos considerar –la- nación, como una entidad primaria ni invariable. Pertenece exclusivamente a un periodo concreto y reciente desde el punto de vista histórico. Es una entidad social, sólo en medida en que se refiere a cierta clase de estado territorial moderno, el Estado – Nación, y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad, excepto en la medida en que ambas se refieren a él".

Lo que significa que la construcción del Estado nacionalista chileno sigue la lógica de la construcción de los Estados nacionales en Europa, como comunidades imaginadas bajo la invención de tradiciones que construyen ideas macro nacionales, pese a las profundas diferencias internas, por lo que la representación de esa nación no siempre, o mejor dicho casi nunca fue horizontal en las decisiones y mucho menos de dialogo simétrico.

Por el contrario, de forma sistemática se negó la existencia de otras propuestas políticas ciudadanas y étnicas diferentes y contrarias a la historia nacional; más bien poniendo límites de fronteras políticas e ideológicas de racialización, parafraseando a Guillaume y Baudrillard (2000), contrarias al planteamiento de otras formas de discursos nacionalistas que se distinguieran del proyecto político, económico, social y cultural de la modernidad.

Esto se debió sin duda, a la experiencia política de otros países que habían recibido la influencia de fines del siglo diecinueve sobre la idea de la modernidad y las incipientes ideas de la eugenesia, según manifiesta Hobsbawm y Beltrán (1991: 117), esto fue:

“... aproximadamente en la segunda mitad de siglo XIX, el nacionalismo étnico recibió enormes refuerzos: en la práctica, de las migraciones geográficas de los pueblos, cada vez más masivas; y en teoría, de la transformación de ese concepto central de la ciencia social del siglo XIX que es la raza. Por un lado, la antigua división de la humanidad en unas cuantas razas que se distinguían por el color de piel se amplió ahora hasta convertirla en una serie de distinciones raciales que separaban a pueblos.”

Es así, como plantea Perceval (2013:194): “... poco a poco esta búsqueda de la pureza nacional se convertirá naturalmente en racial. El darwinismo social pronto les ofrecerá elementos ideales para esa diferenciación. El carácter darwinista de especie amenazada dará el carácter trágico al nacionalismo, su victimismo natural y su agresividad contra todo oponente.”

Lo anterior, según Hobsbawm y Beltrán (1991: 117-118): “complementado más adelante con lo que debería llamarse genética, proporcionó al racismo algo que parecía un poderoso grupo de razones científicas, para impedir la entrada de forasteros e incluso, como ocurriría más adelante, expulsarlos y asesinarlos”. De esta manera, en este territorio el Estado chileno ha organizado y de alguna manera ha estructurado el concepto de nación, en acuerdo con lo planteado por Anderson, donde los Estados se valen de tres rasgos esenciales en la creación de la nación.

Todo este período de consolidación del Estado nacionalista chileno estuvo configurado por la centralización estatal como discurso nacional y esto en palabras de Hobsbawm y Beltrán (1991: 114) se “... basó en la violenta supresión de las diferencias culturales interna a favor de la visión de mundo de las élites que protagonizaron este proceso político.” Se forjó la ideología de que la unidad de la nación sobre un territorio sería homóloga a la unidad lingüística, étnica, racial, religiosa, artística, social y política. Esta idea se vincularía directamente al Estado chileno, pues éste ejerce su dominio a través de la producción de rituales y conmemoraciones de todo tipo, que actúan y sirven como mecanismos de cohesión social de una comunidad nacional (Gellner, 1983).

Este condicionamiento promueve la exaltación del civismo patrio, la aplicación de un ordenamiento jurídico nuevo, la instauración de su aparato burocrático y militar jerárquico y la implementación de un sistema de escuelas, que aunque en un primer momento precario, somatizó y reprodujo las ideas nacionalistas, en cada rincón de la sociedad local como significantes estructurantes que perviven en la actualidad en nuestra sociedad (Aguirre y Mondaca, 2011). Primero, ejerciendo el poder dentro de sus límites territoriales; segundo, considerándose autónomos con respecto a otros estados nacionales; y tercero, creando el concepto de nación como forma de pertenencia y lealtad a la colectividad.

Para esto se requiere como señala (Hobsbawn, 2002), que el Estado nacional sea el conjunto de prácticas de naturaleza ritual, mediante las cuales se construyen identidades colectivas permitiendo a su vez generar lealtades en el marco de un sistema de valores, creencias y normas de comportamiento social, además de la repetición programada de ceremonias o cultos a viejos líderes de las elites nacionales y de la sacralización de sus símbolos (escudos, banderas, himnos).

Estas afirmaciones pueden ser validadas, por Perceval (2013: 193), ya que jugarían un rol fundamental "... la historia, las tradiciones culturales, la lengua, la religión y hasta las formas culinarias y de cortesía se convierten en factores de diferenciación que se racializan." (Perceval, 2013: 193). En este territorio la condición de disciplinar, vigilar y reprender el uso de los símbolos distintivos peruanos y bolivianos, será una de las características de la administración chilena en todo el norte grande, aludiendo a la intención de construir una nueva estética nacionalista definida por la simbolización del espacio y la vida de las comunidades locales.

Ciertamente, se reflejaron en la imposición y uso de símbolos que desplegaron cohesión, reemplazando a aquellos signos que aludían a un pasado republicano limeño en el caso del Arica peruano y paceño en la actual región de Antofagasta, se construye así la extirpación de las otras nacionalidades reemplazándolas por la chilena. Entonces, se procura suprimir la simbología cívica peruana y boliviana con acciones específicas como evitar el izamiento de la bandera, mientras se promueve el uso de emblemas chilenos en todas las reparticiones públicas, escuelas y residencias. Lo que podría fundamentarse con las palabras de Perceval (2013:194), donde:

"...la triple unidad de territorio, lengua y religión/cultura de valores supuestamente comunes que dan una personalidad –diferente provoca, en la realidad, multitud de exclusiones. En la mayoría de los casos esta exclusión afecta a la mayor parte de la población, que debe ser 'educada' o 'eliminada' mediante la aculturación o la expulsión. Esta persecución se focaliza en grupos 'enemigos' de esa pureza nacional a los que se da una caracterización étnica inventada, a los que se necesita extirpar del 'alma' nacional en una operación que recoge su arsenal lingüístico de palabras higienistas, médicas o biológicas".

Junto a la intervención de carácter nacionalista desde 1920 es posible constatar la prohibición sistemática de las conmemoraciones cívicas peruanas o bolivianas; entonces, cambiar la estesis cívica se convirtió en una tarea gravitante para los agentes chilenos. Dicho sea de paso, durante esta década se agudiza la intención de prohibir cualquier atisbo de adscripción peruana, sobre todo entre 1922 y 1926, cuando la situación diplomática chileno-peruana estaba enmarcada en la negociación del laudo arbitral que dinamizó la defensa de los distintos argumentos sociopolíticos.

Como se puede observar, el Estado chileno elabora la definición nacional, esto es, se delimita el territorio de la nación y se propone un proyecto de la comunidad nacional a construir. Por lo general esto lo hace una élite que se siente superiora, y que es precursora del nacionalismo por lo general, en la que desempeña un papel clave el pequeño grupo de intelectuales (escritores, poetas, historiadores, lingüistas, etc.) que definen la nación, crean sus mitos y símbolos, etc., posteriormente, el grupo hegemónico realiza un proceso de inculcación de ese mensaje en la población prolongándolo en el tiempo, cuyo resultado es el mejor indicador del momento en que se encuentra la construcción nacional y del éxito o fracaso de la misma. En este contexto, de acuerdo con Hobsbawn (1991:100):

“...los Estados usarían la maquinaria (la escuela), que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo en las escuelas primarias con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la nación e inculcar apego a ella y unirlo todo al país y a la bandera, a menudo inventando tradiciones o incluso naciones para tal fin”.

Y este rol homogeneizador que ha jugado la educación desde entonces, se nos presenta aun en pleno siglo XXI, excluyendo al otro al diferente y sobre todo al extranjero, ya no solo transfronterizo, sino incluso transnacional. Lo que definieron Hastings (2000) y Appadurai (2006) como la ideología de la unidad, que justifica numerosos mecanismos de violencia contra la pluralidad interna.

Para nuestra zona pensar lo diferente desde la escuela, es una tarea compleja puesto que aún:

“...el concepto de frontera que persiste en la actualidad está íntimamente vinculado a la interpretación heredada de la formación de los Estados-nacionales entre los siglos XVIII y XIX. Esa, a su vez, alude a la noción de correspondencia casi unívoca entre un pueblo nacional y su gobierno, así como entre una cultura supuestamente nacional y los contornos de un determinado territorio –en el que un Estado-nación ejerce su soberanía-. Se condiciona así un mito de la homogeneidad nacional interna que dejó profundas marcas en la totalidad de los Estados-nación.” (Vicuña y Rojas, 2015:12)

Aún la idea de frontera nación y nacionalismo perviven en nuestra sociedad regional y todavía son utilizados con fines pedagógicos y disciplinadores, vemos que nuevamente se reencarnan desde la historia oficial héroes, próceres y otros personajes, cuyas proezas son repetidas una y otra vez en ceremoniales conmemorativos, que a su vez son cultivados por las nuevas generaciones de ciudadanos (chilenos, nortinos, pampinos, iquiqueños) en eventos comunitarios mediante la socialización que una vez adquiridos por los miembros de la sociedad, se convierten en un habitus en palabras de Pierre Bourdieu (1986:57):

“...un sistema de disposiciones durables y transferibles estructuras-estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras-estructurantes que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y el que contribuye a producir. La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales,...”.

Ritos cívicos que son reproducidos hasta el día de hoy por las instituciones educativas y donde participa toda la comunidad de padres apoderados, profesores y alumnos en desfiles, actos, ceremonias en escuelas, conmemoración de las fiestas patrias, etc. Se hace más difícil plantear una educación intercultural con prácticas inclusivas.

La escuela y la sociedad se encargan de negar “al otro, al diferente” desde los discursos del poder, que se manifiestan desde una imagen representacional de campos sociales incluyentes y excluyentes bajo sistemas de representación de un discurso histórico nacional chileno; donde sus significaciones de mundo tienen un carácter de aceptación universal.

Como sugiere Foucault (1978: 215), la exclusión es producto de la misma lógica del sistema: ésta sólo protege a aquellos que se ajustan a un modo determinado de vida y aquel “... que no quiere o no puede acceder a ese modo de vida se encuentra marginado por el juego mismo de las instituciones”. La sociedad diversa de indígenas y ahora migrantes participan de la creación artificial de un discurso de inclusión ficticio, sobre el cual subyace una unidad simbólica producto de la globalización, la función de

educarse desde las ideas de la modernidad o modernización económica, la que descansa hoy día sobre la necesidad de un sistema escolar más inclusivo.

Frente a esto la educación no está preparada aun para cambiar la estructura jerárquica impuesta por un currículum nacional y planes y programas, la formación inicial de profesores, textos de estudios, etc., donde subyace latente ese nacionalismo chileno que inventó una cultura única: la chilena. Desde esta perspectiva, para comprender lo que cambia o permanece, es mejor ver qué se niega a cambiar, lo que quiere permanecer y lo que se hibridiza y desplaza, situación muy frecuente en zonas marginales y de fronteras multiidentitarias y multiculturales.

Si bien, han existido avances recientes respecto a un reconocimiento oficial, proveniente del Ministerio de Educación sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en establecimientos educacionales, el desconocimiento muchas veces de documentos oficiales, pero también la construcción negativa de esta inmigración particular enraizada también en las concepciones de los ariqueños, consigue que la aplicabilidad de las políticas públicas para el caso de niños hijos de inmigrantes varíe. Tanto por desconocimiento, interpretaciones restrictivas, negligencia y/o prácticas discriminatorias de funcionarios de las provinciales de educación y las propias entidades educacionales.

El currículum educativo en las escuelas chilenas, además de hegemónico y nacionalista supone la educación intercultural bilingüe como la única forma de contacto con lo diferente, aludiendo exclusivamente a lo indígena. En este sentido, las escuelas chilenas no incorporan formalmente la diversidad, la situación sociocultural y el escenario migratorio. Para los hijos de inmigrantes, si bien las normativas facilitan su incorporación a los establecimientos educativos chilenos, en la práctica, este derecho se ha visto denegado y postergado, produciendo desigualdad, marginación y exclusión social ante la ausencia de un “Estado social” (Mardones, 2006).

3.7. Racismo y discriminación en las escuelas del norte de Chile

La temática del racismo y la discriminación es una temática reciente los estudios de Tijoux (2011), Stefoni, Stang y Riedemann (2016), plantean cómo los estudios sobre migración y racismo son capaces de identificar una matriz que está presente desde las oleadas migratorias en los siglos XIX y XX, en la que las personas de origen europeo serían superiores a las personas de origen africano e indígena. Esa lógica diferenciadora no sólo operaría a un nivel cultural-simbólico, sino que se traduciría en jerarquías y desigualdades entre distintos grupos étnicos.

En ese contexto, un grupo importante de autores han dado cuenta de la existencia de lógicas y prácticas de tipo racista y de discriminación que operan en el sistema escolar. Estudios que se desarrollan desde el centro de país, preferentemente con población de origen afrodescendiente (haitianos, colombianos y peruanos).

Donde se entiende el racismo desde dos puntos de vistas: “...valoración de diferencias biológicas, sean estas reales o imaginarias, en beneficio de quien hace la definición y en desmedro de quien es sujeto de esa definición, con el fin de justificar hostilidad (social o física) y agresión” (Memmi, 2000 Citado en Riedemann y Stefoni, 2015: 195) y como una “... construcción social que es parte de una ideología que busca convencer de la existencia real de las razas y de su organización en una sistema jerárquico ‘natural’”

(Ibidem). Se analiza la diferencia y relación que tienen la idea de un racismo natural y uno cultural.

Es importante señalar que las matrices de discriminación y racismo son de tipo estructural. Esto quiere decir que no son cuestiones esporádicas que se reduzcan a episodios puntuales, sino que son lógicas de construcción de la otredad en sistemas jerárquicos que reproducen desigualdades (Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). Además, estas lógicas y prácticas permean gran parte de las relaciones sociales que se producen al interior de las instituciones escolares, en un contexto social caracterizado por importantes niveles de migración.

Tijoux (2013) estudió estos fenómenos en escuelas del centro de Santiago. Ella muestra cómo los alumnos, fundamentalmente de origen peruano, son discriminados y maltratados por su origen en las instituciones escolares. Esto, tanto por profesionales y por otros alumnos. Sin embargo, es paradójico que estos alumnos y alumnas de origen peruano resultaron ser importantes para la sobrevivencia de los colegios, pues llegaron a engrosar la matrícula de los establecimientos municipales.

Es importante considerar el año en que se realiza este estudio, pues efectivamente la llegada de personas haitianas comienza a crecer e intensificarse sólo recientemente. Es así como según información citada por las autoras, en 2008 la población haitiana en Chile llegaba sólo a unas 100 personas, en el año 2011 sube a cerca de 3.000. Estas cifras confirman “el planteamiento de que de manera posterior al terremoto de 2010 la emigración haitiana aumentó, y como ha sido evidente, parte de ella eligió a Chile, y en particular Santiago, como destino migratorio” (Riedemann & Stefoni, 2015: 3).

Este estudio es importante, pues contrasta la existencia de prácticas racistas con las narrativas de varios actores en las comunidades escolares que niegan la existencia de dicho racismo. Las autoras indican que es común observar estrategias de invisibilización de estas narrativas, pues este dispositivo y sus prácticas asociadas son vistos en la actualidad como políticamente incorrectas.

En ese contexto, indican, siguiendo a van Dijk (1992), que “la negación del racismo es una de las características centrales del racismo contemporáneo” (Riedemann & Stefoni, 2015: 42). Sin embargo, en su estudio muestran cómo el racismo afecta a alumnos y alumnas haitianas en la vida cotidiana de la escuela. Y eso lo ejemplifican con varios hechos de violencia tanto física como simbólica que personas de esa comunidad han sufrido al interior de los liceos donde realizaron sus estudios.

En un artículo que se enfoca en cuestiones de tipo curricular, Hernández (2016: 167) menciona que los principales motivos asociados a la discriminación por parte de estudiantes chilenos se relacionan con rasgos físicos y origen nacional. Específicamente, los grupos que frecuentemente reciben tratos vejatorios y ofensivos son los estudiantes peruanos y afrocolombianos. Y además “Es importante advertir que de todas las nacionalidades mencionadas, los más discriminados son los peruanos”.

A partir de la existencia de varios estudios que han indagado en las dinámicas de discriminación y racismo presentes en el sistema escolar, se puede concluir que la discriminación es estructural, con raíces históricas profundas en la sociedad chilena, y que afectan a las personas migrantes por su origen nacional y por sus rasgos físicos. No obstante, esta situación convive con que en las narrativas de muchos actores del sistema

escolar estas prácticas simplemente se niegan. Para salvar esta tensión – la existencia de racismo y su negación – los autores han recurrido fundamentalmente a la metodología cualitativa, combinando técnicas como las entrevistas, los grupos focales y las observaciones. Por ejemplo, en su estudio Tijoux combinó “observaciones a niños y niñas, entrevistas en profundidad a adultos, entrevistas en forma de conversaciones breves a los niños” (Tijoux, 2013: 84).

Cabe destacar que las observaciones con niños y niñas buscaron reconstruir los sentidos asociadas a distintos lugares del mundo cotidiano de ellos: plazas, salas, el camino a la escuela, etc. Estos son espacios sociales, donde diversas prácticas como la violencia y la discriminación emergen día a día. Por su parte, Stefoni y Riedemann utilizaron entrevistas y grupos focales, y los discursos producidos fueron examinados con la técnica de Análisis Crítico del Discurso, que busca dilucidar los contenidos latentes – no necesariamente manifiestos – en los relatos de las personas (Riedemann & Stefoni, 2015: 195-196).

A través del uso combinado de técnicas de tipo cualitativo, fue posible iluminar fenómenos que sin la percatación metodológica necesaria, pueden quedar invisibilizados. Por último, en términos de paradigma destacan aquellos que buscan comprender cuestiones sociales desde el lenguaje, las representaciones y los relatos de los actores. Entre estos destacan la fenomenología, la hermenéutica, y el interaccionismo simbólico. Dada las características de los fenómenos a estudiar – el racismo y la discriminación – parece coherente optar por este tipo de enfoques.

Para el caso del norte, Mondaca, Muñoz y Gairín, (2018 [en prensa]), sostienen que el sistema educacional formal no ha desarrollado mecanismos institucionales de integración sociocultural que permitan una adecuada inserción de los estudiantes de origen extranjero en las escuelas chilenas; por lo cual, diversos agentes sociales (estudiantes, padres y apoderados) han debido desplegar estrategias y prácticas específicas de inserción adaptadas al contexto local, generando mecanismos emergentes de integración sociocultural.

Además, de los conceptos de discriminación (étnica, religiosa, política, cultural, sexual, etc.), de racismo, la que según la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), se manifiesta en cualquier tipo de rechazo, indiferencia, agresión, ya sea por el origen, la cultura, linaje u origen nacional, acción que se le da de fobia a los extranjeros, aversión exagerada a algo desconocido, xenofobia como la acción de discriminación y que se manifiesta de la misma manera que el de racismo; indiferencia y rechazo hacia otros y el de nacionalismo como el punto de partida desde la conformación de los Estados nacionales desde un punto de vista históricos, que se tratan en detalle en los apartados posteriores.

3.8. La ciudadanía intercultural una propuesta para la inclusión

Una educación inclusiva debe considerar al diálogo intercultural como un eje central de desarrollo, donde la formación educativa es una práctica pedagógica que debe considerar: el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la participación en la gestión escolar y curricular, la toma de conciencia y la reflexión crítica sobre lo propio y lo ajeno, la articulación curricular de conocimientos de diferentes universos culturales y la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Con ello se busca contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los actores socio-educacionales, impulsando

relaciones de tolerancia y respeto.

La educación inclusiva e intercultural busca que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en los diferentes universos culturales que le ofrece la sociedad actual. Pero, el principal problema ante este desafío es la institucionalidad y la organización de la escuela actual: ¿tiene apertura para concretar la inclusión y la interculturalidad? En la medida que siga centrada sólo en la transmisión de saberes hegemónicos emanados desde el Estado nacional, organizados en las disciplinas escolares, es difícil integrar la interculturalidad, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Con esto se afianza la exclusión como una construcción social, política y escolar, se necesita de forma urgente que el Estado se pueda abrir crecientemente al diálogo intercultural desde el currículum, como lo plantea Bunch (2008:55)

“Un currículo amplio y flexible es una condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla”.

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2009)

La reflexión sobre la relación entre lo diverso y lo común de América Latina y a nivel nacional y regional puede contribuir a la proposición de lineamientos para promover estrategias didácticas de una educación de ciudadanía intercultural que pueda articularse efectivamente con la lógica educacional oficial y el mundo global actual, pero imbricándose fuertemente con las características de la identidad cultural regional. De esta forma, se podría evitar la duplicación de esfuerzos regionales frente al planteamiento oficial del sistema de educación nacional.

El concepto de “ciudadanía intercultural” es clave para lograr este objetivo. En términos concretos, este estudio se basa en la conceptualización clásica ofrecida por Marshall y Bottemore (1950: 53), quien señala que:

“...la ciudadanía es un concepto complejo, integrado por tres elementos, el civil, el político y el social, constituidos, cada uno, por clases diferentes de derechos, que concretaban un proceso de multiplicación de los derechos, por lo cual la pertenencia plena a una comunidad está dada por la obtención de derechos sociales emanados desde las comunidades locales y asociaciones funcionales”.

Por lo tanto, la ciudadanía es un status otorgado a los que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica (Rincón, 2014). Sin embargo, esta ciudadanía intercultural no es meramente un status definido por la posesión de derechos y responsabilidades concebidas bajo el Estado nación. Se trata también de una estructura de identidad política que denota la pertenencia a un grupo en particular. De manera que es perfectamente compatible la participación plena con el Estado nación, con la coexistencia de diversidades culturales y étnicas en su seno.

Se trata de una identidad compartida tanto por el sujeto agencial, como por el Estado. Ambos elementos conviven en un mismo momento histórico caracterizado por dinámicas de cambio social, donde la ciudadanía intercultural no se identifica con la homogeneidad nacional, sino que se abre a la diferencia en general. Sin embargo, su configuración específica dependerá de los propios contextos locales e históricos en los que los propios agentes articulan sus posiciones de participación en y con las instituciones del Estado.

Según Stefoni (2004), la discusión sobre la ciudadanía se ha desarrollado en torno a dos ejes. Por un lado, distinguir quiénes son considerados ciudadanos y quienes no; y por otro lado, identificar cuáles son los derechos y deberes que la ciudadanía otorga, y si efectivamente son respetados por la sociedad receptora. En relación con el primer eje, todos los países han desarrollado a lo largo de su historia distintas políticas de naturalización.

Sin embargo, este proceso en algunos lugares resulta más difícil que en otros. Latinoamérica no ha estado ajena a esta problemática, pues en estos asuntos sociopolíticos "...la ciudadanía y los derechos no hablan únicamente de la estructura formal de una sociedad; además indican el estado de la lucha por el reconocimiento de los otros como sujetos de intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas" (García, 1995: 21).

En el caso de los inmigrantes en Chile, el problema surge precisamente en el acceso a los derechos que le corresponden en cuanto a ser residentes, ya sea temporales o definitivos. Es decir, por más que el Estado garantice ciertos derechos, la realidad es que los inmigrantes no tienen acceso al ejercicio pleno de los mismos. Esta situación se debe a una lógica socio-cultural de discriminación hacia las minorías y de obstáculos burocráticos que dificultan su obtención (Stefoni, 2004).

Haciendo eco de esta propuesta, se buscó analizar la ciudadanía más allá de la hegemonía y homogeneidad que ejerce el proceso de globalización. En este punto, y considerando la especificidad de nuestro caso de estudio, resulta útil indagar la diferencia basada en la identidad y etnicidad de los contextos locales, pues muchas veces éstos no son tan disímiles entre sí, como por ejemplo, en nuestra región que está unida por lazos históricos con el área centro sur andina existen convergencias culturales y sociales entre la población migrante del Perú y la población local que potencialmente favorecerían el desarrollo del diálogo intercultural e inclusivo en nuestras aulas.

En la actualidad, según García (1995), una nación se define poco por los límites territoriales o por su historia política. "Más bien sobrevive como una comunidad interpretativa de consumidores...". Este nuevo sentido de pertenencia permitió la formación de identidades locales que hicieron emerger nuevos movimientos sociales en los noventa bajo reivindicaciones multi e interculturales. Dichos sentidos de pertenencia se transformarían en identidades locales que en la década de los noventa harían emerger nuevos movimientos sociales revestidos de una etnicidad y ciudadanía global. Es decir reconcebir la ciudadanía lo que llevaría a repensarla en conexión con el consumo y la estrategia política. Esta dinámica social de ciudadanía intercultural tendrá como soporte una identidad cultural basada más en la diferencia que en la igualdad, en estrecha relación con la dimensión ciudadana establecida por el Estado nación.

De este modo, el sentido de pertenencia, de ciudadanía, a una comunidad política está cambiando y por lo mismo transformando el sentido mismo de la comunidad política que hasta ahora han impuesto los grupos hegemónicos. En la medida que la comunidad política de muchos países está profundamente marcada por las relaciones interculturales la ciudadanía encuentra la necesidad de ampliarse para incluir el pluralismo cultural y los derechos de los pueblos indígenas (Bello, 2009)

En definitiva, la construcción de este proceso de participación ciudadana tendrá como soporte la identidad cultural y las etnicidades como referente ideológico sociopolítico. Desde este contexto, el término de identidad lo referimos a "...las etiquetas sociales que se asignan a los sujetos en su calidad de miembros de un grupo, bien porque se las adjudiquen ellos mismos, bien porque las reciban de otros. Esto supone el reconocimiento implícito de que toda persona vive con un sentido múltiple de sí misma y puede desarrollar posiciones de identidad dispares y contradictorias." (Alsayyad, 2002).

Bajo esta consideración, se comprende porqué la identidad depende cada vez más de un conjunto de fuentes como la nacionalidad, la etnicidad, la clase social, la comunidad, la sexualidad y el género; las que pueden entrar en conflicto, por lo tanto los derechos humanos no tienen sentido sino se aplican en todos los lugares y a todas las personas independientemente de su raza, género y religión. De allí la necesidad tratar de alcanzar un acuerdo intercultural donde la identidad se halla siempre en formación y evolución constante, en una interacción de negociación cultural que tiene forma de diálogo cultural (Tibi, 2002).

Por ello, es necesario y factible asumir una postura que abogue por una ciudadanía intercultural compuesta por identidades múltiples en su relación cotidiana con el Estado (Kumar, 2002). Se trata de una ciudadanía entendida más como una membresía con una comunidad (Yuval-Davis, 1997) que con el Estado mismo, como suele hacerlo la concepción liberal. Éste ya no pasa solamente a través del Estado, sino de las diferentes comunidades de cuidado y ciudadanía, que van desde el ámbito local al ámbito transnacional.

La concepción multicapas de la ciudadanía, entendida como comunidad política permite abordar el reto de la reestructuración de la provisión y distribución de los cuidados en el nuevo orden internacional y la reestructuración neoliberal y globalizada del capitalismo. Se trataría de buscar y consolidar nuevas comunidades de cuidado y formas de ciudadanía local y transnacional que puedan garantizar la provisión de un buen cuidado, es decir, un cuidado democrático, a nivel de la comunidad de cuidados que implica la familia, el Estado y las comunidades de cuidado transnacional (Gelabert, 2015).

En este sentido, en la misma definición de Marshall y Bottemore (1950), la que nos permite discutir analíticamente la ciudadanía como un constructo elaborado a partir de múltiples niveles, aplicable a miembros de varias colectividades locales étnicas, nacionales y transnacionales. Esta construcción de ciudadanía multidimensional es particularmente importante en estos días, donde los Estados neoliberales redefinen y reprivatizan sus tareas y obligaciones.

En definitiva, se debe entender a la ciudadanía de manera amplia y no sólo como una relación entre el individuo y el Estado, se pueden integrar otras formas bajo una renovada construcción sociocultural (Vargas, 1997: 57); pues la ciudadanía intercultural

en el mundo actual implicaría una lucha por la consolidación democrática sin exclusión social.

3.9. Prácticas pedagógicas interculturales e inclusivas

La presencia de alumnos inmigrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, que se suma al crisol de diversidad existente entre pueblos originarios, afrodescendientes y estudiantes connacionales en la zona debe manifestarse en un cambio en la política pública desde la formación inicial docente en educación superior hacia los distintos niveles de educación, pues se hace necesario que la administración educacional regional y los establecimientos educacionales cuenten con las competencias pertinentes para el trabajo con aulas con diversidad cultural.

En el contexto de la implementación de prácticas pedagógicas interculturales en las escuelas, podemos incorporar al análisis las consideraciones sobre educación intercultural de Isabel del Arco (1999: 113-116), quien desarrolla exhaustivo resumen (citando a Bartolomé, 1994) de los enfoques, modelos y programas de atención a la diversidad cultural en el marco escolar en España, señalando las siguientes propuestas:

- Desde el enfoque de la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida a través de tres modelos: el asimilacionista, compensatorio y el segregacionista que permiten la existencia de algunos programas y políticas de actuación; tales como: programa de inmersión lingüística en la lengua del país de origen, programas de educación compensatoria, programa remedial de apoyos para el aprendizaje de la lengua del país de acogida y la organización de escuelas para minoría étnicas marginadas.
- Desde el enfoque del reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar, a través de tres modelos desde el currículum multicultural, la orientación multicultural y del pluralismo cultural, que manifiestan el programas y políticas de actuación como: el currículum aditivo, programa infusionista, programa de transición, programas de desarrollo del autoconcepto, creación de escuelas para grupos minoritarios orientados a preservar su cultura peculiar y programas de mantenimiento de la lengua materna a lo largo de la escolaridad, juntamente con la lengua de la cultura mayoritaria.
- Desde el enfoque de una opción intercultural basada en la simetría cultural y desde el enfoque sociocrítico, por medio de los modelo intercultural, de educación no racista, el holístico de Banks, el antirracista y el radical; donde el intercultural permite la existencia de los programas de actuación de relaciones humanas en la escuela, programas orientados a valorar la diferencia y vivir la diversidad y el programa multicultural lingüístico y desde el antirracista el programa de educación de adultos desde este enfoque.
- Desde el enfoque global: intercultural y la lucha contra la discriminación, a través del modelo de proyecto educativo global que intenta valorar la diversidad y promover la igualdad. Educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural que se tradujo en el programa de educación para la responsabilidad social.

En palabras textuales de Del Arco (1999: 119-120), se entiende a la educación

intercultural con relación a los espacios educativos como el:

“...rechazo del predominio de las culturas mayoritarias sobre las minoritarias y planteando que los distintos grupos que conviven en las actuales sociedades pluriculturales puedan y deban alcanzar una independencia enriquecedora basada en una valoración y enriquecimiento mutuo. No consiste en transmitir exclusivamente conocimientos relativos a otras culturas, sino que se pretende ir más allá y generar en los individuos disposiciones personales profundas para comprender al otro, aceptando y conviviendo con la diferencia vista en ellos mismos y en los demás. La E.I. que está estrechamente vinculada con líneas educativas como: la educación anti-racista, a la educación compensatoria, la educación para el desarrollo, la educación para los derechos humanos, etc., intentando superar el modelo de Banks.”

A nivel práctico esta autora señala, que existen programas orientados a los contenidos que es el enfoque más común y que tratan de integrar al currículum algunos aspectos interculturales en algunas asignaturas y programas interculturales bilingüe; además, los programas orientados al estudiante, que permiten estudiar las necesidades de colectivos vulnerables. Son de forma general estrategias de intervención para la atención de grupos minoritarios con recursos y materiales en función de sus necesidades y por último, plantea los programas orientados socialmente que intentan producir cambios en la escuela y en los contextos políticos y culturales de la educación (Del Arco, 1999: 154)

Sobre los aspectos didácticos organizativos de atención a la diversidad en los centros educativos según Gairín (1998: 34), plantea que desde los medios que se utilizan para la organización deben considerarse los recursos externos que tienen relación con la ordenación del sistema educativo, los servicios de apoyo deben ser potenciados y debe existir el fomento de una cultura de la diversidad. Entre los recursos internos indica que en el capital humano la selección, la formación y la dedicación son parte fundamental; así, como los recursos materiales y funcionales (eficiencia, eficacia y suficiencia).

Desde que hacer sobre las estrategias didácticas y las estrategias organizativas, donde caracteriza un orden lógico que parte con la idea de programaciones diferentes (diversificación curricular), lo que lleva a objetivos diferentes que plantean objetivos, contenidos, actividades para generar estrategias metodológicas de aula con pertinencia hacia la atención a la diversidad con actividades didácticas que permitan un dialogo intercultural (trabajo colaborativo, material diferenciado, evaluación integradora, etc.). Y sobre el cómo hacerlo, la adaptación del currículum resulta relevante porque permiten modificar los programas, generar nuevas planificaciones de trabajo más personalizado, contratos didácticos, proyectos, grupos cooperativos y organización multi graduada.

Se deben abordar estos cambios, para relevar cambios para mejorar:

La generalización de la educación o extensión de la escolaridad mantienen el sentido homogeneizador de las instituciones potenciando la selectividad mediante el establecimiento de diferencias entre instituciones y/o a nivel curricular. Sucede así cuando el sistema educativo aplica criterios socioeconómicos (públicas, privadas, gratuitas o de pago), de género (masculinas, femeninas), de normalidad (normales, especiales) o tiende a normalizar bajo la perspectiva de un solo modelo (normalmente pensando en instituciones urbanas de gran tamaño); también cuando potencia el establecimiento de vías curriculares paralelas que actúan como elemento más selectivo que diferenciador.” (Gairín, 1998: 240)

La atención a la diversidad de acuerdo con Gairín (1998: 244): “Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, es hacer una escuela para todos (...) que permita a la totalidad de los usuarios el adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho a llevar una existencia digna.”

Si se refiere a estudiantes inmigrantes Leiva (2012b: 9), plantea que:

La normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria a este tipo de alumnado. En esta línea, actuaciones tales como las desarrolladas en el presente estudio de investigación pueden contribuir a generar diseños y estrategias formativas mejores para la formación intercultural del profesorado. Las escuelas han cambiado y los profesores deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas demandas sociales que tienen su repercusión más inmediata en los centros escolares (Banks, 2008).

En este sentido, las escuelas o centros educativos tienen un desafío social y educativo con la atención a la diversidad, la interculturalidad y la inclusión y en esto directivos, profesores y la comunidad educativa debe velar por generar proyectos educativos inclusivos. En este sentido, el concepto de colectivos vulnerables atiende la posibilidad de generar ciudadanos interculturales, pues se les considera a todos los grupos como colectivos de personas que participan de una misma realidad, (Gairín, et al, 2012). Éstos pueden estar en estas condiciones por su situación socioeconómica y urbana, el género, grupos étnicos y raciales, por discapacidad, por la edad, por razones de inmigración en cualquiera de sus tipos

Todo esto conlleva en la actualidad como en el caso español, según la red de escuelas interculturales (<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article47>), a: "...la puesta en práctica de la educación intercultural en la escuela que ha venido a cuestionar las relaciones entre las personas, pero también los contenidos que se enseñan. Pretendiendo que la escuela no sea un elemento de socialización en el sentido de agente que transmite una única cultura, sino que sea un instrumento que nos ayude a comprender el mundo en el que vivimos y a poder enfrentarnos a sus desafíos."

Para esta red, como en esta investigación en sus propuestas se han tomado en cuenta tres principios básicos:

1. La importancia de la ciudadanía por encima de otras consideraciones socioculturales.
2. El sentido de globalidad y transversalidad de la educación intercultural.
3. La interrelación entre todas las actuaciones y los actores de la comunidad educativa.

Donde la educación intercultural en la escuela debe considerarse como una herramienta de innovación educativa que debe considerar la importancia del equipo directivo en la gestión estratégica de los centros educativos, el claustro de profesores trabajando de forma horizontal con el equipo directivo que incluye una planificación que incluye la educación intercultural desde el punto de vista del currículo, de la institucionalidad, en las metodologías y estrategias metodológicas y organizativas respetando todas lenguas y su enseñanza, la infraestructura, el capital humano, las relaciones inter centros, los valores y la convivencia basada en el respeto, conducente a una educación para la ciudadanía y los derechos humanos, la participación democrática, la búsqueda de recursos financieros para el proyecto educativo desde una perspectiva de articulación de la diversidad de culturas.

Desde el ámbito pedagógico y educativo debe ser posible realizar estrategias didácticas que consideren a los migrantes, pueblos originarios y chilenos como parte de una comunidad y de sus instituciones políticas, económicas, sociales y culturales; en una relación de igualdad con sus pares a través del ejercicio de sus derechos y deberes, donde el Estado nación es un ente político inclusivo y no un asimilador de diferencias culturales.

En este contexto la política pública chilena en materia de educación en contextos de diversidad debiera partir de forma conjunta con la implantación de la ley de inclusión y programas de interculturalidad con el desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente; según Dios, et al., (2018), los estudios centrados en modelos educativos implicados en la diversidad cultural y convivencia intercultural, hasta otros que abordan el uso de la tecnología como medio para establecer redes colaborativas que faciliten el desarrollo competencial intercultural de los docentes, debieran ser:

“Uno de los focos prioritarios de la educación intercultural (EI) es la educación para la ciudadanía, mediante el fomento de relaciones positivas e igualitarias entre personas pertenecientes a diversas culturas (Figueredo y Ortiz, 2014). En este contexto, el papel del docente resulta fundamental, pues debe ser competente a la hora de favorecer un clima de convivencia basado en el <<respeto, la aceptación, el compañerismo, la colaboración, la actitud crítica, reflexiva y el reconocimiento de las diferencias como fuente de enriquecimiento>>, además de estar capacitado para <<comprender>> y atender las necesidades y demandas del alumnado y familias de origen extranjero, facilitando la inclusión en el centro escolar y fomentando el mantenimiento de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales>> (Figueredo y Ortiz, 2014: 162) [Citado en Dios, et al., 2018: 254, 255]

Es decir, en el norte de Chile la política pública debiera definir una educación intercultural adecuada a sus propios contextos de diversidad, incluyendo la presencia de migrantes en las escuelas, debiese junto a instalar una reglamentación en el discurso de la Ley de Inclusión y programas que incluyan la variable intercultural. Se deben fomentar los cruces interculturales por razones económicas, comunicativas, cognoscitivas u otras; pero a la vez se deberían acrecentar las posibilidades de diálogo en estos encuentros, reconociendo diferencias y derechos que potencialmente favorecerían el desarrollo del dialogo intercultural e inclusivo en nuestras aulas (Winkler y Cueto, 2004).

3.9.1. Experiencias educativas, prácticas y recursos interculturales en el norte de Chile

En Chile y el norte de forma específica existe un vacío de experiencias de centros educativos que implementen un programa de educación intercultural de forma autónoma, pese a que existe la posibilidad de que los establecimientos educativos puedan desarrollar sus propios proyectos educativos institucionales (PEI) con planes y programas de estudio propios.

Las únicas excepciones en el norte grande Chile son el Colegio Kusayapu con población aymara, en la parte interior de la región de Tarapacá (Depresión Intermedia de Iquique) que tuvo un programa intercultural bilingüe y que funcionó como internado durante casi una década y el Colegio San Antonio de Padua de la localidad de Ollagüe en el altiplano de la región de Antofagasta (Al este de la ciudad de Calama), que es la única escuela que tiene planes y programas propios y enseñanza de la lengua y cultura quechua en todo el norte de Chile (Mondaca, 2003).

Todo lo que existe es resultado del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que está focalizado desde el Ministerio de Educación y desde la Corporación Nacional de Desarrollo indígena en escuelas en áreas o presencia de población de pueblos originarios, pero que básicamente se concentra en la población aymara. El año de 1996 parte con los primeros productos asociados a la interculturalidad se elaboran las Bases sociales y políticas para construir el programa de educación intercultural bilingüe en la zona Aymara y Atacameña" realizado por el Instituto Regional de Promoción Aymara (IRPA) y la Asociación Indígena "Pacha Aru".

Entre las primeras intervenciones, para el caso de Arica fueron los llamados "jardines étnicos" que nacieron gracias al trabajo en conjunto de CONADI y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en el área precordillerana, y el Instituto Agrícola "Kusayapu" para el área de Tarapacá. Además, tenemos algunos productos en materia intercultural tales como:

- Proyectos de Potenciación del Deporte y Recreación ejecutado por Andes Consultores en el año de 1996.
- Diseño Curso e Implementación Postgrado EIB (Universidad de Tarapacá 2001), Implementación programa de capacitación y cursos de especialización de técnicos y profesionales indígenas ejecutados por I.C. PRONORTE en el año de 1997.
- Sistematización de Contenidos Andinos II Etapa ejecutado por la Universidad de Tarapacá en el año 2001.
- Subsidio Residencia Estudiantil para estudiantes indígenas en Educación Superior.

Las escuelas involucradas en acciones de EIB entre 1996 al 2000 han sido: Jardín infantil Ayrampito (1996, 1997). 1998: Escuela G-8 del Valle de Lluta. 1999: Escuela G-8 del Valle de Lluta, Escuela G-20 de Poconchile, Escuela de Gallinazos y Escuela G-31 de Pampa Algodonal en Azapa. 2000: Escuela G-8 del Valle de Lluta, Escuela G-20 de Poconchile, Escuela de Gallinazos, Escuela G-31 de Pampa Algodonal en Azapa, Escuelas Urbanas D-12, D-17 y D-26.

Los años 1996 y 1997 se caracterizan por apoyar al Jardín infantil Ayrampito, con la capacitación de las educadoras en EIB, material didáctico, juego de rincones y material bibliográfico, elaboración de documentos de los fundamentos curriculares en EIB del Jardín (propuesta curricular), elaboración de texto de apoyo a las educadoras en comprensión del medio social y natural desde una perspectiva andina y recopilación de conocimiento teórico que deben manejar las educadoras para realizar actividades pedagógicas en cultura andina (Mondaca, 2003)

Los años 1997, 1998 y 1999 se caracterizan por el apoyo a la escuela G-8 del Valle de Lluta en la elaboración de una investigación diagnóstica sociolingüística y cultural de la unidad educativa, la elaboración de un PEI en EIB, cursos de capacitación, material de apoyo bibliográfico (70 textos), audiovisual (cassete de radio conocamos la vida de los Aymaras), y apoyo como Whipala, Awayos, cámaras de grabación, vestuarios caporales, CD Lengua Aymara, cintas de costumbres Aymaras. Los mismos años se apoya a las escuelas G-20, G-31 y de Gallinazo, las mismas líneas e incorporando la

elaboración de 4 unidades didácticas en el subsector de comprensión del medio social, natural y cultural en NB2.

Las escuelas urbanas, por su parte, son la E-26, D-12 y D-17, apoyadas desde 1999 con algunas de estas líneas de capacitación, los materiales audiovisuales y la elaboración de las cuatro unidades didácticas en el subsector de comprensión del medio social, natural y cultural en NB2, se suma como producto en el 2000, un libro de etnomatemáticas para NB1, aplicación de una encuesta sociolingüística de dominio y manejo del idioma Aymara (Parinacota), jornada de capacitación de profesores básicos de la comuna de General Lagos, junto a una campaña de socialización, elaboración de cinco PEI en EIB, un documento sistematizado de información base de escuelas rurales, reproducción de materiales bibliográficos (Manual Sinóptico de la Cultura Aymara, y nociones básicas de cultura y lengua).

Junto con esto la Ley N° 19.253, específicamente en el nuevo marco curricular de la enseñanza básica, incorpora como orientación pedagógica el deber de la escuela de iniciar la enseñanza en la lengua materna (Decreto 40/1996) y trata de incorporar un sector de lengua indígena para impulsar el bilingüismo, lo que ha resultado un proceso lento; esto nace primero como una tentativa de mejorar el aprendizaje del español y aprenderlo como segunda lengua, lo que se remitía solo a lo que en su momento se denominaba NB1 y NB2 (1° a 4° año básico); además, no se proyectaba para niveles superiores, situación que cambia radicalmente con la aparición de los consejos lingüísticos donde participa la comunidad y la escuela y como una política pública de los últimos tres años de avanzar hasta niveles de enseñanza media, en escuelas focalizadas por el PEIB del MINEDUC.

Como se puede observar, no existen experiencias de establecimientos o materiales o recursos centrados en la interculturalidad desde un contexto holístico hacia toda la diversidad y mucho menos con migrantes. Lo interesante, es que por más que la EIB sea una opción que pueda ser criticada, resulta una solución más practicable que la de insistir en una visión tradicional de una ciudadanía asimiladora y homogeneizadora. Es esta concepción de ciudadanía intercultural, la que nos permite abogar por la inclusión de la diversidad presente en nuestra región y en el Estado nacional, una población comúnmente excluida en la historia del norte de Chile, en el marco de una de las instituciones más importantes de la sociedad: la educación, por ende, las escuelas (Mondaca, 2003)..

Por lo tanto, la educación intercultural debe entenderse como “...un enfoque holístico en educación de manera que “intercultural” no sea un adjetivo sino un “todo” que debería permear toda práctica y sistema educativo” (Osuna, 2012: 78). Esta propuesta debe incorporar el fenómeno de la inclusión de migrantes, pueblos originarios y chilenos en las escuelas de la región, debe tomar en consideración a la diversidad desde lineamientos que fomenten la formación desde las aulas de un ciudadano intercultural inclusivo. Para ello, debemos fomentar el desarrollo de habilidades y competencias de inclusión e interculturalidad en los estudiantes (Gimeno, 2008; Martínez, 2008), basadas en el conocimiento de su historia e identidad cultural a nivel local y global.

3.10. A modo de síntesis

Para nadie en nuestro país y mucho menos en nuestra región es ajena la participación de nuevos colectivos de migrantes que a la ya histórica migración transfronteriza de

peruanos, bolivianos y argentinos hace unas décadas atrás; se haya incorporado una nueva oleada de migrantes de tipo transnacional donde colombianos, ecuatorianos, haitianos y venezolanos en el último tiempo, no dejan indiferente el escenario político nacional.

Las noticias y la hegemónica instrucción educativa de la homogeneidad cultural reproducida desde la configuración de la República y el Estado Nacional chileno, ha despertado sentimientos racistas y discriminatorios contra la otredad, donde entran en juego tensiones nacionalistas chauvinistas contra peruanos y bolivianos y atisbos de racismo y discriminación contra el color de la piel. La negritud ha extraído desde la conciencia nacional un discurso antimigrantes y de discriminación racial nunca antes expresado abiertamente.

En este contexto, la academia y la producción científica han comenzado aproximadamente desde el comienzo del siglo XXI a estudiar estos fenómenos, primero de una arista principalmente estadística y en el marco del derecho y la legalidad e ilegalidad de los migrantes en Chile, para posteriormente ir consolidando un abanico mayor de temáticas de estudios, tales como: la labor la mujer migrante en trabajos domésticos y las condiciones precarias de inserción en la sociedad chilena.

Trabajos en torno a la inserción de peruanos en Chile comienzan por mostrarnos la otra cara de la migración, la inestabilidad laboral, la precariedad habitacional, las condiciones de insalubridad y marginalidad de los distintos colectivos de migrantes que fueron llegando en las últimas dos décadas. Junto con esto aparecen los primeros estudios sobre la situación de los estudiantes migrantes en las escuelas de Chile, el cómo estos se insertan en las aulas casi desiertas de colegios y establecimientos educativos municipales, copando las matrículas y poniendo en el tapete de la discusión si los centros educativos están preparados para atender a la diversidad.

En este contexto, en este capítulo se intentó establecer un estado del arte sobre lo que se ha escrito en tono a la migración en Chile y de forma particular en el área de estudio: la región de Arica y Parinacota. Donde se puede observar una historia particular, que solo en términos políticos vivió Alsacia y Lorena post primera guerra Mundial en Europa, una disputa entre Alemania y Francia que tuvo sus características bastante parecidas en torno a territorios disputados por dos naciones por un tiempo prolongado de tiempo. En este caso la disputa de Arica por Perú y Chile que en casi cincuenta años no pudo resolverse.

Entonces, se pudo observar como la migración es el resultado de un derecho humano, que casi tiene como factor la búsqueda de nuevas oportunidades, y que no es un proceso fácil, pues quien se integra a una sociedad nueva vive los procesos de discriminación y exclusión reproducidos por adscripciones nacionales y ciudadanos de un grupo que asimila a la alteridad. Esto tiene relación sin duda que las migraciones actuales se deben al fenómeno de globalización y que Chile no ha estado exento de este fenómeno global.

La región de este estudio presenta particularidades históricas con relación a la migración nacional, donde los diferentes tipos establecidos por categorías académicas se fueron dando a través del tiempo, el nacionalismo exacerbado presente en la región se debe a una particularidad histórica conocida como chilenización donde el principal ente reproductor fue la escuela, esa misma que hoy en día aún no está preparada para atender

a la diversidad, pese a que existe un discurso muy elaborado desde las instancias institucionales de la inclusión.

En este sentido, en nuestra región en el último tiempo tenemos presente diversos colectivos de migrantes que se suman a la diversidad preexistente de pueblos originarios, afrodescendientes y chileno, por eso se presentó un estado del arte que nos muestra como los procesos de racismo y discriminación ya están en nuestras escuelas, por eso se entregó un referente teórico sobre como la ciudadanía intercultural es clave para generar escuelas inclusivas y como hoy en día son fundamentales desde el punto de vista de atención a la diversidad prácticas interculturales pertinentes, donde las estrategias interculturales son importantes para ampliar el número de estrategias pedagógicas y educativas que complementen el número de propuestas ya realizadas en el marco de una educación focalizada en el pueblo originario aymara que por cierto en más de tres décadas, aun no presenta más casos de escuelas autónomas con planes y programas propios que integren la interculturalidad para la formación de todo el alumnado con competencias ciudadanas interculturales.

Para esto es fundamental entender que se deben instaurar mecanismos para asegurar la estabilidad de los equipos docentes vinculados a un proyecto educativo intercultural e inclusivo, incluyendo la participación de la comunidad educativa y la capacitación en la temática a los profesores en ejercicio y la instalación de la interculturalidad en la formación inicial docente. Además, de flexibilizar la aplicación del currículo, facilitando la planificación del mismo de acuerdo con las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, en consonancia con los objetivos del proyecto educativo.

CAPÍTULO 4. ESTUDIANTES MIGRANTES EN LAS ESCUELAS DE LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA

4.1. Introducción

En el presente capítulo se presenta un análisis descriptivo detallado de la presencia de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, que fue elaborado a partir de los datos generales del informe regional de estudiantes extranjeros de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, en él se presentan los datos consolidados bajo la denominación de extranjeros.

El valor de este diagnóstico es que con el trabajo de campo en los establecimientos educativos, viene a proporcionar una información importante para identificar la proporción de estudiantes por colegio y por tipo de educación, que sirve para que los investigadores conozcan en detalle el número y tipo de nacionalidad por escuelas; además de ser un insumo importante en la selección de nuestra muestra intencionada de la población de estudiantes migrantes de acuerdo con el mayor número de éstos en las escuelas.

En una primera parte se proporcionan datos generales sobre la migración en Chile desde fuentes estadísticas institucionales; tales como, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional del Ministerio de Desarrollo Social (CASEN), del Departamento Extranjería y Migración (DEM), del Instituto Nacional de Estadística (INE), con la Encuesta de Caracterización de la Población Afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota, y del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), como de algunos autores que trabajan este tema.

En una segunda parte se entregan datos sobre el sistema educativo y la migración en rasgos etarios y de rendimientos nacionales y regionales sobre los niños y niñas inmigrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota. Por último se entrega una breve discusión sobre la normativa y la presentación del diagnóstico de estudiantes migrantes en Arica y Parinacota con sus correspondientes conclusiones generales y se explica la importancia de este trabajo para la política pública regional y para la academia, dado que en nuestra región no existen estudios socioeducativos sobre el sistema escolar regional y mucho menos sobre migrantes en las escuelas, con la excepción de un análisis estadístico sobre rendimiento académico en migrantes que es parte de una tesis doctoral del año 2018.

4.2. Los datos de la migración en Chile

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2015: 7-28) del Ministerio de Desarrollo Social chileno levantada en año 2015 y publicados sus resultados en el año 2017, informa que la población migrante pasó de constituir el 1% (154.643) de la población en 2006 a ser el 2,7% (465.319) en el año 2015. Según este mismo instrumento, los países con una mayor cantidad de migrantes en Chile son Perú (30%), Colombia (13,6%), Argentina (11,9%) y Bolivia (10,1%). Eso se refleja en que, en 2014, el 75% de los inmigrantes en Chile provenían de América Latina. Respecto a la distribución geográfica de la migración, el 69,1% se encuentra en la Región

Metropolitana, el 6,6% en la Región de Tarapacá, y el 6,6% en Antofagasta y Arica y Parinacota el 1,7%.

Además, los migrantes en promedio tienen “mayor educación alcanzado un 12,65 el año 2006 y 12,59 el 2009 de escolaridad promedio, respecto al 10, 11 y 10,36 de sus pares nativos en cada año” (Contreras, et al., 2013: 9). Y se observa que el mercado laboral ha sido capaz de absorber sin dificultades la incorporación de los migrantes y estos parecen no sufrir discriminaciones significativas (Contreras, et al, 2013: 1), a pesar de la fuerte campaña de las redes sociales y medios de comunicación que dan a conocer su descontento con la presencia de inmigrantes en Chile.

En términos de la variable de género, en el 2013 el porcentaje de mujeres era de un 55,1% y de un 44,9% de hombres. Esta cifra que es prácticamente la misma en el año 2015; aumentando en un 1% la población de mujeres (y lógicamente disminuye en un 1% la población de hombres). Estas cifras dan cuenta de un componente femenino de la migración que “trae a mediano y largo plazo un incremento en los procedimientos de reunificación familiar y, por consiguiente, una vez que la mujer trabajadora se encuentra asentada y estable, se produce la llegada de las hijas e hijos al país de acogida” (Pavez & Lewin, 2014), y con ellos su inserción el sistema educativo nacional.

Otro dato relevante es que las familias migrantes tienen en promedio más niños y niñas que las familias locales (Contreras, et al 2013). Lo que trae consigo una creciente demanda por matrículas en el sistema para niños y niñas migrantes (Salas, del Río, Kong & San Martín, 2016). En la siguiente sección se da cuenta de las cifras de migración referidas a infancia y a sistema escolar en específico y como se mencionó en el capítulo 1, para el año 2029 casi la mitad de los niños chilenos serán hijos de inmigrantes.

4.3. Niños y niñas inmigrantes en la escuela chilena

Desde el año 2005 hasta el año 2016, alrededor del 20% de los inmigrantes son del tramo etario entre 0 a 19 años (Departamento Extranjería y Migración, 2016: 24). Para cifras más desagregadas, para el caso de niños, niñas y adolescentes (0 a 15 años) el porcentaje dentro de la población de inmigrantes es de alrededor de un 14%; y sumado a las que han nacido en Chile de origen extranjero (segunda generación), la cifra aumenta a un 21% (Pavez & Lewin, 2014: 256). Más allá de estos datos generales, no existen estadísticas precisas y actualizadas respecto de la situación migratoria de niños y niñas, tampoco sobre sus principales características.

Para el año 2016, la matrícula de estudiantes migrantes llegó a un número de 60.844, lo cual equivale al 1,7% de la matrícula total a nivel nacional (Joiko & Vásquez, 2016)⁶. Esto supone que la matrícula se duplicó en relación a 2015, y se quintuplicó respecto a 2005. El 59% se encuentra en educación básica y el 23% en la educación media. La mayoría de los estudiantes migrantes reside en la región Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá (82%). El 56% de los estudiantes migrantes se encuentra matriculado en establecimientos municipales y el 36% en particulares subvencionados – situación inversa se produce en el caso de los estudiantes chilenos.

⁶ Las autoras indican estas cifras utilizando la base de datos Preliminar de Matrícula 2016 proporcionada por el Ministerio de Educación.

A partir de datos del SIMCE de 4to Básico 2014, el 6% de los estudiantes migrantes se encuentran matriculados en establecimientos de enseñanza básica clasificado como bajo; 73% en un establecimiento medio bajo y medio; y 21% en establecimientos medio-alto y alto; a diferencia de los alumnos chilenos que se encuentran distribuidos 10%, 62% y 28% respectivamente.⁷ Otro dato relevante es que el 75% de los estudiantes migrantes se encuentran en establecimientos con convenio Subvención Escolar Preferencial (SEP), a diferencia del 68% de sus pares; y un 58% en establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE), similar al 52% de sus pares (CASEN, 2015: 51-61)

4.4. Niños y niñas inmigrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota

La ubicación bifronteriza, con Perú y Bolivia, sitúa a la región de Arica y Parinacota como punto de convergencia entre los países de la macroregión andina, convirtiéndola en una zona estratégica de articulación social, económica y cultural, dotándola de características singulares y propias, que la diferencian ampliamente de otras regiones del país. Es una sociedad fronteriza donde interactúan una diversidad de identidades (nacionales, étnicas, género, sociopolíticas, entre otras), convirtiéndola en un territorio con diversidad cultural con variadas manifestaciones y costumbres.

Entre el año 2002 y el año 2012 se produce un aumento de la migración además de un cambio en los colectivos nacionales predominantes en Chile. Esta situación es especialmente significativa en la región transfronteriza de Arica y Parinacota. De hecho, según datos del Departamento de Extranjería del Ministerio del Interior del Gobierno de Chile (DEM 2010: 13), se estima que entre junio de 2008 y mayo de 2009, circularon más de 4 millones de personas por las avanzadas y aduanas de la Región de Arica y Parinacota, siendo especialmente concurrido el paso fronterizo de Chacalluta que permite el tránsito entre las ciudades Arica (Chile) y Tacna (Perú), conforme lo abordan también Tapia, Parella y Guizardi (2015).

Esta peculiar situación de Arica y Parinacota, la ubica como un escenario neurálgico y estratégico, donde se suscitan crecientes migraciones transfronterizas. Durante las últimas décadas, esto ha generado importantes transformaciones en Chile a nivel social, económico, político y cultural (Guizardi y Garcés, 2012).

Al respecto, la encuesta CASEN (2013: 6-11), informaba que 54.075 (31,5 %) de la población declara pertenecer a una etnia, siendo el 88, 1 % de este total aymaras, este porcentaje sube a un 82% en la CASEN (2015: 7-13) en cuanto a la población aymara, asimismo, de acuerdo con los resultados del primer estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (2013: 29), donde se aplicó la encuesta de caracterización de la población afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota, se puede establecer un número estimado de 8.415, correspondiente a un 4,7% del total de la población total de la región. También, dentro de este total debe considerarse un número de 8.018 inmigrantes de distintas nacionalidades (CASEN, 2013: 7), que disminuyó a 7.982, correspondiendo a un 4,8% de la población total y de 1,7% de la población total del país, pasando de ocupar del 4 lugar al 5 lugar compartido con la región de la Araucanía (CASEN, 2015: 10).

⁷ Esto se refiere al Grupo Socioeconómico del Establecimiento (GSE).

En este escenario, uno de los ámbitos más significativos donde se han conjugado y se sucede esta reconfiguración es en el sistema educativo de la región, donde se puede observar de manera específica, cómo se están sucediendo estas reconfiguraciones, en una con una larga historia migratoria, acrecentada y diferenciada por un escenario marcado por las nuevas tendencias de la economía global y la demanda de formas de ciudadanía intercultural acordes con esta realidad (Poblete, 2009), es necesario conocer concretamente cómo ha sido impactado el sistema educativo a la luz de la intensificación migratoria en temas de inclusión y exclusión que despliegan los profesores, estudiantes, apoderados en torno a la escuela.

Para ello, se exponen las características del sistema educativo regional, identificando y caracterizando a la población de estudiantes extranjeros en el sistema educativo regional; como también al resto de estudiantes que son parte de este sistema.

La caracterización que se presenta fue el resultado de levantar datos específicos de matrícula de cada establecimiento educacional en materia de estudiantes inmigrantes, a partir de información proveniente del informe anual que emite la Secretaría Regional Ministerial de Educación, que presenta el problema que no entrega detalladamente la matrícula por nacionalidad en los establecimientos, sino que los aglutina a todos como extranjeros.

Cabe señalar que esta información es importante para generar cualquier tipo de diagnóstico o evaluación de cara a construir iniciativas políticas futuras que permitan mejorar la inclusión al sistema educativo. Coherente con estas reflexiones, nuestro objetivo en el presente capítulo es describir y caracterizar la presencia y distribución de los alumnos extranjeros en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota.

Se sostiene de acuerdo con los datos obtenidos en el trabajo de campo en esta investigación, que esta presencia y distribución están relacionadas con el nivel socioeconómico de sus familias. Para alcanzar nuestro objetivo y dar sustento a nuestra hipótesis, metodológicamente hemos realizado una recolección y triangulación de información proveniente de la fuente antes mencionada y la recopilación en cada establecimiento de estudiantes migrantes y nacionalidad asociada.

En este sentido, se entregan datos generales de marco normativo de los derechos de educación que rigen los modos de acceso a los establecimientos educativos, presentando las estadísticas referentes a la población migrante en el sistema educacional regional. Luego, se detalla la situación y perfiles de los alumnos extranjeros en los establecimientos municipales en los establecimientos subvencionados y en los colegios privados pagados de la Comuna de Arica. Asimismo, se especifica la situación y perfiles de los extranjeros en los colegios rurales y se finaliza aportando algunas discusiones y conclusiones generales del diagnóstico.

4.5. Normativa y diagnóstico de estudiantes migrantes en Arica y Parinacota

En Chile, el principio de universalidad de los derechos humanos está asegurado constitucionalmente. En el artículo 19° del capítulo III de la Constitución, se mencionan como derechos la igualdad ante la ley, la libertad de circulación, la libertad de trabajo y el acceso a la educación, todos ellos aplicables a los inmigrantes presentes en el territorio nacional. Para asegurar el derecho a la educación, existe un marco legal que

normaliza el ingreso de niños inmigrantes a establecimientos de nivel pre-escolar⁸ y escolar⁹, independientemente de si ellos o sus padres poseen su estadía regularizada en Chile. A su vez, este acceso al sistema educacional también constituye una condición ineludible para la consecución de la visa de estudiante.

Para matricular a un alumno, a los padres o apoderados se les exige como requisito contar con un documento de identificación validado en Chile (pasaporte vigente), un certificado de estudios previos de su país de origen y una serie de otros documentos¹⁰, los que en conjunto permiten optar a la obtención de una visa de estudio. En caso de que el menor no cuente con estos documentos, el establecimiento les otorga como plazo el período de un año escolar para que regularice su situación, lapso en el cual permanecen con una matrícula provisoria y cuentan con todos los derechos que posee un alumno chileno. Si no contara con el certificado de estudios previos, el establecimiento puede solicitar una autorización para practicar exámenes libres al alumno y así ubicarlo en el nivel que corresponda según los conocimientos de los que disponga. No obstante, estos trámites no implican ni tampoco permiten la regularización de la situación migratoria de toda la familia (DEM, 2010).

En el territorio chileno, para el año 2009 los niños y jóvenes chilenos en edad escolar tenían un nivel de acceso del 98% a la educación básica y un 87,7% a la enseñanza media. En este contexto, existía en el país un total aproximado de 60.000 inmigrantes menores de 18 años, de los cuales 52.896 se encontraba en el rango comprendido entre los 6 y los 17 años de edad, es decir, en edad escolar.

En el caso de la región de Arica y Parinacota, la matrícula total el año 2012 era de 50.347 estudiantes (a julio de 2016), considerando las modalidades diurna y vespertina. En este ámbito, la participación de los estudiantes extranjeros en relación con el total de estudiantes matriculados se presenta en la Tabla 1. De este total, 1.960 alumnos (3,89%) eran de origen extranjero; de los cuales el 49,64% (973) eran bolivianos, 39,34% (771) peruanos, 4,18% (82) colombianos y 6,84% (134) señalaban ser de otros países.

Según información entregada por el Ministerio de Educación de Chile, el año 2013 se registró un total de 50.050 alumnos matriculados (a marzo de 2014) en establecimientos de educación básica y media en la región, considerando solo a los estudiantes de la jornada diurna. De acuerdo con el Informe de Alumnos Extranjeros de la Región de Arica y Parinacota (2014) elaborado por el Departamento de Planificación y Presupuesto de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, hubo un leve incremento del total de los alumnos matriculados en los establecimientos educacionales de la región. Según esta institución:

“...la cantidad de extranjeros asciende a un porcentaje de un 5%, que equivale a 2.271 estudiantes repartidos en las diferentes comunas, con un incremento de 297 alumnos más que el año pasado de este total veremos claramente que la mayor concentración está en la capital regional con un porcentaje del 98%, como también evidenciamos que del 100% la

⁸ Resolución Exenta n° 6677, 20 noviembre 2007: Aprueba el convenio de colaboración y acción conjunta entre el Ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

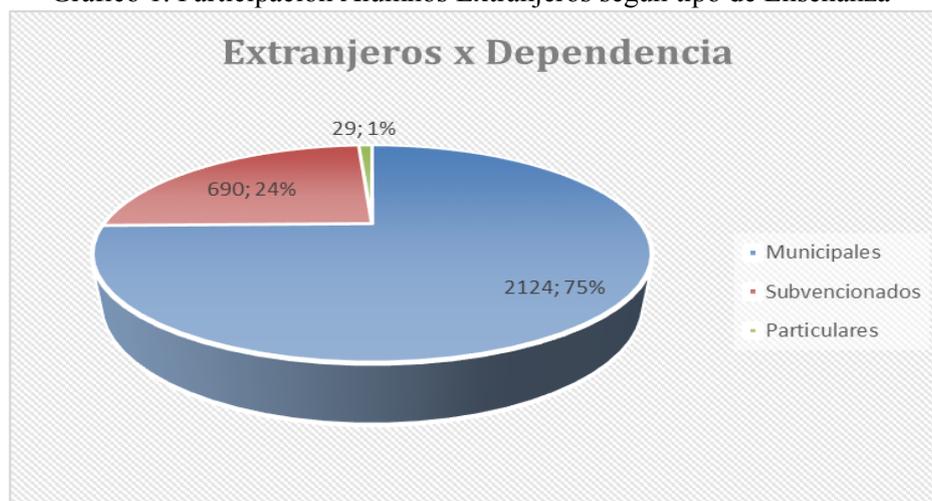
⁹ ORD. n° 07/1008 (1531), 04 agosto 2005: Instruye sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial.

¹⁰ Entre estos documentos se encuentran: fotocopia del pasaporte vigente, fotocopia de la tarjeta de turismo, fotografía reciente tamaño carnet con nombre completo y número de pasaporte, y fotocopia del certificado de matrícula definitiva o provisoria del solicitante.

mayoría de ellos son Bolivianos con 1.130 estudiantes seguidos por Peruanos con 888, entre esas dos nacionalidades obtienen un porcentaje del 89%, esto por ser países limítrofes. No se puede desconocer tampoco el aumento de alumnos respecto del año anterior de nacionalidad colombiana que es de 104 aumentando este año en 23 el número de matriculados” (SEREMIA de Educación 2014: 21).

Para la matrícula 2016, al 31 de marzo se tenía 51.261 estudiantes repartidos en 24.958 mujeres y 26.303 hombres y para diciembre de 2017 51.783 de ellos nacionales tenemos 48.940 y extranjeros 2.843. Como se puede observar en la tabla N°7, el mayor porcentaje de alumnos extranjeros corresponde al sector municipal con un 75 % correspondiente a 2.124 estudiantes.

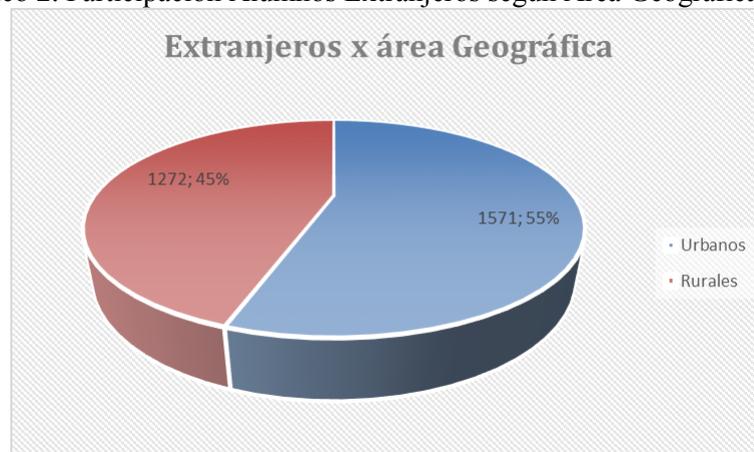
Gráfico 1. Participación Alumnos Extranjeros según tipo de Enseñanza



Fuente: SEREMIA de Educación de Arica y Parinacota

Si se analiza por sector geográfico y se diferencia entre el sector urbano, donde estaría la comuna de Arica, y el sector rural en el cual estarían las comunas de Putre, Camarones y General Lagos y también algunos sectores de Arica. La mayor participación está en el sector urbano, en la tabla N° 8 se presenta la información, donde el 55 % del total de estudiantes extranjeros de la Región corresponde al Sector Urbano en la ciudad de Arica.

Gráfico 2. Participación Alumnos Extranjeros según Área Geográfica



Fuente: SEREMIA de Educación de Arica y Parinacota

A continuación, se desarrolla un desglose por tipos de educación y establecimientos en detalle la matrícula total y la de migrantes presentes en ellos.

Tabla 8. Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia y por tipo de dependencia de los establecimientos en la región de Arica y Parinacota

	Matrícula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr	Bolivianos	Bol/ Extr	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Municipales Urbanos	15593	1042	6,68%	432	41,45%	471	45,20%	72	6,90%	67	6,42%
Municipales Rurales	2378	436	18,33%	164	37,61%	270	61,92%	0	0,00%	2	0,45%
Particulares Subvencionados de Básica, Media y Adultos	28042	660	2,35%	276	41,86%	261	39,54%	49	7,42%	74	11,21%
Particulares Subvencionados Especiales y Jardines Infantiles	3072	39	1,26%	20	51,28%	8	20,51%	5	12,82%	6	15,38%
Particulares Pagados	1812	36	1,98%	12	33,33%	5	13,88%	1	2,77%	18	50,00%
Camarones	84	9	10,71%	2	22,22%	7	77,77%	0	0,00%	0	0,00%
General Lagos	51	15	29,41%	0	0,00%	15	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
Putre	229	71	31,00%	8	11,26%	63	88,73%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	50897	2213	4,34%	904	40,84%	1015	45,86%	127	5,73%	167	7,54%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016.

De un total de 50.897 alumnos matriculados en establecimientos educacionales existentes en la Región de Arica y Parinacota, el número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 2.213. De los cuales el 40,84% son de procedencia peruana y el 45,86% son de procedencia boliviana, quienes representan los grupos mayoritarios con un total de 1.919 matriculados. Mientras que el 13,27% restante representa la minoría con un total de 294 matriculados, incluidos los de procedencia colombiana.

Tabla 9: Total de matrículas a alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos municipales urbanos de la comuna de Arica

Nombre del Establecimiento	Matrícula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr	Bolivianos	Bol/ Extr	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Escuela República de Israel	1467	10	0,68%	3	30%	0	0,00%	2	20%	5	50%
Liceo Octavio Palma Pérez	1200	37	3,08%	23	62,16%	13	35,13%	1	2,70%	0	0,00%
Liceo Politécnico	953	51	5,35%	18	35,29%	31	60,78%	1	1,96%	1	1,96%
Liceo Politécnico. Antonio Varas de la Barra	1078	103	9,55%	23	22,33%	72	69,90%	1	0,97%	7	6,79%
Escuela Gabriela Mistral	953	11	1,15%	2	18,18%	4	36,36%	2	18,18%	3	27,27%
Liceo Jovina Naranjo Fernández	901	13	1,44%	8	61,53%	4	30,76%	0	0,00%	1	7,69%
Liceo Pablo Neruda	792	47	5,93%	21	44,68%	24	51,06%	1	2,12%	1	2,12%
Colegio Integrado Eduardo Frei M.	657	62	9,43%	25	40,32%	31	50,00%	5	8,06%	1	1,61%
Escuela Ricardo Silva Arriagada	775	27	3,48%	12	44,44%	12	44,44%	1	3,70%	2	7,40%
Liceo Instituto Comercial Arica (no está incluido el nocturno)	559	38	6,79%	13	34,21%	16	42,10%	5	13,15%	4	10,52%
Escuela Pedro Gutiérrez Torres(Cárcel)	494	352	71,25%	159	45,17%	141	40,05%	42	11,93%	10	2,84%
Escuela América	512	43	8,39%	23	53,48%	19	44,18%	1	2,32%	0	0,00%
Escuela Centenario	564	23	4,07%	9	39,13%	5	21,73%	2	8,69%	7	30,43%
Escuela Tucape	459	16	3,48%	6	37,50%	7	43,75%	0	0,00%	3	18,75%

Capítulo 4. Estudiantes migrantes en las escuelas de la Región de Arica y Parinacota

Nombre del Establecimiento	Matrícula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr	Bolivianos	Bol/ Extr	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Escuela Cmdte. Juan José de San Martín	384	6	1,56%	3	50,00%	1	16,66%	1	16,66%	1	16,66%
Escuela Humberto Valenzuela García	347	19	5,47%	6	31,57%	9	47,36%	0	0,00%	4	21,05%
Escuela Gral. José Miguel Carrera	311	9	2,89%	4	44,44%	5	55,55%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Gral. Pedro Lagos M.	418	17	4,06%	1	5,88%	10	58,82%	1	5,88%	5	29,41%
Escuela República de Francia	185	15	8,10%	7	46,66%	6	40,00%	0	0,00%	2	13,33%
Liceo Artístico Dr. Juan Noé Crevanni	389	15	3,85%	6	40,00%	7	46,66%	0	0,00%	2	13,33%
Escuela Manuel Rodríguez Erdoyza	281	12	4,27%	4	33,33%	8	66,66%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Subt. Luis Cruz Martínez	308	14	4,54%	6	42,85%	8	57,14%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Jorge Alessandri Rodríguez	320	23	7,18%	11	47,82%	11	47,82%	1	4,34%	0	0,00%
Escuela Regimiento Rancagua	253	27	10,67%	14	51,85%	8	29,62%	2	7,40%	3	11,11%
Escuela Esmeralda	194	7	3,60%	3	42,85%	2	28,57%	0	0,00%	2	28,57%
Escuela República de Argentina	168	14	8,33%	8	57,14%	2	14,28%	3	21,42%	1	7,14%
J. I. La Espiguita	203	2	0,98%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%
Escuela Rómulo Peña Maturana	183	16	8,74%	8	50,00%	8	50,00%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Ricardo Olea Guerra	180	10	5,55%	3	30,00%	7	70,00%	0	0,00%	0	0,00%
C.C.I. Reino de Bélgica	105	3	2,85%	3	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	15593	1042	6,68%	432	41,45%	471	45,20%	72	6,90%	67	6,42%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016

De un total de 15.593 alumnos matriculados en establecimientos educacionales municipales urbanos en la comuna de Arica. El número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 1.042 que representan el 6,68%. De los cuales el 41,45% son de procedencia peruana y el 45,20% son de procedencia boliviana, quienes representan los grupos mayoritarios con un total de 903 matriculados. Mientras que el 13,32% restante representa la minoría con un total de 139 matriculados, incluidos los de procedencia colombiana.

Tabla 10: Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos municipales rurales de la comuna de Arica

Nombre del Establecimiento	Matrícula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr	Bolivianos	Bol/ Extr	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Liceo Agrícola José Abelardo Núñez	732	92	12,56%	35	30,04%	56	60,86%	0	0,00%	1	1,08%
Escuela España	524	23	4,38%	8	34,78%	14	60,86%	0	0,00%	1	4,34%
Escuela Darío Salas Díaz	414	144	34,78%	60	41,66%	84	58,33%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Ignacio Carrera Pinto	287	59	20,55%	9	15,25%	50	84,74%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Carlos Condell de la Haza	203	35	6,40%	22	62,85%	13	37,14%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Gral. Manuel Baquedano	103	25	24,27%	12	48,00%	13	52,00%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Pampa Algodonal	71	32	45,07%	11	34,37%	21	65,62%	0	0,00%	0	0,00%

Capítulo 4. Estudiantes migrantes en las escuelas de la Región de Arica y Parinacota

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr	Bolivianos	Bol/ Extr	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Escuela Valle de Chaca	27	18	66,66%	6	33,33%	12	66,66%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Molinos de Lluta	17	8	47,05%	1	12,50%	7	87,50%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	2378	436	18,33%	164	37,61%	270	61,92%	0	0,00%	2	0,45%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016.

De un total de 2.378 alumnos matriculados en establecimientos educacionales municipales rurales de la comuna de Arica. El número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 436, que representan el 18,33%. De los cuales el 37,61% son de procedencia peruana y el 61,92% son de procedencia boliviana, quienes representan casi la totalidad con un número de 434 matriculados. Mientras que el 13,32% restante representa la minoría con un total de 139 matriculados, incluidos los de procedencia colombiana.

Tabla 11. Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos particulares subvencionadas de enseñanza básica, media y de adultos de la comuna de Arica

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr.	Bolivianos	Bol/ Extr.	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Liceo Domingo Santa María	3892	68	1,74%	31	45,58%	25	30,76%	2	2,94%	10	14,70%
Colegio North American College	2933	82	2,79%	32	39,02%	21	25,60%	15	18,29%	14	17,06%
Colegio Alta Cordillera	1840	35	1,90%	9	25,71%	23	65,71%	0	0,00%	3	8,57%
Colegio Miramar	1379	6	0,43%	1	16,66%	4	66,66%	1	16,66%	0	0,00%
Colegio Saucache	1703	60	3,52%	29	48,33%	27	45,00%	1	1,66%	3	5,00%
Colegio Cardenal Antonio Samoré	1438	40	2,78%	21	52,5%	12	30,00%	0	0,00%	7	17,50%
Colegio Leonardo da Vinci	856	4	0,46%	2	50,00%	2	50,00%	0	0,00%	0	0,00%
Colegio Italiano Santa Ana	935	25	2,67%	13	52,00%	8	32,00%	3	12,00%	1	4,00%
Colegio San Marcos	896	5	0,55%	1	20,00%	2	40,00%	0	0,00%	2	40,00%
Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez	895	18	2,01%	9	50,00%	7	38,88%	0	0,00%	2	11,11%
Colegio Chile Norte	1006	45	4,47%	16	35,55%	18	40,00%	6	13,33%	5	11,11%
Colegio Arica College	982	12	1,22%	6	50,00%	4	33,33%	0	0,00%	2	16,66%
Colegio Alemán	876	24	2,73%	11	45,83%	7	29,16%	0	0,00%	6	25,00%
Colegio Juan Pablo II	651	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Liceo Tec. Prof. De Adultos Pukara (Cárcel)	396	79	19,94%	29	36,70%	45	56,96%	3	3,79%	2	2,53%
Colegio Abraham Lincoln School	575	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Colegio María Montessori	834	6	0,71%	5	83,33%	0	0,00%	0	0,00%	1	16,66%
Colegio Adventista	574	28	4,87%	13	46,42%	13	46,42%	1	3,57%	1	3,57%
Escuela Ejército de Salvación	568	13	2,28%	5	38,46%	4	30,76%	4	30,76%	0	0,00%
Colegio Tecnológico de Arica	530	8	1,50%	3	37,50%	2	25,00%	1	12,50%	2	25,00%
Colegio Ford College	473	3	0,63%	1	33,33%	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%
Colegio Hispano	574	9	1,56%	3	33,33%	6	66,66%	0	0,00%	0	0,00%
Liceo de Educ. de Adulto Junior College	326	6	1,84%	2	33,33%	1	16,66%	0	0,00%	3	50,00%
Colegio Adolfo Beyzaga Ovando	460	6	1,30%	4	66,66%	0	0,00%	1	16,66%	1	16,66%

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr.	Bolivianos	Bol/ Extr.	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Colegio del Alba	234	5	2,13%	2	40,00%	3	60,00%	0	0,00%	0	0,00%
Colegio Padre Luis Gallardo	263	6	2,28%	3	50,00%	2	33,33%	1	16,66%	0	0,00%
Colegio San Juan de la Blachere	269	14	5,20%	6	42,85%	7	50,00%	0	0,00%	1	7,14%
Colegio Mosaico's	305	19	6,22%	5	26,31%	8	42,10%	4	21,05%	2	10,52%
The International School Arica	369	1	0,27%	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Liceo Agric. Tec. Prof. Padre Franc. Napolitano	126	20	1,58%	7	35,00%	8	40,00%	5	25,00%	0	0,00%
Colegio Amaru Anku School	166	9	5,42%	4	44,44%	2	22,22%	0	0,00%	3	33,33%
Colegio John Wall Holcomb	389	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Colegio El Roble	245	2	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%
Colegio Fines Relmu	76	2	2,63%	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Particular República del Ecuador	8	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	28042	660	2,35%	276	41,86%	261	39,54%	49	7,42%	74	11,21%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016.

De un total de 28.042 alumnos matriculados en establecimientos educacionales particulares subvencionados de enseñanza básica, media y de adultos de la comuna de Arica. El número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 660, que representan el 2,35%. De los cuales el 41,86% son de procedencia peruana y el 39,54% son de procedencia boliviana, quienes representan los grupos mayoritarios de 537 matriculados. Mientras que el 18,63% restante representa la minoría con un total de 123 matriculados, incluidos los de procedencia colombiana.

Tabla 12. Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos particulares pagados de la comuna de Arica

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/ Matr	Peruanos	Per/ Extr.	Bolivianos	Bol/ Extr.	Colombianos	Col/ Extr	Otros	Otros/ Extr
Colegio San Jorge	539	11	2,04%	3	27,27%	3	27,27%	1	9,09%	4	36,36%
Colegio Junior College	715	9	1,25%	2	22,22%	2	22,22%	0	0,00%	5	55,55%
Colegio Andino	370	12	3,24%	6	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	50,00%
The Azapa Valley School	188	4	2,12%	1	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	75,00%
TOTAL	1812	36	1,98%	12	33,33%	5	13,88%	1	2,77%	18	50,00%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016.

De un total de 1.812 alumnos matriculados en establecimientos educacionales particulares pagados de la comuna de Arica. El número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 36, que representan el 1,98%. De los cuales el 33,33% son de procedencia peruana y el 13,88% son de procedencia boliviana, quienes representan un total de 17 matriculados. Mientras que el 52,77% restante representa un total de 19 matriculados, incluidos los de procedencia colombiana.

Tabla 13. Total de matrículas, alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos de la comuna de Camarones

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/Matr	Peruanos	Per/Extr
Escuela Valle de Esquiña	9	3	33,33%	2	66,66%
liceo Valle de Codpa	43	5	11,62%	0	0,00%
Escuela Valle de Cobija	2	0	0,00%	0	0,00%

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/Matr	Peruanos	Per/Extr
Escuela Valle de Camarones	6	1	16,66%	0	0,00%
Escuela Valle de Guañacagua	6	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Valle de Cuya	10	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Valle de Chitita	3	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Valle de Illapata	2	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Valle de Parcohaylla	3	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	84	9	10,71%	2	22,22%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016.

De un total de 84 alumnos matriculados en establecimientos educacionales de la comuna de Camarones. El número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 9, que representan el 10,71%. De los cuales el 22,22% son de procedencia peruana, quienes representan la minoría con un total de 2 matriculados. Mientras que el 77,78% restante representa la mayoría con un total de 7 matriculados.

Tabla 14. Total de matrículas de alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos de la comuna de General Lagos

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/Matr	Bolivianos	Bol/Extr
Escuela Ancolacane	1	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Alcerreca	1	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Humapalca	2	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Internado de Visviri	33	13	39,39%	13	100,00%
Escuela de Cosapilla	4	2	50,00%	2	100,00%
Escuela de Chislluma	1	0	0,00%	0	0,00%
Escuela Chujlluta	5	0	0,00%	0	0,00%
Escuela de Guacoyo	3	0	0,00%	0	0,00%
Escuela de Colpitas	1	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	51	15	29,41%	15	100,00%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016.

De un total de 51 alumnos matriculados en establecimientos educacionales de la comuna de General Lagos. El número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 15, que representan el 29,41%. De los cuales el 100%, es decir, su totalidad son de procedencia boliviana.

Tabla 15. Total de matrículas de alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos de la comuna de Putre

Nombre del Establecimiento	Matricula	Extranjeros	Extr/Matr	Peruanos	Per/Extr	Bolivianos	Bol/Extr
Liceo Granaderos de Putre	194	62	31,95%	6	9,67%	56	90,32%
Escuela El Márquez	15	3	20,00%	0	0,00%	3	100,00%
Escuela Payachatas	7	2	28,57%	0	0,00%	2	100,00%
Escuela San Francisco de Asís	3	2	66,66%	2	100,00%	0	0,00%
Escuela Cotacotani	2	2	100,00%	0	0,00%	2	100,00%
Escuela Los Álamos	4	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Escuela San Santiago de Belén	4	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	229	71	31,00%	8	11,26%	63	88,73%

Fuente: Elaboración propia actualizado a Julio de 2016.

De un total de 229 alumnos matriculados en establecimientos educacionales de la comuna de Putre. El número de estudiantes extranjeros alcanza la cifra de 71, que representan el 31%. De los cuales el 11,26% son de procedencia peruana y el 88,73%

son de procedencia boliviana, quienes representan la totalidad con un número de 71 matriculados. Siendo los de origen boliviano quienes predominan en esta comuna.

A partir del análisis de los datos que se presentan en el presente diagnóstico, se pueden establecer dos conclusiones:

En primer lugar, se puede apreciar que la presencia y distribución de estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo de la Región de Arica y Parinacota está relacionada con el tipo de dependencia del establecimiento educacional al cual pertenecen (municipal, particular subvencionado o particular privado). Si bien, los establecimientos de educación municipal están ubicados en la segunda posición en el ranking de número de alumnos matriculados de la región (con más de más de 18 mil alumnos), ellos concentran a la mayor cantidad de alumnos de origen extranjero. En estos establecimientos, casi el 7% de sus estudiantes son de origen extranjero. Entre estos últimos, más del 50% son de origen boliviano (826 alumnos) y cerca de un 40% son de origen peruano (606 alumnos).

Por su parte, los establecimientos particulares subvencionados concentran a la mayor cantidad de alumnos de la región (más de 31 mil estudiantes matriculados). Sin embargo, se ha podido apreciar que menos de la mitad de estos centros educativos cuentan con alumnos extranjeros en sus aulas, superando apenas el 1% (699 alumnos) del total de matriculados. Pese a la baja presencia de alumnos extranjeros, debemos destacar que más de la mitad de ellos son de origen peruano (296), seguido por los estudiantes de origen boliviano (269).

Finalmente, se tiene que en los establecimientos privados hay un poco más de 1.800 alumnos en la región. La evidencia muestra que estos centros poseen la menor presencia de estudiantes extranjeros en sus aulas en términos absolutos, los cuales no superan el 1% (36 alumnos) del total de alumnos matriculados (12 peruanos y 8 bolivianos).

Los datos analizados evidencian que la presencia y la distribución de los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo de la región pueden estar relacionadas con factores socioeconómicos. En efecto, en la aplicación de entrevistas a apoderados para conocer los procesos de inclusión en nuestra región y de sus hijos en la escuela, se manifiesta de forma general que los establecimientos que concentran una mayor cantidad y proporción de estos alumnos son centros educativos de ingreso gratuito y que acogen en sus aulas a los alumnos de menor nivel socioeconómico, por lo se infiere que, éstos poseen una serie de estrategias para acceder a la ayuda socioeconómica y estudiantil, lo cual podría ser especialmente atractivo para padres inmigrantes de bajo nivel socioeconómico.

Un punto interesante, relaciona la idea de los migrantes de una educación pública que es cercana a la idea que traen de su país, sin embargo, aquellos apoderados y familias que llevan más años asentados preferentemente en la ciudad manifiestan pautas de asimilación más neoliberales y apuntan a ubicar a sus hijos en colegios particulares subvencionados aduciendo que ya pueden pagar, por una mejor educación, incluso la ubicación de sus hijos en colegios más retirados de sus residencias.

La gran concentración de inmigrantes en la región se encuentra en edad laboralmente activa y la mayoría de ellos realiza trabajos no calificados (especialmente en los ámbitos agrícolas, servicios domésticos y construcción), percibiendo ingresos relativamente

bajos (Berganza, 2014, Guizardi y Garcés 2012, Stefoni, 2009). Por ello, es posible hipotetizar que la ubicación de la mayoría de los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo está estrechamente vinculada con la posición socioeconómica relativamente desaventajada que poseen sus padres y que se relaciona estrictamente con las redes de parentesco que son el puente inicial para migrar.

En segundo lugar, la evidencia estadística muestra que la presencia y distribución de los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo de la Región de Arica y Parinacota está relacionada con la ubicación socio-geográfica que poseen los establecimientos educacionales; distinguiéndose claramente entre aquellos que se ubican en la urbe y aquellos que se ubican en la zona rural, tanto en la Comuna de Arica como en el resto de comunas rurales pertenecientes a la región.

Mientras que en la inmensa mayoría de los establecimientos educacionales municipales urbanos los estudiantes extranjeros no sobrepasan el 7% del total de sus alumnos, en la mayoría de los establecimientos educacionales municipales rurales llegan casi al 30% del total. De hecho, en términos absolutos, el número total de estudiantes extranjeros en los establecimientos municipales rurales no sobrepasa al número total de estudiantes extranjeros de los establecimientos municipales urbanos, sin embargo, en términos porcentuales es muy superior.

Para comprender este fenómeno, se debe recordar que uno de los ámbitos laborales privilegiados donde se desempeña un gran número de migrantes peruanos y bolivianos es el sector agrícola (Berganza, 2014). De hecho, una parte significativa de nuestros entrevistados trabaja y/o reside en el sector rural de la comuna, especialmente en torno a los Valles de Azapa y Lluta, donde existe un gran desarrollo de la actividad agrícola y sus servicios asociados. Esto permitiría comprender la alta presencia de estudiantes de origen peruano y boliviano en los establecimientos educacionales ubicados en zonas rurales de la comuna.

En el caso de las comunas rurales, las características de la población extranjera son muy claras. Existe un claro predominio de la población de origen boliviano: la totalidad de los alumnos extranjeros en la Comuna de General Lagos son bolivianos, mientras que en Putre representan a más del 90% de los extranjeros. Por su parte, en la Comuna de Camarones casi no existe presencia de alumnos de origen extranjero (solo 1 alumno es peruano).

La alta presencia de bolivianos en las comunas de General Lagos y Putre puede estar relacionada con dos factores. Por un lado, la condición limítrofe que posee la comuna, lo cual facilitaría la generación de flujos migratorios entre la comuna y el vecino país. Y, por otro lado, las condiciones geográficas y la labor agrícola desarrollada en la región, la cual funcionaría como un polo de atracción para los campesinos bolivianos que migrarían a la comuna motivados por la similitud que posee este escenario con su país de origen.

Por su parte, se infiere que la población peruana optaría por ingresar al país a través de la Comuna de Arica, dada la diversidad de ofertas laborales que el mercado laboral de la comuna les ofrece y como puerta de entrada a condiciones socioeconómicas favorables de dispersión a otras regiones mineras e incluso a la metrópoli. .

Este diagnóstico es una información relevante para la región y el norte de Chile, donde la evidencia científica en investigación en educación provee de escaso material sobre el sistema educativo regional en torno a temas de deserción o abandono escolar, tasas de escolaridad, de reprobación, etc. Solo la estadística oficial del Ministerio de educación que se informa a nivel general y no por establecimientos a excepción de las pruebas estandarizadas de evaluación nacional.

En el caso de estudios sobre migrantes en la escuela con datos estadísticos tenemos la tesis Doctoral denominada “Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media de la ciudad de Arica”, donde Bustos (2017), desarrolla estadísticamente el rendimiento escolar de migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota.

Entre sus conclusiones generales Bustos (2017: 167-172), señala que se mantiene la tendencia mostrada en el resto del país, en cuanto a la relación levemente favorable a los estudiantes migrantes con un promedio regional de 5,62 por sobre el 5,52 del nacional. En el caso de enseñanza básica, el promedio general de rendimiento es levemente superior en los estudiantes nacionales, que es de 5,76 por sobre el 5,68 del regional. También, agrega este autor que: “el promedio general de rendimiento de estudiantes nativos, migrantes y nacionalizados no presenta mayores diferencias.

Al analizar dichos rendimientos por curso, señala que: “podemos constatar que aparentemente el rendimiento de los estudiantes migrantes es superior en los niveles en que hay mayor matrícula de dicho origen.” [...] Sin embargo, en el tipo de educación que sí se presenta cierta diferencia en los rendimientos favorable a los estudiantes migrantes, es en la Enseñanza Media Técnico- Profesional Comercial de niños y jóvenes, en que los rendimientos de extranjeros y nacionalizados, supera bastante a los estudiantes nacionales, lo que se diferencia de la situación nacional, en que el rendimiento de los tres grupos es equivalente.”

4.6. A modo de síntesis

El capítulo desarrollado correspondió a un diagnóstico sobre la presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, que fue elaborado sobre la base de información institucional que tuvo como objetivo especificar en el trabajo de campo detallar el número de migrantes por tipo de educación y por cada establecimiento, lo que permitió identificar donde están ubicados preferentemente los estudiantes de estos colectivos, que en su mayoría se integran a establecimientos del sistema público municipal y en menor número en los colegios y escuelas del sector particular subvencionado.

Esta información permite orientar la investigación científica con los colectivos de migrantes porque ofrece un panorama de distribución y espacialización geográfica de donde se ubican preferentemente los estudiantes peruanos, bolivianos y colombianos. En conclusión, se puede apreciar que la presencia y distribución de estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo de la Región de Arica y Parinacota está relacionada con el tipo de dependencia del establecimiento educacional al cual pertenecen (municipal, particular subvencionado o particular privado y que la presencia y distribución de los estudiantes de origen extranjero podría estar relacionada con la ubicación socio-geográfica que poseen los establecimientos educacionales; distinguiéndose claramente entre aquellos que se ubican en la urbe y aquellos que se

ubican en la zona rural, tanto en la Comuna de Arica como en el resto de comunas rurales pertenecientes a la región.

Este diagnóstico viene a ser un aporte a la escasa investigación sobre la escuela y los estudiantes migrantes desde el punto de vista estadístico, salvo la excepción del trabajo sobre rendimiento académico de Bustos (2017).

CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE CAMPO

5.1. Introducción

El trabajo de campo se convirtió en un elemento esencial para este estudio, pues permitió dilucidar y trazar una vía para repensar los planteamientos teórico-metodológicos argumentados en el capítulo uno. En este apartado es posible comprender como se forjan las representaciones del investigador en torno a su problema de estudio; sobre todo en contextos de regiones periféricas y fronterizas, donde en terreno es más factible reconocer y comprender las experiencias relatadas por los migrantes.

La recopilación y sistematización de información, junto a la aplicación de las entrevistas, su transcripción y análisis revalorizan los resultados cualitativos de esta investigación, pues se recuperan para narrativas y textos interactivos, que son indispensables para pensar la política pública.

En este sentido, en el siguiente apartado se desarrollan las principales características y hallazgos producidos en el estudio de campo y sus principales fases para la consecución de la recopilación y sistematización de información por medio de fichas en formato Word y cada una de las etapas y actividades del levantamiento, sistematización (transcripción) y análisis de la información de las entrevistas en profundidad.

Además, se caracteriza la población, marco muestral y muestra intencionada seleccionada para esta investigación, explicando cada una de las razones del porqué de su elección, la planificación del trabajo de campo, junto a su calendarización y las razones de la confidencialidad esgrimidas por los entrevistados y las consideraciones para la utilización de siglas para identificar el colegio, tipo de entrevistados y zona geográfica donde se ubican con algunos ejemplos para entender el capítulo de análisis de resultados.

5.2. Aspectos generales del estudio de campo realizado

De acuerdo con los objetivos generales de esta investigación, ambos relacionados con la estructura del diseño general de analizar los procesos de inclusión y exclusión educativos de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos y explorar las estrategias y mecanismos que emergen desde la inserción, integración y asimilación de éstos en el sistema educativo y sociedad chilena.

La metodología de trabajo cualitativa que se planteó en el capítulo uno, y que responde al proceso del doctorado durante los tres años, considera tres aspectos relevantes:

Primero, una exhaustiva recopilación de la literatura que fue fichada y sistematizada de acuerdo con los grandes lineamientos investigativos de la temática de la educación intercultural y la migración. Esto permitió tener parámetros teóricos sobre los planteamientos y estado del arte de la temática en cuestión y que se manifestó en la consecución en la discusión teórica sobre educación intercultural y migración a nivel internacional, nacional y regional.

Segundo, el levantamiento de información estadística de distribución de estudiantes migrantes en todo el universo educativo regional que se manifiesta en un diagnóstico detallado de ubicación por tipo de educación (municipal, particular subvencionado y particular privado). El informe de extranjeros de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Arica y Parinacota 2015, dio la pauta de entrada para que en julio de 2016 se obtuviese un acercamiento bastante específico en qué tipo de escuelas o colegios están distribuidos los estudiantes migrantes y en que territorios según su nacionalidad se despliegan de acuerdo con la situación socio laboral de sus padres. El capítulo precedente (5), da cuenta como el número y porcentaje total a nivel regional se invisibiliza en la medida que se especifica el número de estudiantes por cursos y niveles.

Tercero, el diseño del instrumento, el proceso de obtención de información y el análisis de ésta, son los resultados que complementan los objetivos generales, pues permiten entender y comprender las percepciones y opiniones de profesores, padres o apoderados y estudiantes; donde las entrevistas en profundidad se aplicaron para tratar de ir más allá de la descripción de acontecimientos en los procesos de inserción de los estudiantes por parte de ellos y sus padres o apoderados y la perspectiva de los docentes de la presencia en sus centros escolares de la diversidad de colectivos vulnerables.

Se trata que a partir de una perspectiva hermenéutica se pueda comprender las características particulares de los procesos de inclusión y exclusión que se producen en aquellos establecimientos educacionales municipales con una mayor participación de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en sus aulas en toda la zona geográfica de la región de Arica y Parinacota que comprende la costa, los valles, la zona precordillerana y el altiplano.

Respecto, de los objetivos específicos que se refieren al estudio de campo, sobre identificar y caracterizar la distribución de grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota, éste permitió establecer inferencias sobre la ubicación espacial de estudiantes inmigrantes peruanos preferentemente en la urbe y bolivianos en el área rural.

De acuerdo con los objetivos específicos que dan cuenta sobre la inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes peruanos y en el análisis de los procesos de inserción, integración y asimilación por parte de la escuela chilena en estos territorios (3 y 4).

El trabajo de campo en la aplicación de entrevistas en profundidad permite sostener que mientras en las escuelas de los valles, quebradas y altiplano regional, se podría desarrollar un diálogo más asertivo entre grupos culturales diversos, el nacionalismo aun presente en las aulas produce procesos de exclusión. En este ámbito, el diálogo se desarticula en la ciudad, pues aparece la exclusión en la escuela a partir de la existencia de procesos discriminatorios que sugieren la existencia de categorías nacionalistas y racistas excluyentes que se expresan en las aulas.

Frente a este escenario adverso, los colectivos de inmigrantes han debido desplegar una serie de estrategias y prácticas específicas de inserción adaptadas al contexto local, generando así mecanismos de integración y de asimilación, más que de inclusión desde un enfoque intercultural; por otra parte, las escuelas y profesores de los centros educativos demandan mayor capacitación y formación en competencias para atención a

la diversidad; sin embargo, las características del sistema educacional chileno orientadas a la rendición de pruebas estandarizadas los mantienen en una lógica del currículum rígido y vertical, que se manifiesta en la ejecución de prácticas pedagógicas conductistas, más que constructivistas y de consecución de aprendizajes significativos y prácticas innovativas.

Y de acuerdo con el objetivo específico (4) que se propuso analizar el currículum, planes, programas de estudio y los contenidos del sistema educativo nacional y cómo estos desarrollan el fenómeno del nacionalismo en la inserción de migrantes en nuestras escuelas, el trabajo de campo fue una exhaustiva revisión de la literatura sobre educación y migración en Chile, la que da cuenta de un marco teórico y bibliográfico que manifiesta un vacío con relación al estudio de migrantes en el último tiempo, a excepción de las obras referidas y analizadas en ellos.

Se puede argumentar en este sentido, que los centros educativos tienen la responsabilidad ética y profesional de mejorar la calidad de la educación, debiendo ser partícipes del desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales y Planes y Programas de Estudios Propios, que aseguren que todos los estamentos de las escuelas valoren la diversidad cultural y ayuden a todos los estudiantes, sin importar su origen y diferencias.

De acuerdo con el análisis del estado del arte, se puede relevar que los estudiantes en toda su diversidad han estado sometidos al impacto del choque cultural que se ejerce desde el aparato escolar y sus prácticas pedagógicas con componentes educativos nacionalistas y hegemónicos, lo que se manifiesta en un sistema educativo chileno deficiente e insuficiente, pues no considera ni promueve mecanismos y/o procesos socioeducativos antidiscriminatorios frente a la alteridad.

De acuerdo con el diseño de investigación y uno de las primeras etapas de importancia en el trabajo de campo fue la revisión bibliográfica, pues entre los fines que orientan esta investigación de corte cualitativo, fue tratar de comprender los fenómenos sociales y culturales de los procesos de inserción de migrantes en nuestra sociedad chilena y local desde la literatura especializada, para diseñar directrices y problemáticas sobre el tema específico de inserción de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota.

Como se observa en el capítulo uno, desde el punto de vista teórico el trabajo de campo es esencial para establecer ciertos resultados y conclusiones de nuestros sujetos de estudio, dando un énfasis importante a las prácticas cotidianas que participan de la construcción de imaginarios y representaciones nacionalistas en las escuelas con relación a peruanos y bolivianos.

5.3. Fichaje y Sistematización de información

Los desplazamientos en la búsqueda de fuentes de información primaria y secundaria durante los tres años, fue fundamental para situar y contextualizar nuestra temática de estudio, porque además definió el diseño del instrumento al permitir elaborar preguntas pertinentes y realizar la entrevista en profundidad o la selección de interlocutores para evidenciar su experiencia migrante con relación a la escuela. Además, permitió diagnosticar la distribución de los estudiantes migrantes en el territorio regional, como orientar la aplicación de las entrevistas en profundidad y su posterior análisis.

Este proceso se sistematizó por medio de una ficha de registro bibliográfico en formato Word, bibliografía internacional y nacional sobre la migración y la educación, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Tabla 16. Ejemplo Ficha Sistematización de Información Bibliográfica Internacional

Referencia	Carrasco, S., Pamies, J., Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España) ISSN 0718-5480 Vol. 6, Nº 1, marzo - agosto 2012, pp. 105-122. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268311	
	El alumnado extranjero tiene una actitud más positiva hacia la escuela que sus compañeros nativos (PISA, 2006), pero también constatan cómo en la mayor parte de los países estos estudiantes obtienen peores resultados académicos.	pp. 3
	El mismo acuerdo del Parlamento Europeo recomienda (punto 21) que hay que integrar lo antes posible y en las mejores condiciones a los niños y jóvenes de origen inmigrante en las escuelas porque ésta es la manera más efectiva de mejorar su rendimiento en los estudios obligatorios y post- obligatorios, así como su acceso al mercado de trabajo y (punto 22) que los Estados deben prescindir de la creación de clases especiales para niños y jóvenes de origen inmigrante. Una recomendación en la línea del dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el <i>Libro Verde - inmigración movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2009)</i> , donde se ponen de manifiesto los efectos negativos que la segregación física y social del alumnado inmigrante tiene en escuelas o en espacios escolares específicos. En estas consideraciones y como establece el punto 36 de los acuerdos del Parlamento Europeo, hay que tener en cuenta que todo el alumnado –inmigrante y no inmigrante– debe recibir un trato igualitario y el profesorado y las escuelas deben considerar la diversidad como una situación crecientemente habitual, no extraordinaria.	pp.14
	<p>No hace falta ir más allá de lo que señala un organismo como la OCDE (2009), cuando sostiene que la apuesta por una educación de calidad e inclusiva en los procesos de acogida escolar y comunitaria supondría:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a los niños un apoyo lingüístico continuado y coherente desde preescolar hasta los niveles educativos más altos, valorar y validar la competencia en las lenguas maternas / familiares del alumnado, incluir aspectos de desarrollo lingüístico en la formación de todo el profesorado y asegurar su cooperación. - Proporcionar servicios de apoyo y asesoramiento para el personal docente, identificar las fortalezas presentes y compartir buenas prácticas, reforzar la capacidad de la escuela en temas de evaluación y valoración, e impulsar indicadores de calidad y equidad en la escolarización. - Reducir los impactos negativos de las agrupaciones de nivel y mejorar la calidad y la inversión en las escuelas con altas concentraciones de alumnado extranjero. - Formar al profesorado para la diversidad, y apoyar las relaciones de las escuelas con sus entornos y proporcionar oportunidades de aprendizaje adicionales donde el alumnado pueda obtener ayuda en las tareas escolares. 	pp. 14-15

Tabla 17. Ejemplo Ficha Sistematización de Información Bibliográfica Nacional

Referencia	Poblete Melis, Rolando. (2009) Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, pp 181- 200. Descargado desde http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf el 15 de abril de 2013.	
	<p>Los procesos educativos interculturales en sociedades diversas debieran ser un movimiento enfocado a tres grandes temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los derechos específicos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales. 2. La lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente masas de origen foráneo. 3. La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado. 	pp. 8
	Los principios que se constituyen en fundamento de la educación intercultural funcionan como hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de	pp. 10

<p>entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos. Estos principios son, según Chiodi (2001):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir del planteamiento del pluralismo cultural, la educación intercultural afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura desde la visión que ella tiene de sí misma. 2. Es una educación que favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas (y entre sus miembros). La educación intercultural no fomenta ni un relativismo cultural aséptico (una suerte de suspensión del juicio sobre las diferencias culturales) ni la autocomplacencia cultural, sino más bien intenta abrir a niños y niñas la experiencia de otras trayectorias culturales, trata de estimular su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender, de ensanchar sus horizontes culturales. Pretende ser, en resumen, una educación abierta en el sentido más pleno de la palabra, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro. 3. Una educación que incentiva a niños y niñas a descubrir la <i>diferencia</i> dentro de su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, disponiéndolo también para enfocar las diferencias culturales no necesariamente como una alternativa a <i>nosotros</i>, sino como una posible alternativa <i>para nosotros</i>. 	
<p>Una definición que incluye la mayoría de los aspectos ya mencionados y los amplía en orden a proponer una reforma comprensiva que se extiende a los parámetros de referencia de grupos diversos, es la que propone Banks (1995).⁶¹ Según este autor, esta modalidad desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la sociedad y en la escuela, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género y otros), que los y las estudiantes, sus comunidades y los y las profesoras representan. La educación intercultural permea el currículum y las estrategias instruccionales usadas en la escuela, como interacciones entre profesores, estudiantes y padres, y las muchas formas en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza aprendizaje. Porque utiliza la pedagogía crítica y su filosofía, y se enfoca en el conocimiento, reflexión y acción (praxis) como la base para el cambio social, la educación intercultural avanza hacia los principios democráticos de justicia social.</p> <p>Los supuestos sobre los cuales se estructura esta definición apuntan objetivos concretos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a las personas a comprenderse a sí mismos desde la perspectiva de otras culturas. Se trata de lograr que los y las estudiantes sean capaces de mirarse desde una visión más amplia que entrega la referencia a otros grupos étnicos y raciales. 2. Entregar a los y las estudiantes alternativas étnicas y culturales distintas a las propias, para lograr la ruptura del aislamiento que supone la visión etnocéntrica de la educación tradicional. En ese sentido, la idea es dejar de lado la tendencia histórica del currículum concebido como una extensión de la cultura dominante blanca, europea, androcéntrica y de clase media. 3. Proveer a los y las estudiantes con habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para funcionar dentro de sus propias culturas, la cultura dominante y dentro, y a través, de otras culturas. El objetivo es desarrollar competencias en culturas diversas, porque, como afirma Cañulef (1998), la educación intercultural debe esforzarse para preparar a los y las alumnas para la vida en un mundo signado por la velocidad de sus cambios en que al educador no le es posible visualizar cuál ha de ser la circunstancia concreta en la cual el niño o niña que educa le tocará vivir. Por lo tanto, lo esencial es equipar a la persona para poder convivir en cualquier situación sociocultural. 4. Reducir el dolor y la discriminación que miembros de grupos étnicos experimentan debido a sus particularidades raciales, físicas, sociales y culturales. Como se señaló anteriormente, la educación intercultural debe tender a mostrar que las fronteras trazadas entre los grupos étnicos son culturales y sociales, y en ellas no hay nada de natural que las justifique. 5. Ayudar a los y las estudiantes, desde una perspectiva pedagógica, a dominar los códigos de lectura, escritura y habilidades diversas para alcanzar niveles de aprendizaje que les permita desenvolverse adecuadamente en una sociedad que valora el conocimiento. 	pp. 10-11
<p>Según Banks (1989 y 1994), existen cuatro niveles, correspondientes a cuatro enfoques, que facilitan el objetivo de integrar al currículum los contenidos acordes con los principios de la educación intercultural:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El enfoque de las contribuciones: en esta etapa los contenidos sobre grupos étnicos y 	14

<p>culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias de ellos. Este tipo de enfoque es utilizado a menudo en la escuela primaria y es una forma efectiva de ir aproximando a los y las alumnas a las diversas manifestaciones culturales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. El enfoque aditivo: en este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características. Este enfoque puede ser logrado con la inclusión de textos, unidades o cursos en el currículum sin cambiar su marco estructural, puede, además, ser una primera fase en una reforma más radical del currículum diseñada para cambiar la estructura total de éste e integrarlo con contenidos étnicos, perspectivas y marcos de referencia. 3. El enfoque de la transformación: este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los y las estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Uno de los principales objetivos de este enfoque es ayudar a los y las estudiantes a comprender conceptos, eventos y grupos desde la visión de la diversidad étnica y cultural, además de comprender el conocimiento como una construcción social. Objetivos importantes del enfoque de la transformación son enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y desarrollar las habilidades para formular, documentar y justificar sus conclusiones y generalizaciones. 4. El enfoque de toma de decisiones y acción social: este enfoque extiende las transformaciones del currículum al capacitar a los y las estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones personales, sociales y cívicas relacionadas con los conceptos, problemas y temas que han estudiado. Su objetivo es empoderarlos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social. 	
<p>En cuanto a las prácticas evaluativas, debieran adaptarse a las especificidades de estudiantes culturalmente diversos y no diseñarse en función de las habilidades y capacidades que el grupo mayoritario desarrolla debido a su proceso particular de enculturación y socialización. Gran parte de los instrumentos y sistemas de medición, como test de inteligencia y habilidades, han sido creados desde y para los grupos dominantes, hecho que explica que bajo los parámetros de medición de esos instrumentos muchos estudiantes culturalmente diversos presentan grandes deficiencias que no se condicen con sus capacidades reales, situación que tiende a marginarlos de cursos y clases para estudiantes “normales”. Concretamente, los test de inteligencia son irremediamente defectuosos en la medida en que poseen un sesgo cultural que favorece a los blancos, varones y de clase media (McCarthy, 1994).</p>	<p>pp. 17</p>

Con relación a la sistematización de información, se optó por la formulación de proposiciones problemáticas, en la línea sugerida de estudio de casos en el campo de las ciencias sociales (Yin, 1989), tal cual lo citan Mas-Machuca, et Al (2017: 102):

“De manera concreta, procede aplicar el método del caso en tres situaciones: (1) si las preguntas de investigación planteadas tienen en cuenta cuestiones sobre <<¿cómo?>> o <<¿por qué?>> ha sucedido un fenómeno; (2) si el investigador tiene poco control sobre las variables del fenómeno analizado; y finalmente, (3) si el foco de la investigación es un fenómeno contemporáneo dentro del contexto actual.”

Argumentaciones que se desarrollan a lo largo del proceso de investigación y que orientaron la revisión y sistematización de información primaria y secundaria de la literatura para la elaboración del marco teórico. Esto permitió plantear un problema que identificó lo que no se sabía de este fenómeno y concretó lo que se esperaba a través de los objetivos y preguntas de investigación.

La sistematización de la información de la literatura permitió establecer ciertos hallazgos, tales como:

1. En esta zona subsisten tres nichos de ocupación de estudiantes de inmigrantes en las escuelas, el área urbana, rural y una especial asociada a la escuela de la cárcel. Además, la migración está definida según la ocupación económica de sus padres en el ámbito urbano (principalmente servicios), como en el rural

(básicamente agricultura) y por último no hay una política pública de inclusión estatal, sólo de asistencialidad y de estadística en cuanto a números y la obligatoriedad de recibir a todos los niños y niñas en las aulas. Este hallazgo permitió diseñar la dimensión de integración personal y familiar y la dimensión integración institucional (políticas y establecimientos).

2. En el ámbito urbano existe una discriminación sobre aspectos fenotípicos por el color de piel de peruanos y bolivianos (también de colombianos y ecuatorianos) y por la ascendencia indígena lo que se manifiesta en un bulling hacia los migrantes peruanos y bolivianos convirtiéndose en un factor racial por parte de los alumnos chilenos. Esta situación, es menos frecuente en el área rural, pues comparten estos aspectos tanto migrantes peruanos, chilenos y bolivianos.
3. El nivel socioeconómico bajo contribuye a una categorización de prejuicios y estereotipos frecuentes en el accionar social nacional de una superioridad del chileno por sobre el peruano y bolivianos producto del triunfo de la Guerra del Pacífico, pese a esto destaca su capacidad de acomodo y de adaptación social y económica. Y un punto relevante, es que desde las prácticas pedagógicas y el currículum existe un esencialismo nacionalista y una idea de homogeneidad cultural chilena sustentada en actos y ritos cívicos. Este hallazgo permitió diseñar la dimensión de integración de pares y docentes y la dimensión integración institucional (políticas y establecimientos).
4. Aunque todos tienen derechos de estudiar donde quieran, en el ámbito urbano se encuentra el mayor número de familias peruanas con sus papeles en regla por ende acceden a trabajos con una remuneración mayor y ubican a sus hijos (as) en los establecimientos municipales del área teniendo una mayor permanencia escolar. En el caso del mundo rural existe un mayor número de familias bolivianas, pero como los padres trabajan ilegalmente como temporeros en la agricultura existe una mayor incertidumbre económica, quedando un porcentaje importante de estudiantes bajo la tutela de familiares y redes de apoyo lo que hace difícil la continuidad de estudio de estos niños y niñas. Esto explica la selección de la muestra de los colegios en toda la región desde el área urbana al altiplano a 4.000 metros sobre el nivel del mar.
5. El mayor impacto con la escuela chilena se presenta con el sector de historia, geografía y ciencias sociales, pues lo que se reproduce en este ámbito está relacionado con la figura de una homogeneidad chilena, que no incluye la alteridad cultural, mucho menos la nacional de otros Estados.
6. El currículum en la formación inicial docente regional no se manifiesta una asignatura de inclusión, sino más bien una sola que responde a los lineamientos del programa de EIB (educación indígena), solo en dos carreras de enseñanza básica y parvularia y no así en la pedagogía en historia y geografía y tercero, la confrontación con la escuela chilena no genera dinámicas de convivencia escolar debido a una escuela homogénea y nacionalista centrada en los hechos bélicos y héroes, donde el eje central es la guerra del Pacífico. Este hallazgo permitió la dimensión de discriminación, racismo estigmatización racial, étnica y nacionalista.

Todos estos hallazgos son el resultado del marco teórico y se tomaron en cuenta para la elaboración de las pautas de entrevistas para profesores, apoderados y docentes que se anexan. Con esto fue posible recoger información previamente testeada desde la bibliografía sobre los procesos de inserción de los alumnos inmigrantes peruanos y bolivianos en la escuela chilena desde la perspectiva de los propios entrevistados.

5.4. Del diseño del trabajo de campo

El diseño de la investigación tuvo un rol relevante para la planificación de las etapas y actividades desarrolladas durante el levantamiento y obtención de información tanto documental como en las entrevistas. De acuerdo con lo planteado en el capítulo uno, el tipo de investigación cualitativa sostenida en este estudio, se entiende en su definición más amplia como la obtención de datos, sin un propósito evaluativo de medición numérico para el diseño de un marco teórico referencial con nuestro contexto de estudio y la elaboración de preguntas de investigación abiertas, donde se utilizó como estructura de trabajo de campo seguir los objetivos e intentar responder las preguntas de investigación en todo el trabajo en terreno, como en el procesos de interpretación y análisis de resultados.

5.5. Población y muestra

Como se informó en el capítulo uno, la investigación es de carácter exploratorio, pues es un tema de reciente estudio en el norte de Chile, y para esto se delimitó y definió una población de estudio que su universo lo constituyen 51.783 estudiantes de la región de Arica y Parinacota, que si bien su única característica común es que son alumnos o alumnas de los establecimientos educacionales, están particularmente diferenciados por tipos de educación (municipal, particular subvencionada y particular privada), situación socioeconómica, diversidad social y cultural, etc.

En términos metodológicos la población finita de estudio resultante quedó configurada por los estudiantes migrantes peruanos y bolivianos que fueron posibles de enumerarlos e identificar su distribución en el sistema educativo regional (Capítulo 4). De un universo total de 51.783 estudiantes al 2018 (marzo), 2.843 corresponden a estudiantes extranjeros (para un mejor detalle revisar capítulo cuatro), de este total de estudiantes según tipo de sistema educativo tenemos:

- Municipal : 2.124
- Particular Subvencionado : 690
- Particular : 29

El primer criterio metodológico para seleccionar el marco muestral fue elegir el tipo de sistema educativo que tuviese el mayor número de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos: el municipal.

De un total de 64 establecimientos educacionales municipales se definió la muestra a partir de un segundo criterio metodológico, que fue elegir a los centros educativos que dieran cuenta de los distintos territorios que conforman la región de Arica y Parinacota.

Como tercer criterio metodológico se eligieron los colegios que concentrasen la mayor matrícula de estudiantes migrantes. De los 64 centros se seleccionaron nueve que corresponden al 15% del total de colegios municipales, el detalle de matrícula y número de estudiantes peruanos y bolivianos se puede observar en la siguiente tabla que se informó en el capítulo uno (pp. 37).

Tabla 18. Muestra de colegio y número de estudiantes migrantes

Establecimiento	Matrícula	Extranjeros	Peruanos	Bolivianos	Otra Nacionalidad
Altiplano Escuela 1	33	13	00	13	0
Precordillera Liceo 2	194	62	06	56	0
Precordillera Escuela 3	15	03	00	03	0
Valle de Azapa Escuela 4	524	23	08	14	1
Valle de Azapa Liceo 5	732	92	35	56	1
Valle de Lluta Escuela 6	203	35	22	13	0
Ciudad de Arica Escuela 7	287	59	09	50	0
Ciudad de Arica Escuela 8	512	43	23	19	1
Ciudad de Arica Liceo 9	1078	103	23	72	8
Total	3.578	433	126	296	11

Fuente: Elaboración propia.

De los 2.124 estudiantes extranjeros presentes en las escuelas municipales de acuerdo con la muestra de colegios, tenemos un número de 433 estudiantes que corresponden a un 20 % de la muestra total.

- a) En el área urbana se decidió trabajar con tres escuelas que tienen la mayor cantidad migrantes (centro educativo de secundaria, escuela de primaria urbana y una de transición entre el área urbana y rural.
- b) En el área rural se eligieron tres escuelas que tienen la mayor cantidad estudiantes migrantes (colegio de secundaria y dos escuelas de los valles)
- c) En el caso de la Precordillera se eligió un Liceo/escuela (imparte primaria y secundaria) y una escuela (primaria) que tienen mayor cantidad de estudiantes migrantes.
- d) Y en el altiplano se eligió un colegio que tiene la mayor cantidad de estudiantes migrantes.

Es importante recalcar que la selección de colegios abarca todo el territorio y que la matrícula desciende drásticamente hacia las áreas rurales. Por lo tanto, se trató de cuidar el modo en que se obtuvo el marco muestral, aunque no se trata de extrapolar directamente los resultados a la población, se debió acotar la muestra para analizar datos concretos a estos nueve establecimientos y en ellos aplicar entrevistas en profundidad a cuatro representantes de los estamentos de la comunidad educativa:

Tabla 19. Número de entrevistas por colegio

Piso ecológico	Profesores / Directivos	Apoderados Migrantes	Estudiantes Migrantes
Altiplano	4	4	4
Precordillera	4	4	4
Precordillera	4	4	4
Valle de Azapa	4	4	4
Valle de Azapa	4	4	4
Valle de Lluta	4	4	4

Piso ecológico	Profesores / Directivos	Apoderados Migrantes	Estudiantes Migrantes
Ciudad Arica	4	4	4
Ciudad Arica	4	4	4
Ciudad Arica	4	4	4
	36	36	36
Total	108		

Fuente: Elaboración propia.

Se eligió un número de cuatro estudiantes migrantes, apoderados migrantes y profesores de los establecimientos; dadas las condiciones del territorio a abarcar y trabajar con el marco muestral aplicando entrevistas en profundidad era un trabajo difícil de conseguir. Lo que significa que este estudio tiene una muestra de tipo no probabilístico, ya que la selección fue intencionada, atendiendo a las decisiones surgidas del marco teórico y de los datos de la población.

Los entrevistados a través de las cartas de consentimiento solicitaron confidencialidad de sus establecimientos y de sus personas quedando constituida la muestra de la siguiente forma:

Tabla 20. Número de entrevistas por colegio y nacionalidad de los entrevistados

Piso ecológico	Establecimiento	Nacionalidad y numero de entrevistados
Altiplano	Escuela 1	4 profesores, 4 apoderados y 4 estudiantes bolivianos
Precordillera	Liceo 2	4 profesores, 4 apoderados (2 peruanos y 2 bolivianos) y 4 estudiantes (2 peruanos y 2 bolivianos)
Precordillera	Escuela 3	4 profesores, 4 apoderados (3 bolivianos y 1 chileno) y 4 estudiantes (3 bolivianos y 1 chileno)
Valle de Azapa	Escuela 4	4 profesores, 4 apoderados (2 peruanos y 2 bolivianos) y 4 estudiantes (2 peruanos y 2 bolivianos)
Valle de Azapa	Liceo 5	4 profesores, 4 apoderados (2 peruanos y 2 bolivianos) y 4 estudiantes (2 peruanos y 2 bolivianos)
Valle de Lluta	Escuela 6	4 profesores, 4 apoderados (2 peruanos y 2 bolivianos) y 4 estudiantes (2 peruanos y 2 bolivianos)
Ciudad Arica	Escuela 7	4 profesores, 4 apoderados (2 peruanos y 2 bolivianos) y 4 estudiantes (2 peruanos y 2 bolivianos)
Ciudad Arica	Escuela 8	4 profesores, 4 apoderados (2 peruanos y 2 bolivianos) y 4 estudiantes (2 peruanos y 2 bolivianos)
Ciudad Arica	Liceo 9	4 profesores, 4 apoderados (2 peruanos y 2 bolivianos) y 4 estudiantes (2 peruanos y 2 bolivianos)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla precedente, la muestra de apoderados y estudiantes quedó supeditada al número existente en cada localidad.

5.6. Levantamiento de información con entrevistas en profundidad

Se entiende en este estudio a la entrevista semiestructurada en el diseño del instrumento como una pauta o lista de preguntas, cuyo orden fue relativo en el momento de aplicarlo en el levantamiento de información y que además incorporó en el diseño las dimensiones de los estudios sobre migración y educación del marco teórico en búsqueda de la profundidad requerida, tal cual se informa más detalladamente en el capítulo uno

con argumentaciones teóricas que le dan la pertinencia metodológica teórica al trabajo de campo que fue gradual de acuerdo con el Plan de Investigación inicial. Los resultados de este trabajo se obtuvieron durante los tres años establecidos por el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, atendiendo a los seguimientos y tutorías del director de tesis.

5.7. Planificación del trabajo de campo

Se ejecutó de acuerdo con las tres fases del plan de investigación informado en el capítulo uno, el trabajo de campo se desarrolló de la siguiente forma:

Fase 1: se ejecutó entre septiembre de 2015 y junio de 2016 y contempló las siguientes actividades:

- Presentación y vinculación con escuelas 7, 8 y Liceo 5 y 9, en los cuatro establecimientos fuimos derivados con el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica.
- Identificación y derivación donde profesores a entrevistar.
- Firmas de cartas de consentimiento informado de profesores (en anexo digital).
- Reunión con profesores y solicitud de participar en la reunión de padres y apoderados de septiembre para informar del trabajo de investigación.
- Solicitud a los apoderados de participación en la investigación de ellos y sus hijos.
- Firma de cartas de consentimiento y asentimiento (en anexo digital)
- Aplicación de entrevistas a profesores, apoderados y estudiantes al interior de las escuelas 7 y 8 en octubre de 2015.
- Aplicación de entrevistas a profesores y estudiantes al interior de las escuelas 7 y 8 en noviembre de 2015 y a los apoderados en la reunión de apoderados correspondientes a fines de noviembre.

Fase 2: se ejecutó entre julio de 2016 y junio de 2017 y contempló las siguientes actividades:

- Presentación y vinculación con escuelas 4 y 6, en ambos establecimientos fuimos autorizados por el Director y la Directora.
- Identificación y derivación donde profesores a entrevistar.
- Firmas de cartas de consentimiento informado de profesores (en anexo digital).
- Reunión con profesores y solicitud contactar a los padres y apoderados para informar del trabajo de investigación.
- Profesores citaron a apoderados y sus alumnos según su criterio de participación.

- Reunión con padres y apoderados y solicitud de participación en la investigación de ellos y sus hijos.
- Firma de cartas de consentimiento y asentimiento (en anexo digital)
- Aplicación de entrevistas a profesores, apoderados y estudiantes al interior de las escuelas 4 y 6 en agosto y septiembre de 2016.

Fase 3: se ejecutó entre julio de 2017 y diciembre de 2017 y contempló las siguientes actividades:

- Presentación y vinculación con escuelas 1 y 3 y Liceo 2, en ambas escuelas fuimos autorizados por el Director y la Directora. En el Liceo fuimos derivados donde el Jefe de Unidad técnica Pedagógica.
- Identificación y derivación donde profesores a entrevistar.
- Firmas de cartas de consentimiento informado de profesores (en anexo digital).
- Reunión con profesores y solicitud contactar a los padres y apoderados para informar del trabajo de investigación.
- Profesores citaron a apoderados y sus alumnos según su criterio de participación.
- Reunión con padres y apoderados y solicitud de participación en la investigación de ellos y sus hijos.
- Firma de cartas de consentimiento y asentimiento (en anexo digital)
- Aplicación de entrevistas a profesores, apoderados y estudiantes al interior de las escuelas 1 y 2 y Liceo 2 entre agosto y diciembre de 2017.

5.8. La aplicación del instrumento y obtención de datos

El levantamiento de información fue expedito en cuanto a los contactos a nivel institucional con la Secretaría Ministerial de Educación y la Dirección de Administración Educacional Municipal, con los directivos de las escuelas y profesores, no estuvo exento de problemas logísticos con la aplicación con apoderados y estudiantes, debido a la lejanía de los centros educativos de la precordillera y altiplano de la región.

Un punto importante para una organización efectiva de la aplicación del instrumento fue poder asistir a las reuniones de apoderados con permiso de la dirección y apoyo de los docentes, lo que permitió una forma más eficiente de lograr levantar las entrevistas. Por el contrario, uno de los principales problemas fue la poca capacidad de respuesta por parte de estudiantes migrantes de cursos inferiores; por lo que las entrevistas más sustanciales corresponden a estudiantes de cursos más superiores a séptimo básico.

Este proceso de trabajo de campo permitió contar con algunas entrevistas bastante amplias y en profundidad y otras más escuetas y monosílabas, donde el principal problema es el miedo que admiten los apoderados y alumnos en torno a represalias por sus comentarios y opinión. De ahí que los profesores y apoderados al firmar las cartas

de consentimiento informado prefirieron la absoluta confidencialidad y los estudiantes las de asentimiento igual optaron por esa opción.

De todas formas, las incidencias señaladas es dable advertir que no perjudican la validez de los datos finales por cuanto no se trata de generar teorías absolutas dado que los datos obtenidos responden a un contexto bastante particular. Por último, las entrevistas grabadas digitalmente fueron transcritas en documentos de texto. Todo está desarrollado bajo un enfoque etnográfico donde se esperaba analizar la información con una mirada educativa, más que antropológica, tomando las entrevistas como una técnica de observación participante.

5.9. Del enfoque de análisis y la categorización por agrupación conceptual semántica

Como se desarrolló en el capítulo uno se seleccionó el enfoque interpretativo, también conocido como paradigma constructivista con el fin de determinar una serie de presuposiciones que se pueden observar en los datos obtenidos de las entrevistas con profesores y apoderados y estudiantes migrantes, donde se intentó explorar la percepción y experiencias de éstos en sus procesos de incorporación con el sistema escolar regional.

Se estipuló desde el diseño mismo de la investigación con la construcción del instrumento y los datos resultantes, que una de las dimensiones estructurantes en la vida de migrantes son las formas y experiencia propias de su familia al llegar al país que migra, donde las redes de parentesco y la situación socioeconómica determina su situación laboral en el país al cual migran. Por ende, el método de análisis está centrado en el significado, a través de un ordenamiento, que codifica, categoriza, condensa e interpreta los significados donde el relato y el texto transcrito de las entrevistas, permiten verificar resultados para un contexto específico y determinado por la muestra seleccionada.

Dentro de este análisis procesual y condensado en la integración de apoderados y estudiantes, y a la visión por otra parte del profesorado en cuanto al que llega, Así, se establecen ciertas categorías dadas por la integración personal en la inserción en la escuela chilena, ya sea como apoderados o estudiantes, donde la mirada de cada uno de ellos no difiere mucho, en cuanto la mayoría se sienten integrados y acogidos por la escuela y sociedad chilena; sin discutir que más bien esta los asimila a su estructura homogénea y nacionalista. La escuela y profesores, pero también apoderados ven como una oportunidad de integración la reunión de apoderados; sin embargo, esta se transforma a la vez en una entidad excluyente, pues no se tratan aspectos de igualdad de oportunidades.

En la dimensión de integración de pares y docentes como categoría de análisis, surgen aspectos tales como: la integración e indistinción étnica, los dilemas de la integración, el diálogo y la convivencia y el currículum oculto, que con sus características particulares son analizadas en los resultados; como también los elementos que constituyen la dimensión de la integración institucional referida a las políticas públicas y la de los propios establecimientos, donde la evaluación de docentes y políticas y las aspiraciones en la integración: docentes y apoderados son carencias que deben ser abordadas de forma urgente; asimismo con relación a la dimensión más preocupante que es la discriminación, de corte racista y nacionalista, que aún se vive y práctica en nuestros centros educativos.

Desde una perspectiva crítica el trabajo de campo se puede constituir como un elemento clave para estudios cualitativos que pretenden mostrar la diversidad, la identidad cultural, las repercusiones negativas del modelo asimilacionista y las estrategias de supervivencia de los migrantes en las escuelas.

5.10. Del análisis y tratamiento de la información

Para alcanzar los objetivos y testear las preguntas de investigación se utilizó un acercamiento cualitativo, pues esta metodología es especialmente sensible para relevar información sobre el sentido atribuido a las prácticas socioculturales en contextos de diversidad cultural; donde toda la información recolectada por las diversas técnicas de recolección de información fue analizada con el fin de contrastar los datos recolectados y garantizar su confiabilidad.

Las siglas a utilizar en el análisis de resultados de los establecimientos educacionales son:

Tabla 21. Clasificación por siglas de ubicación territorial establecimientos educativos

Establecimiento	Piso altitudinal	Sigla
Escuela 1	Altiplano	E1a
Liceo 2	Precodrillera	L2p
Escuela 3	Precordillera	E3p
Escuela 4	Valle de azapa	E4va
Liceo 5	Valle de azapa	E5va
Escuela 6	Valle de lluta	E6vl
Escuela 7	Ciudad de arica	E7ca
Escuela 8	Ciudad de arica	E8ca
Liceo 9	Ciudad de arica	L9ca

Fuente: Elaboración propia.

Las siglas a utilizar en el análisis de los entrevistados no indican género, sino la función que cumplen en la entrevista en la redacción de las citas de la presentación de resultados:

Tabla 22. Siglas para citar en análisis de resultados

Tipo de entrevistado	Número de la escuela o liceo	Sigla
Profesor	1-9	P (e/l) [1-9]
Apoderado	1-9	A (e/l) [1-9]
Estudiante	1-9	E (e/l) [1-9]

Fuente: Elaboración propia.

Se presentan a continuación los siguientes ejemplos para hacer entendible la redacción de los resultados:

Si el entrevistado es PROFESOR del LICEO 2 de la PRECORDILLERA, la sigla quedaría como:

- **PL2P**

Si el entrevistado es ESTUDIANTE de la ESCUELA 1 del ALTIPLANO, la sigla quedaría como:

- **EE1A**

Si el entrevistado es APODERADO de la ESCUELA 6 del VALLE DE LLUTA, la sigla quedaría como:

- **AE6VL**

Si el entrevistado es ESTUDIANTE de la ESCUELA 8 del LA CIUDAD DE ARICA, la sigla quedaría como:

- **EE8CA**

5.11. A modo de síntesis

El estudio de campo nos permitió comprender desde cuestiones metodológicas nuestro marco teórico y hacer representativo y válidos los argumentos que se presentan en el capítulo siguiente, pues aparecieron temas recurrentes del estado del arte que pese a las asimetrías entre algunas entrevistas en cuanto a extensión y profundidad, se pueden rescatar las dimensiones propuestas en las categorías de análisis, ya que construyen conclusiones complejas sobre el problema de estudio y las preguntas de investigación, aparecen las voces de la alteridad representadas en la opinión y experiencia de apoderados y estudiantes migrantes, que dan cuenta de trayectorias personales que son compartidas como resultado de los procesos de migración y su acercamiento con la escuela chilena, mostrando las estructuras dentro de las cuales se desenvuelven las experiencias de inclusión y exclusión.

La representatividad del trabajo de campo, está dado por la posibilidad de validez de un estudio en terreno que recoge de una muestra significativa narrativas que se pueden interpretar a través de los significación y contextualización de la experiencia migrante, pues en el trabajo de campo todas las entrevistas son válidas; sin importar si unas aportan más que otras; ya que esto lo decide en definitiva el investigador en función de sus objetivos de investigación y la representatividad de respuestas de sus preguntas y problema de estudio.

La experiencia obtenida en el trabajo de campo abre nuevas posibilidades a estudios futuros, pues se abre un camino para conocer más de la problemática de los migrantes y su acercamiento con la escuela chilena. La posibilidad de conversar profundamente de sus problemas y visión y de recorrer y conocer en los centros educativos y contrastar la teoría en la práctica cotidiana, permitió un vínculo de práctica social y una nueva perspectiva personal sobre el tema de estudio, que pese a las limitaciones por ser una temática no abordada en la región, queda una crítica a la mirada reduccionista y esencialista de la academia de la metrópoli, que no observa las estrategias que surgen de los propios grupos para integrarse a la sociedad dominante.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Introducción

En el presente capítulo en una primera parte se desarrolla una caracterización general de la situación familiar de los padres y apoderados en aspectos socioeconómicos básicos, de acuerdo a la información obtenida en el trabajo de campo. En la opinión de los docentes básicamente los migrantes desarrollan actividades económicas basadas en la agricultura en los valles servicios y la construcción en la ciudad.

Sobre la situación de los estudiantes los diferencian entre el mundo urbano y rural con características más pasivas los que están en las escuelas rurales y con menos discriminación en sus escuelas, por el contrario, en la ciudad hay menos preparación para la integración. Además, sostienen que en el ámbito del rendimiento los estudiantes suelen poseer un rendimiento académico regular o bajo.

Respecto de las dimensiones finales o categorías de análisis, sobre la integración personal y familiar se informa que los estudiantes de origen extranjero pertenecen a familias que han emigrado a Chile principalmente en busca de mejoras económico-laborales y, en menor medida, de un acceso a una mejor educación, donde las redes suelen generarse y reproducirse a partir del ámbito laboral, fundamentalmente por lazos de parentesco. Posteriormente se presenta la limitada participación de los apoderados que se debe a sus extensas jornadas laborales y la única forma que participan es la reunión de apoderados, salvo que hay una intención explícita de a futuro fomentar la integración de estudiantes y apoderados de origen extranjero.

Además, se informa sobre la integración de pares y docentes, donde la forma más efectiva en la integración sociocultural de los alumnos de origen extranjeros, son los espacios de interacción y socialización con sus compañeros de curso o amigos (pares) dentro del establecimiento escolar y que existen algunas limitaciones en la adaptación. Sin embargo, en este punto existe una clara diferencia entre establecimientos urbanos tiende a ser más difícil la integración y en los rurales se da de forma más natural. De acuerdo, a la integración e indistinción étnica se informa de la importancia de la dimensión nacional y étnica en los procesos de adaptación e integración de estudiantes de origen extranjero en los establecimientos.

Posteriormente se desarrolla la temática de los dilemas de la integración donde uno de los aspectos más importantes que limita inicialmente la adecuada integración de los estudiantes de origen extranjero, son los potenciales problemas educativos que presentan, haciendo necesario realizar una serie de actividades en el marco de un programa de integración que les permita nivelar sus conocimientos, aprendizajes y habilidades, donde juega un rol fundamental el diálogo y convivencia, que de acuerdo con los apoderados y los docentes (especialmente estos últimos), señalan que el equipo de profesores y directivos de las escuelas y liceos analizados se caracteriza por no realizar ni fomentar ningún tipo de diferencia entre los estudiantes y apoderados de origen extranjero y los de origen chileno; más bien, apoyan la integración de los estudiantes.

Sobre la integración institucional (políticas y establecimientos), uno de los principales hallazgos empíricos obtenidos durante el desarrollo de este estudio es que casi la

totalidad de entrevistados plantean el desconocimiento o la inexistencia de políticas formales y mecanismos de integración específicos, destinados a lograr una mayor y mejor integración sociocultural de los alumnos de origen extranjero que cada año ingresan a las aulas de sus establecimientos; así, la evaluación de docentes y políticas se define a través de la existencia de políticas concretas destinadas a fomentar la integración de alumnos y docentes de origen extranjero, existen matices entre las apreciaciones de los entrevistados.

Donde las aspiraciones en la integración de docentes y apoderados un aspecto importante es considerar los anhelos que poseen los docentes y apoderados con respecto a la integración de sus alumnos y/o pupilos en el terreno educacional y prontamente laboral. Por último, respecto de la discriminación racial, étnica y nacionalista se caracterizan las prácticas de estigmatización étnico-racial hacia estudiantes de origen peruanos y bolivianos en las escuelas y liceos de la región de Arica y Parinacota, con las conclusiones generales del análisis de resultados.

6.2. Caracterización general

De acuerdo con los antecedentes proporcionados por docentes sobre los apoderados y familias en general, los profesores de los colegios y liceos entrevistados, sean estos rurales o urbanos, caracterizan a los integrantes de las familias de los estudiantes como personas pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajo o medio bajo, y con un nivel de educación formal que califican como bastante bajo y deficiente, especialmente en los establecimientos ubicados en los valles: “En media existe bajo nivel de instrucción, muchos sólo tienen la enseñanza básica terminada” (PL5VA).

Según, esta apreciación, al parecer, la mayoría de los apoderados realiza trabajos poco calificados y en el caso de los estudiantes que asisten a los establecimientos ubicados en los valles, muchos de los apoderados se dedican a labores agrícolas, trabajando en diversas parcelas privadas o empresas del rubro ubicadas en la zona, realizando labores de siembra, recolección, cosecha, etc.

En este mismo contexto, se destaca especialmente la presencia de alumnos de origen peruano, boliviano y aymaras chilenos: “La gran parte de los apoderados son extranjeros peruanos que trabajan en el comercio informal, la construcción y de servicios; y los bolivianos en su mayoría trabajan en las parcelas del valle, ya sea como agricultores o medieros, de los cuales varios se encuentran indocumentados. Como la gran mayoría desarrolla labores relacionadas con la agricultura, ellos pasan gran parte del día trabajando” (PE7VL).

Una de las características que posee este tipo de trabajo son: las remuneraciones económicas relativamente bajas, variables en el tiempo (pues dependen en gran medida del periodo en el cual se encuentre el ciclo agrícola), y una jornada laboral bastante extensa.

En el caso de los estudiantes que asisten a los establecimientos ubicados en la zona urbana, gran parte de los apoderados de los alumnos, tanto de origen extranjero como nacional, normalmente se dedican a trabajos que necesitan poca instrucción formal (estudios). Sin embargo, también existen algunos casos de extranjeros que poseen estudios de nivel técnico y otros que se encuentran realizando perfeccionamientos

educativos o profesionales, aunque estos últimos son una minoría dentro de este colectivo.

En este escenario, algunos profesores han establecido una relación entre el nivel socioeconómico y tipo de actividad de los padres, sus problemas personales y familiares, y su origen étnico. Al ser consultada por cómo eran los alumnos de una escuela rural, específicamente a nivel socioeconómico, una profesora contestó:

“En la parte económica, socioeconómica, eh es un tema bien, es como medio escabroso porque resulta que, aparentemente, se ve que son niños muy vulnerables, de un escaso, de un nivel socioeconómico bajo, pero, ¿por qué? Porque ellos están acostumbrados a vivir de esa manera, ellos no aspiran a tener una buena casa, comodidades mínimas, ellos aspiran a tener un camión, un vehículo que les reporte mayor ingreso económico y poder llevar sus productos, ellos viven de manera miserable, pero no porque tengan ingresos muy bajos, no. Si bien es cierto, también, en algunas oportunidades a lo mejor, ellos les disminuyen el ingreso económico, porque aquí como se trabaja, de repente, el problema de la agricultura, hay meses en que esta alto, son buenos meses, otros meses son bajos, entonces ellos también guardan para cuando no sean meses buenos” (PE3P).

A la hora de caracterizar el perfil general de los alumnos en los establecimientos educacionales, se establece una clara distinción entre la zona rural y urbana. En general, los docentes, directivos y muchos apoderados, señalan que existe una diferencia a nivel de comportamientos, prácticas, actitudes y valores entre los alumnos que asisten a establecimientos rurales y aquellos que asisten a establecimientos urbanos.

Los primeros suelen ser descritos como niños y adolescentes más tranquilos, cercanos, humildes, respetuosos, cariñosos, alegres, solidarios, buenos compañeros, etc. Una de las docentes de una escuela rural, señaló que sus alumnos eran “niños como de una personalidad bien humilde, bien sencilla, son cariñosos si tú ofreces cariño, ellos reaccionan y entregan cariño. Este último curso, es más inquieto que los anteriores, pero son muy cariñosos. Y las relaciones personales entre alumnos y profesor] es buena, muy buena, estos niños son muy respetuosos igual, de la profesora lo que dice, de lo que dice o digan los mayores, son respetuosos (PE4VA)

En este contexto, se puede apreciar que los docentes y algunos apoderados de los establecimientos analizados, atribuyen esta situación especialmente a la ubicación del establecimiento, estableciendo una clara oposición entre lo rural y lo urbano: “como los niños son del valle suelen ser más tranquilos... Menos hiperactivos. Tiene buen comportamiento los alumnos” (PE6VL). Esta distinción aparece reforzada por un asunto étnico, donde lo rural aparece como un escenario donde predomina la población de origen aymara, tanto nacional como extranjera (peruana y boliviana).

A la hora de describir el establecimiento donde trabajaba, una de las profesoras señaló:

“Es una escuela, especial, diferente al resto de las otras escuelas, una, porque es una escuela rural, donde tiene una diversidad en tipo de alumnos, llámese, en la parte, como bien ustedes están haciendo este trabajo de inmigrantes. Tenemos niños extranjeros que son bolivianos y peruanos, y también tenemos la parte etnia, la mayoría son aymara, si hay unos pocos que son quechuas, pero la mayoría de los alumnos acá son de una descendencia aymara, entonces acá una diversidad, el trabajo es bonito, los niños son bien diferente, el alumnado de esta escuela a los alumnos de la ciudad” (PE4VA)

Al momento de realizar una caracterización en el ámbito del rendimiento estrictamente académico formal, en general los docentes señalan que los estudiantes suelen poseer un

rendimiento académico regular o bajo, con bajo capital cultural y, en general, algo desmotivados por el estudio de manera regular (hábitos). Esto se aprecia, entre otras cosas, en el lenguaje de los alumnos, como señaló una de las Jefas de la Unidad Técnica Pedagógica entrevistadas: “[Poseen un] Lenguaje bastante informal y pobre, lo que a veces puede generar roces con los profes, ya que su forma de expresar puede ser vista de mala manera por el docente” (PE6VL). Sin embargo, esta caracterización depende de la ubicación del establecimiento (rural/urbano), del establecimiento en concreto del cual se trate y del tipo entrevistado.

Además de estos problemas académicos, los entrevistados señalan que existe una batería de problemas psicopedagógicos asociados a este fenómeno. Como señaló una docente:

“A ver, así como tenemos niños muy buenos, así como líderes estrellas, también hay niños con muchas necesidades educativas, niños que están en proyecto de integración, niños que están con problemas cognitivos, niños que están con problemas limítrofes, problemas de lenguaje también, bastante, hay un gran porcentaje, pero también tenemos el grueso que es como regular, que es, o sea, podrían más, y hay otro grupo que es muy brillante”. (PE8CA)

Sobre el establecimiento educacional la mayoría de alumnos, apoderados y docentes, señala que los establecimientos educacionales a los cuales pertenecen pueden afrontar de buena manera el fenómeno la presencia de estudiantes de origen extranjero en sus aulas, más allá de las limitaciones que poseen a nivel de infraestructura, número de profesores, presencia de especialistas, y limitada formación de profesores en el ámbito de la integración cultural.

Sin embargo, en este punto existe nuevamente una diferencia considerable entre la descripción que realizan de los establecimiento urbanos y rurales. Los establecimientos urbanos suelen tener una descripción ambivalente. Por un lado, aparecen como centros educativos donde el tema de la integración sociocultural no se da con la profundidad que puede apreciarse en el ámbito rural, donde existe una alta cantidad de alumnos que dificulta el trabajo más personalizado, y donde en general el perfil de los estudiantes y apoderados suele ser más difícil de tratar.

Por otro lado, se destaca la presencia de docentes específicos que desarrollan su labor de integración de muy buena manera, y en comparación con los establecimiento rurales, se destaca el más alto nivel que poseen los docentes a nivel de formación y perfeccionamiento docente, el más alto nivel de formación también de los estudiantes, y los mejores resultados académicos del establecimiento en general.

Los establecimientos rurales también presentan una descripción ambivalente. Por un lado, aparecen como centros educativos donde el tema de la integración sociocultural se da casi de manera natural, tanto por la alta presencia de estudiantes de origen aymara (extranjeros y nacionales), como por las dinámicas concretas que se establecen entre los estudiantes y las estrategias específicas que adoptan los docentes al respecto.

Además, son cursos más limitados en el número de estudiantes, lo que muchas veces facilita el trabajo en el aula; los profesores y directivos suelen tener una buena relación laboral; y el perfil del estudiante y apoderados suele ser descrito como más “fácil” de tratar por parte de los docentes. Como señaló uno de los docentes a la hora de describir su establecimiento: “En lo positivo el liceo se caracteriza por ser muy integrador, pues conviven con respeto alumnos chilenos, bolivianos, y peruanos, entre los cuales se

encuentran altos números de alumnos aymaras (aproximadamente el 70% del total de la matrícula) y afrodescendientes” (P5VA).

Además, el ambiente de trabajo es muy grato, tanto entre alumnos, como entre colegas. Los directivos y profesores se caracterizan por ser muy cercanos a los alumnos, y en general a todos los trabajadores del establecimiento. Existe un gran compromiso hacia los alumnos, además de rescatar y resaltar las tradiciones culturales de los aymaras y afrodescendientes del valle” (P5VA) Por otro lado, se suele señalar que el nivel de formación y perfeccionamiento de muchos profesores no es el adecuado, especialmente para tratar temas emergentes como la inmigración reciente y el desafío asociado de la interculturalidad; y el nivel académico de los estudiantes, sean nacionales o extranjeros, suele ser más bajo que en la ciudad.

Se exponen a continuación los resultados globales obtenidos desde cada una de las fuentes a las que se acudió durante la ejecución del estudio de campo, de acuerdo con las categorías generales abordadas. A partir del análisis de resultados se muestra cómo los diversos agentes de la comunidad escolar han desarrollado diversas estrategias y prácticas para alcanzar la integración sociocultural de los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo local.

En concreto, se analiza cómo se manifiestan estos mecanismos en el ámbito de la integración personal y familiar (1), pares (compañeros) y docentes (2), a nivel institucional (políticas y establecimiento) (3) y discriminación, racismo estigmatización racial, étnica y nacionalista (4); y finalmente, se establecen algunas conclusiones generales sobre cada uno de estos ámbitos y proponemos una sugerencia para la política pública enfocada a mejorar la integración sociocultural de estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo local y nacional.

6.3. Integración personal y familiar

Los hallazgos empíricos evidencian que los estudiantes de origen extranjero pertenecen a familias que han emigrado a Chile principalmente en busca de mejoras económico-laborales y, en menor medida, de un acceso a una mejor educación¹¹. Gran parte de las familias pertenecen a estratos socioeconómicos medios-bajos o bajos y laboralmente suelen desempeñarse en labores de poca calificación (agricultura, labores domésticas, manipuladores de alimentos, etc.), recibiendo remuneraciones relativamente bajas y realizando extensas jornadas laborales (especialmente en el caso rural).

La inserción en el ámbito local a nivel social y económico no resultó fácil en sus inicios para la mayoría de las familias extranjeras, pues debieron sortear una serie de dificultades de integración propias de la experiencia de migrar a otro país, tal y como nos indicó una siguiente apoderada de nacionalidad peruana:

“Los primeros meses estaba un poco preocupada; las primeras semanas preocupada por el tema del trabajo, porque ese era uno de los objetivos para mantener a mis hijas. Eso era lo principal. En el ámbito social ha sido tranquilo, no en todos sí que lo fue, ya que empecé a trabajar

¹¹ Como señaló una profesora: “...la razón que dan ellos [apoderados inmigrantes] es que la educación chilena es superior o es mejor, porque es lo que dicen los apoderados, a la que entregan en Bolivia y Perú” (PL5VA)

haciendo limpieza en la casa y la señora como que no me trato bien y solo duré dos semanas. Tengo actualmente otro trabajo y está todo bien” (AE7CA).

En primer lugar, estas familias han dejado a gran parte de sus redes de familiares cercanos, extensos y de amistades que solían ser parte de su capital social, en el país de origen, y que funcionaban como un círculo de cooperación importante para sortear sus dificultades socioeconómicas. En segundo lugar, estas familias también han debido de superar una serie de las limitaciones legales y policiales existentes en Chile para obtener su residencia (laboral o definitiva), que les permite trabajar por periodos sostenidos en el tiempo y acceder a diversos beneficios socioeconómicos, tanto a nivel público (subsidios, ayudas, etc.) como privado (créditos, etc.).

Este último factor es clave, pues, como se mencionaba anteriormente, la mayoría de las familias migrantes ingresa en el país en busca de mejoras sustanciales en el plano económico-laboral. Este es su principal objetivo explícito y de ahí la importancia que para ellos tiene el poseer un trabajo en su vida diaria, como señaló una docente:

“Ellos priorizan mucho lo que es el trabajo, porque ellos trabajan de sol a sol. Entonces, priorizan mucho esa parte sí, muchos de ellos, casi la totalidad de los padres extranjeros se tiene que ir a Chile, porque claro la renta es mayor o mejor que en su país, entonces ellos dedican mucho tiempo a su trabajo, y hay veces en que trabaja papá y mamá” (PL2P).

En este sentido, se puede advertir que uno de los ámbitos principales donde se busca y alcanza una integración en el país de destino es en el laboral-económico. De esta forma, las redes sociales suelen generarse y reproducirse a partir del ámbito laboral, sobre todo entre connacionales. Este fenómeno es relevante para comprender la relación que normalmente establecen las familias de origen extranjero con otros ámbitos como el educativo, pues los datos evidencian que este último suele resultar un espacio de integración menor y secundario respecto al laboral.

6.3.1. La limitada participación de los apoderados

Respecto a la integración social y cultural vinculada a los establecimientos educativos, un grupo de docentes y apoderados destacan que la participación de los apoderados, tanto en las actividades formales como informales desarrolladas en escuelas y liceos, es baja y muy limitada en general. La actividad principal y obligatoria en la que suelen participar es en la reunión mensual de apoderados, donde, normalmente, suelen asistir e interactuar con otros apoderados, en la medida que lo permite ésta limitada instancia de encuentro conjunto entre los apoderados y el docente del curso.

En otras actividades que se desarrollan de manera libre, solo muy pocos de los apoderados (tanto de origen extranjero como chilenos) suelen participar. En este punto, la inmensa mayoría de docentes señala que se trata de un problema presente en todo el establecimiento y en la educación en general: los padres y apoderados no suelen establecer vínculos de cooperación y participación estrecha con el resto de la comunidad extraescolar.

Los apoderados sostienen que existen al menos tres limitaciones principales que afectan a su participación en las actividades programáticas y extraprogramáticas que ofrece el colegio para los apoderados. Por un lado, se señala que no existen instancias concretas para poder participar como apoderados, más allá de la reunión mensual de apoderados. Por otro lado, sostienen que las actividades que suelen promover los establecimientos

para que ellos participen, suelen realizarse en horarios que están reñidos con sus extensas jornadas laborales. Y, por último, arguyen que de las pocas actividades que se realizan, ninguna de ellas está realmente orientada a fomentar la integración social, cultural y educativa de los estudiantes de origen extranjero que asisten al establecimiento educativo (peruanos, bolivianos, colombianos), ni muchos menos a dar acogida a sus padres y apoderados como familias.

En este contexto, la consigna para lograr una adecuada integración dentro del ámbito educativo, tanto en el plano social como cultural, resulta clara y unívoca. Como bien señaló una de las apoderadas peruanas: “uno se tiene que adaptar no más” (AL5VA). Entre otras cosas, porque, en general, no existen políticas formales ni estrategias informales destinadas a generar una acogida de estas familias en los establecimientos educacionales, ni tampoco a fomentar la integración sociocultural de sus hijos en este ámbito.

Por su parte, los docentes también subrayan que una de las principales limitantes que poseen los apoderados para participar en las actividades desarrolladas por los establecimientos son sus horarios laborales. Esto se aprecia de manera más clara en el caso rural, donde la mayoría de los apoderados trabajan en el sector agrícola y deben cumplir extensas jornadas laborales cada día, lo que termina mermando considerablemente su participación en las actividades de las escuelas y liceos de sus hijos. Una de las docentes, a la hora de ser consultada por el origen de esta baja participación de los apoderados, contestó lo siguiente:

“Acá prima hartito el trabajo. Acá ellos trabajan mucho lo que es la chacra, agricultores. Entonces ellos no tienen tiempo, porque ellos trabajan de sol a sol, entonces al estar así, son como muy independientes, y ellos tienen que ver su producción, entonces no les deja tiempo para venir. De hecho, por ejemplo, a las reuniones de apoderados, uno los cita y contados los que vienen. Yo tengo que estar llamando de mi teléfono, -oiga pero venga, pero venga- como *cateteando* para que vengan” (PL5VA).

De la misma forma, otro docente de un liceo rural confirma que: “Por lo general, los extranjeros bolivianos y peruanos que llegan a habitar al valle provienen de localidades rurales, por lo que siempre han estado relacionados con la actividad agrícola” (PL5VA); por lo tanto, sus trabajos se limitan a ésta área laboral y su condición como apoderado se ve mucho más restringida a la hora de asistir a las actividades escolares, básicamente por falta de tiempo.

A su vez, algunos docentes señalaron que esta excesiva carga de trabajo de los apoderados no solo causaba su escasa presencia en las actividades en los colegios, sino también en sus mismos hogares. Según ellos, esto ha provocado importantes problemas familiares que han afectado directamente a sus hijos, especialmente en su desarrollo personal e integración educacional:

“A veces se ven reflejados los problemas que tienen en la casa. Por ejemplo, la carencia de preocupación que a veces tienen los papás: se preocupan del trabajo y no se preocupan en los niños de cierta forma (...), que están súper faltos de cariño y muy solitos. Siempre buscan que uno los acoja, que los escuche; hay que escucharlos mucho, porque vienen con sus historias, con sus penas, lo que les ha pasado y eso es como un martirio para mí, además de buscar que uno los apoye en cuanto a lo académico” (DE4VA).

Este panorama es confirmado por otros docentes cuando nos indican que:

“Hay muchos niños que viven en unas parcelas, y en las parcelas que están, no trabajan en esa misma parcela, van a trabajar al kilómetro cinco, y los niños viven en el quince, supongamos. Y sus papás van a trabajar al kilómetro cinco o después se van al siete, o después se van al veinte, ¿me entiendes? Y trabajan todo el día ahí po, trabajando la tierra y todo ese tipo de cosas, que los contratan más personas, entonces, obviamente llegan tarde. O hay papás que trabajan en las parcelas donde ellos están, pero trabajan todo el día atendiendo a las personas, porque la gente que se dedica a la agricultura tiene que sembrar y abonar, y luego cuando se vienen las cosechas no pueden sacar las cosechas solos, tienen que contratar gente y tienen que atender a toda esa gente. Y los niños, muchos acá se preocupan de sus hermanos menores, muchos me dicen ‘señorita no lo pude hacer porque tuve que cuidar a mi hermana’, y como sus papás se van a trabajar, ellos los dejan cuidado a los niños más pequeñitos” (PE6VL).

Sin embargo, es importante destacar que existe un docente de un liceo rural que ha señalado dos datos importantes al respecto. El primero de ellos es que se establece una diferencia en la participación y el compromiso de los apoderados según la edad y el nivel que cursan sus estudiantes, indicando que:

“...existen apoderados extranjeros que se preocupan mucho sobre cómo sus pupilos están relacionándose en sus cursos, principalmente en los más pequeños (nivel pre básico hasta 4to básico), ya en el segundo ciclo de la básica y la enseñanza media los padres extranjeros de cierta forma se despreocupan de un poco más de sus hijos en cuanto a que sean integrados por sus compañeros” (PL5VA).

El segundo dato importante que se ha señalado es que existe un alto nivel de participación de los apoderados en ciertas actividades culturales que fomentan determinadas festividades y tradiciones características de la población de la región y en el resto de los países vecinos:

“Los padres y apoderados participan y colaboran en las actividades realizadas en el colegio, como la celebración de la cruz de mayo, el *Machaq Mara*, y la gala artística de fiestas patria, entre otras. Muchos aportan materialmente, como también prestando sus servicios. Por ejemplo, en la celebración de La Cruz de Mayo hay apoderados que se ponen con los ingredientes para realizar un picante y otros con la banda de bronce. Existe un compromiso principalmente de parte de los apoderados que pertenecen al pueblo y al valle, pues estas celebraciones son parte de sus tradiciones” (PL5VA).

Este último testimonio es significativo por varias cosas. Por un lado, porque evidencia que algunos establecimientos educacionales ubicados en zonas rurales y con alta presencia de estudiantes aymaras, han ido incorporando una serie de celebraciones características de la población aymara y que poseen una raigambre importante en los valles de Arica.

Por otro lado, llama la atención que otros docentes, apoderados o alumnos no hayan mencionado estas actividades, lo que puede evidenciar que para muchos de ellos estas actividades no son consideradas formalmente como instancias que promueven la integración cultural de los estudiantes de origen extranjero.

Finalmente, es importante destacar que diversos apoderados plantearon que una de las estrategias que podrían implementar los establecimientos en el futuro para fomentar la integración de estudiantes y apoderados de origen extranjero, es desarrollar celebrar festividades propias de cada país (fiestas patrias, efemérides, etc.), o que sean comunes, donde se pueda compartir un poco de historia del país vecino, danzas, comidas y diversas tradiciones, fomentando con ello una integración sociocultural real. En este sentido, es importante considerar tanto la observación realizada por este docente como las propuestas de algunos apoderados al respecto.

6.4. Integración de pares y docentes

A lo largo de las entrevistas se puede apreciar que uno de los ámbitos donde se desarrolla de manera más efectiva la integración sociocultural de los alumnos de origen extranjeros, es en los espacios de interacción y socialización con sus compañeros de curso o amigos (pares) dentro del establecimiento escolar.

El primer hecho general que debemos destacar es que la mayoría de entrevistados (especialmente los alumnos y apoderados) señala que al principio del proceso de sociabilización de los estudiantes de origen extranjero con sus pares de origen chileno, existen algunas limitaciones en la adaptación. Sin embargo, en este punto existe una clara diferencia entre establecimientos urbanos y rurales.

En los casos urbanos, tiende a ser más difícil la integración, entre otras cosas porque los alumnos extranjeros son minoritarios, los establecimientos no suelen tener una dinámica de integración cultural tan explícita al respecto y, también, porque la mayoría de entrevistados señaló que el perfil de los estudiantes urbanos (más “inquietos”, “irrespetuosos”, etc.) tendía a dificultar en cierta medida este proceso de integración.

En los casos rurales, la integración es descrita como más “fácil” y “natural”, entre otras cosas porque los alumnos de origen andino (chilenos, peruanos o bolivianos) representan un porcentaje mucho mayor entre los estudiantes¹², estableciéndose una especie de integración étnica al respecto; además, los establecimientos poseen algunas dinámicas (sobre todo implícitas) más acordes con este fenómeno de integración sociocultural; y, finalmente, porque el perfil de los estudiantes rurales (descritos como más “tranquilos”, “respetuosos”, etc.) tendería a facilitar la recepción de normas y los procesos de integración. Este proceso de adaptación inicial es descrito por un docente de un liceo rural:

“Como en todos lados cuando llega un alumno nuevo existe primero una etapa de adaptación, la cual se demora unas pocas semanas para que pueda desenvolverse con todo el curso... En el pasar de las semanas el alumno nuevo es uno más del grupo. Por lo general los cursos son muy unidos” (PL2P).

Es bajo esta lógica como los alumnos de origen extranjero en las escuelas rurales finalmente “se adaptan bien a la dinámica del colegio”, donde “los extranjeros, por lo general, se integran también rápidamente a sus compañeros, que los aceptan de buena manera debido al gran número de extranjeros con que conviven día a día” (PL2P). Si bien, este docente señala la dificultad de adaptación inicial a la que se ven enfrentados los alumnos de origen extranjero antes mencionada, destaca que, en el caso de su establecimiento (liceo rural), existe cierta normalización de estos eventos, pues se producen de manera recurrente, lo cual ha facilitado la integración de estos alumnos al conjunto de estudiantes.

Más allá de las dificultades de adaptación inicial que puedan presentarse, especialmente en los contextos urbanos, una parte importante de los entrevistados tiende a destacar en sus discursos que la integración de alumnos de origen extranjero no es un problema que

¹² Por ejemplo, en uno de los Liceos rurales “existen 343 alumnos extranjeros (el 52,8% del total de la matrícula del liceo), de los cuales 232 son bolivianos, 110 peruanos, y 1 brasileño” (PL5VA).

esté afectando actualmente a los establecimientos educacionales. Así, sostienen que existe una buena adaptación de parte de los estudiantes, sobre todo en contextos rurales, donde la presencia de estudiantes de origen extranjero es mucho mayor que en la zona urbana:

“Para los alumnos chilenos, el hecho que llegue un alumno nuevo extranjero no le es nada novedoso, ya que están acostumbrados a relacionarse con estos alumnos y se integran rápidamente al curso (...). En los cursos, los extranjeros, por lo general, se integran también rápidamente a sus compañeros, que los aceptan de buena manera, debido al gran número de extranjeros con que conviven día a día (...). Los alumnos de origen extranjero se adaptan bien a la dinámica del colegio, pues en este establecimiento se tiene como prioridad la integración de estos alumnos” (PL5VA).

Como señaló otra docente, este fenómeno se ve apoyado por la política del establecimiento. Si bien, como comenta una de las directivas, “con el tiempo puede que se generen algunas bromas y apodos, dependiendo de las circunstancias y características del joven en cuestión, ya sea por su aspecto físico o por su forma de hablar” (PE8CA), dentro del establecimiento las conductas discriminatorias son consideradas como una falta muy grave, por lo que finalmente suelen no sostenerse en el tiempo.

Es importante señalar, que tanto docentes como apoderados establecen una diferencia importante entre los estudiantes más pequeños de las escuelas y aquellos adolescentes que asisten a los liceos, pues los primeros tienden a integrar de manera más rápida a los estudiantes de origen extranjero que los segundos. Así, el preguntarle a una docente qué hacían los estudiantes de su escuela cuando llegaba un alumno de origen extranjero a su clase, destacó que “no se dan cuenta... no tienen esa conciencia de discriminar, de segregar... para ellos es un niño nomás” (PL5P).

Por su parte, entre los adolescentes que asisten a los liceos, los que pertenecen a cursos mayores (3° y 4° medio) suelen ser bastante integradores, pues las relaciones sociales con los estudiantes de origen extranjero y los lazos de amistad están más establecidos; mientras que en los cursos inferiores (1° y 2° medio), los alumnos suelen ser “más inmaduros, lo que los hace ser más proclives a bromear y molestar a compañeros, situación en la que se puede ver afectado un alumno extranjero” (PL5VA).

Este punto destacado por los docentes es importante, pues evidencia la existencia de un entorno educacional que en el largo plazo tiende a favorecer la integración. Además, muestra que las formas de diferenciación y discriminación sociocultural se van desarrollando paulatinamente a medida que los niños se siguen desarrollando y se continúan socializando en un entorno que tiende a reproducir muchas de las diferencias socioculturales entre personas de diversos orígenes étnicos y nacionales durante los primeros años de estudios secundarios, pero que finalmente logran disminuir (o ser invisibles) en el largo plazo.

Es importante destacar que la mayoría de los entrevistados sostienen que no hacen (o no tienden a hacer) diferencias entre los estudiantes de origen extranjero y los estudiantes de origen nacional, señalando su supuesta igualdad como estudiantes. En el caso de los establecimientos rurales, se agrega que las diferencias entre ambos estudiantes son casi inexistentes o imperceptibles. De hecho, al preguntarle a una docente cómo identificaba a aquellos alumnos que son de origen extranjero del resto de estudiantes, señaló:

“La gran mayoría de los alumnos de este liceo son aymaras y afrodescendientes, por lo que factor el aspecto físico no identifica su origen extranjero sino, más bien, su forma de hablar.

Por lo general no existen grupos diferenciados... En este liceo no existen grupos netamente de alumnos pertenecientes a una misma nacionalidad. Los alumnos sin importar nacionalidad ni etnia se relacionan muy bien entre sí” (PL5VA).

Otra docente señaló que uno de los pocos aspectos que permite su diferenciación es simplemente la fonética y acento al hablar, especialmente en el caso de los estudiantes de origen bolivianos (“por ejemplo, los niños bolivianos marcan mucho la erre, son erres diferente a Chile... solo eso” [PL2P]).

Sin embargo, este último aspecto ha sido también objeto de diferenciaciones, bromas y burlas internas entre los estudiantes, como han señalado algunos testimonios; y donde la integración pasaría, entre otras cosas, por una normalización en la forma de hablar cotidiano. Pero después que el lenguaje se “normaliza”, tienden a minimizarse aún más estas diferencias ente los estudiantes. Como señaló un alumno que recibía burlas de diversos compañeros, cuando cambió su acento “ya no me molestan tanto” (EE8CA).

No obstante, otro docente declaró que la diferenciación entre alumnos se convierte muchas veces en imposible, pues ni siquiera por el lenguaje es posible distinguirlos:

“Es que se juntan todos con todos, no permite notar el acento; de hecho, yo tenía niños chilenos que pensaba que eran chilenos y cuando hago la ficha de matrícula identifico que son bolivianos y no podía creerlo. Yo así como ‘qué raro’ porque pasan colaos” (PL5VA).

6.4.1. Integración e indistinción étnica

Uno de los aspectos más interesantes que se pudo apreciar en el análisis de los datos recolectados es la importancia de la dimensión nacional y étnica en los procesos de adaptación e integración de estudiantes de origen extranjero en los establecimientos.

En primer lugar, si bien la mayoría de entrevistados, especialmente docentes y alumnos, suelen destacar que los alumnos de origen extranjero establecen relaciones con todos sus compañeros de curso, indistintamente de su origen nacional o nacionalidad, en muchos casos gran parte de los compañeros del círculo cercano o amigos de los estudiantes de origen extranjero suelen ser también extranjeros.

Sobre todo durante el primer periodo de llegada y adaptación de los alumnos a los establecimientos y, especialmente, en aquellos centros donde los estudiantes de origen extranjeros son una minoría, como en la urbe. Así, es posible apreciar un efecto de integración social asociado al origen nacional, pues son los connacionales o coterráneos quienes facilitan la inmersión del alumno en el colegio o liceo:

“Me he dado cuenta que, en un principio, los alumnos extranjeros que se incorporan al liceo, primero buscan juntarse a los alumnos de su misma nacionalidad, quizás pensando el poder ser excluidos por sus compañeros chilenos” (PL5VA).

El círculo de connacionales no solo parece ofrecer un espacio más reducido de lazos sociales iniciales, sino también un ámbito conocido donde se brinda una potencial protección ante un eventual rechazo de los estudiantes de otros orígenes. Esta situación puede verse reforzada por los posibles lazos que pueden tener algunos apoderados de origen extranjero, tanto en el ámbito educacional como fuera de él, estableciéndose así una red de cooperación recíproca entre connacionales. No obstante, esta situación puede cambiar con el tiempo, una vez que los estudiantes de origen extranjero o nacional

hayan establecido nuevas pautas de interacción y socialización que reconfiguran sus lazos iniciales, tanto en el ámbito rural como urbano.

En segundo lugar, también existe un efecto de integración mucho más amplio relacionado con el origen étnico común de estudiantes chilenos, peruanos y bolivianos. Esto se manifiesta especialmente en los establecimientos ubicados en la zona rural (los valles), pues son ellos quienes reciben a la mayor cantidad de estudiantes peruanos y bolivianos. Muchos de estos estudiantes han llegado a estas zonas debido a la migración y, especialmente, debido a las labores agrícolas que realizan sus padres en la zona. Estas familias y sus hijos son mayoritariamente de origen aymara, como también lo son muchos de los estudiantes chilenos que habitan en la zona de los valles de Arica.

En un contexto donde existe una migración peruana y boliviana, tanto de primera como de segunda generación, y donde gran parte de los estudiantes son de origen aymara (extranjeros o no), la pertenencia étnica se transforma en un identificador mayoritario que se superpone a las identificaciones nacionales específicas. Esto afectaría directamente a la integración de los estudiantes de origen extranjeros en los establecimientos:

“Los niños se integran bien, yo pienso que se integran bien, porque aquí hay un gran porcentaje de niños que son peruanos y niños que son bolivianos, porque aquí, aunque sean chilenos, muchos, la gran mayoría tiene descendencia aymara, si tú ves, la lista de los libros, de los cursos, por los apellidos te das cuenta de que estos son, tienen, la gran mayoría, es como un 85% del colegio, tienen apellido Aymara, pero ellos se integran bien y no existe como una segregación en que tú eres peruano o tú eres... no, yo por lo menos que llevo cinco años acá no lo he visto” (PL2P).

En este sentido, la evidencia empírica da cuenta de uno de los principales hallazgos de este estudio: son los mismos actores del sistema educativo, en este caso los estudiantes de origen extranjero, quienes desarrollan de manera emergente las estrategias y mecanismos para lograr una buena integración y adaptación al contexto educacional, utilizando para ello aspectos de la dimensión cultural-étnica para facilitar este proceso. Como señaló claramente una de las entrevistadas, jefa de la unidad técnica pedagógica de un liceo rural:

“Generalmente [los alumnos] desarrollan sus propios mecanismos, tratando de adaptarse al nuevo ambiente, estableciendo lazos de amistad que les permitan ser parte de un grupo. Particularmente, se juntan con estudiantes de origen indígena, que son numerosos en la media, especialmente los alumnos peruanos y bolivianos, ya que, al parecer, comparten más elementos en común, por ejemplo, gustos musicales, pasatiempos, etc. (PL5VA).

En este sentido, no solo podemos señalar que existe una integración de carácter étnica, sino que también existe una especie de esconder su identidad como estrategia de adaptación de los alumnos: “los estudiantes extranjeros se tratan de integrar al curso, invisibilizando un poco su origen” (UTP-LR). De esta forma, la dimensión étnica juega un rol clave que nos permite comprender cómo funcionan los procesos de integración sociocultural dentro del ámbito educacional en la región.

6.4.2. Dilemas de la integración

Uno de los aspectos más importantes que limita inicialmente la adecuada integración de los estudiantes de origen extranjero, son los potenciales problemas educativos que presentan, haciendo necesario realizar una serie de actividades en el marco de un

programa de integración que les permita nivelar sus conocimientos, aprendizajes y habilidades:

“Uno de los problemas que presentan los alumnos extranjeros recién incorporados es la baja comprensión lectora que poseen. Además, hay que tomar en cuenta que algunos no saben leer de manera fluida y están cursando la educación media... Los alumnos que llegan provenientes de otros países tienen que pasar por un trámite de validación de estudios previos, que permite conocer el nivel de curso que tienen y al que deben de ser incorporados (LR2P)”.

Por un lado, llama la atención el hincapié que hacen los profesores de esta dimensión educativa a la hora de describir los problemas de integración de los alumnos. Pero, por otro lado, evidencia también cómo la dimensión educativa juega un rol esencial para los docentes y alumnos a la hora de adaptarse al contexto local. Es interesante apreciar también como las principales limitaciones señaladas por muchos profesores están vinculadas concretamente al rendimiento en el plano del lenguaje y los contenidos de historia. Ambos ámbitos están estrechamente relacionados tanto con el nivel educacional y la formación previa recibida en el sistema educativo de origen, como también con el nivel educativo de la familia. Esto lo vemos reflejado cuando se entrevista a una apoderada de nacionalidad peruana de una de los establecimientos escogidos:

“Claro, es que allá en Perú es completamente separado lo que es historia y lo que es geografía, pero sí creo que definitivamente historia bastante porque como recién le comentaba a mi hija les había pasado unas hojas para resolver y ella andaba preocupada porque me dijo mamá no he resuelto casi nada, solamente lo que poco que yo sabía, y yo le digo, pero qué te preguntaban... de Arturo Prat, de personas que no conozco. Entonces me dijo creo que voy a tener problemas en ese ramo. Y yo le dije bueno no te preocupes poco a poco vas a ir investigando en internet, tienes que meterte más a investigar porque actualmente estamos en Chile y actualmente tienes que aprender la historia que es aquí en Chile, y como que ya me di cuenta de que iba a tener problemas en ese ramo” (AL9CA).

Por otra parte, también existen docentes que trabajan en contextos donde hay gran presencia de estudiantes de origen extranjero y que señalan que han debido adaptarse a las dinámicas de interacción de los estudiantes aymaras de origen extranjero, no solo recurriendo a los programas formales de nivelación, sino también adaptando contenidos y su práctica docente:

“En clase, he tenido que aprender a adaptarme a la forma de ser tan particular que tienen los niños aymaras, principalmente bolivianos y peruanos (el tuteo, la calma, la poca comprensión, y la fácil distracción). También, he tenido que trabajar y preparar materiales en donde se tenga que dar ejemplos cercanos y cotidianos para ellos” (PE4VA).

Más allá de estos problemas que suelen estar asociados al rendimiento estrictamente académico, existen otros problemas de integración sociocultural relacionados directamente con la identificación nacional o étnica de los alumnos de origen extranjero. Pese a que, en general, se señala que la discriminación hacia alumnos de origen extranjero es minoritaria en los establecimientos, se asume que el fenómeno existe, en tanto la educación y los establecimientos forman parte de una sociedad que tiende a estigmatizar a las personas que provienen de los países andinos vecinos:

“La verdad es que, lamentablemente el trato diferente siempre es negativo, tomando en cuenta que los grupos de extranjeros son en su mayoría peruanos, bolivianos y colombianos. Nuestra sociedad, lamentablemente, mira muy en menos a estos países y, no siendo la excepción en sus casas, los alumnos ya traen consigo este espíritu discriminatorio; por ello, es fundamental el rol del docente dentro de este proceso de conocer (PL5VA)”.

Esta situación se hace mucho más patente en el contexto de los establecimientos ubicados en los contextos urbanos y, dentro de ellos, de manera más intensa (aunque no mayor en cantidad) en aquellos que imparten educación media, especialmente en los primeros cursos (1° y 2° medio). En los establecimientos rurales, en general, los entrevistados señalan que casi no existen casos de discriminación.

De hecho, uno de los aspectos más interesantes destacados por docentes y apoderados es que existe una enorme diferencia al respecto entre los establecimiento urbanos y rurales. Los primeros son vistos como entornos mucho más competitivos, violentos, y donde se producen más casos y formas de discriminación hacia los estudiantes y personas de origen extranjero, especialmente peruanos, bolivianos y colombianos. Los segundos son vistos como entornos mucho más tranquilos, con un ambiente más relajado, y donde los casos de discriminación hacia estos estudiantes son menores. Esta diferencia entre los establecimientos rurales y urbanos en torno al fenómeno de la discriminación de los extranjeros es apreciada también por los apoderados:

“Este colegio no es tan discriminativo como los colegios en Arica, los liceos. Acá, la mayoría de los que viven en el valle son extranjeros, así que se adaptan... No como en Arica, en Arica sí que hay diferencia... Hay discriminación en cuanto a los niños que son extranjeros: se burlan de ellos como se visten y como hablan, si se ve, yo he visto... Acá la mayoría de la gente que vive acá en el valle es extranjera... Acá los reciben como cualquier niño ‘nomás’, ya sean chilenos o extranjeros... Acá van todos tranquilos los niños, pensando que en Arica es lo mismo que acá. Yo creo que llegando allá tiene que salvarse el que es más vivo, el que es más popular. El que es más tímido, es discriminado, le hacen bullying. Yo le explico a veces: no hay que ser ni tan vivo, ni tan tonto” (AL5VA).

6.4.3. Diálogo y convivencia

En general, los apoderados y los docentes (especialmente estos últimos) señalan que el equipo de profesores y directivos de las escuelas y liceos analizados se caracteriza por no realizar ni fomentar ningún tipo de diferencia entre los estudiantes y apoderados de origen extranjero y los de origen chileno; más bien, apoyan la integración de los estudiantes. Sin embargo, existe cierto consenso entre los docentes a la hora de afirmar que no existen políticas formales de la institución para acoger e integrar a los estudiantes y apoderados de origen extranjero.

Como señaló una de las docentes, al respecto, aparece como una tarea que simplemente se debe realizar (“nosotros tenemos el deber de recibirlos” (PE8CA)), pero nadie sabe exactamente cómo realizar exitosamente esta labor. Tampoco suelen desarrollar alguna estrategia planificada específica, al respecto, más allá de las que realizan con la mayoría de los estudiantes nuevos cuando ingresan a un curso.

Dentro de este contexto se han presentado situaciones conflictivas o problemáticas, donde muchas veces se han manifestado formas de discriminación entre los estudiantes. Al respecto, los profesores nuevamente enfatizan en que no poseen ninguna normativa formal y explícita sobre qué deben hacer al respecto, menos aun cuando esta situación involucra temas de diferencias culturales o étnicas. Como ocurre con el rol que han jugado los pares en la integración de los estudiantes en los establecimientos, en este caso son los docentes quienes han desarrollado (o no) sus propios mecanismos en función de la situación, la problemática, sus herramientas y capacidades.

En general, se aprecia que una de las maneras predilectas utilizadas por diversos docentes para enfrentar estas problemáticas es la utilización del diálogo entre los

estudiantes en conflicto, así como también con el profesor y, si es necesario también, con otras personas del establecimiento (directivos, jefe de unidad técnico pedagógica, psicopedagogo, psicólogo) y los mismos apoderados del o los alumnos involucrados. También, afirman que las mismas normas de convivencia que se establecen en la sala de clases y en el establecimiento, en general, son utilizadas a la hora de resolver conflictos o problemas entre alumnos. Como señaló una docente, ante la emergencia de problemas:

“Nosotros ponemos mucho énfasis en las normas de convivencia, en el diálogo. Se conversa los problemas entre los compañeros, se piden disculpas, se hace ver en que se equivocaron, porque no debieron haber actuado en esa manera, pero no hay casos graves de comportamiento” (PE3P).

En esta misma línea, un jefe de UTP nos indicó que:

“...siempre es efectivo conversar con los estudiantes para hacerles entender su comportamiento y encontrar soluciones en conjunto, frente a alguna situación de conflicto. También es importante estar atento de las relaciones que se generan en el aula, entre los compañeros, para detectar cualquier situación de discriminación o burlas hacia compañeros extranjeros, si estas son persistentes y continuas y pueden ser consideradas como bullying. Lo peor es hacer la vista gorda frente a situaciones que, a veces, uno observa que ocurren en el aula; es mejor hablar con los alumnos y aclarar la situación. También es importante comunicar al apoderado situaciones que puedan estar ocurriendo y que afecten al estudiante” (PL5VA).

6.4.4. Currículum oculto

Otro de los aspectos relevante que emergieron de la recolección de los datos es el testimonio de un directivo de un liceo, quien señaló que si bien los docentes, en general, tienden a tratar de igual manera a todos los estudiantes y apoderados, no estableciendo diferencias explícitas entre quienes son de origen extranjero y quienes no, igualmente puede apreciarse que existe un trato algo diferenciado:

“De forma explícita, no pareciera haber un trato diferente hacia los alumnos y apoderados extranjeros, pero de manera implícita, los profesores manejan cierto "currículo oculto" hacia determinados grupos: Por ejemplo, hacia los estudiantes/ apoderados bolivianos que, por tener un nivel cultural más bajo y una actitud más despreocupada por los estudios, son vistos como más ausentes que los nacionales” (PL8CA).

De esta manera, si bien se podría señalar que una diferenciación en el trato puede obedecer a la necesidad de establecer una forma específica de ayuda u apoyo a los estudiantes y apoderados de origen extranjero, también puede significar que esta diferencia de trato simboliza la existencia de una cierta jerarquía existente entre los estudiantes y apoderados de origen extranjeros y los de origen chileno, debido a las (supuestas) diferencias de capital cultural apreciadas por los docentes.

Nuevamente, ante la inexistencia de mecanismos formales que permitan tematizar fenómenos como el mencionado, se terminan imponiendo estrategias contextuales que reproducen una serie de prejuicios y estigmatizaciones étnicas, culturales, nacionales y educacionales sobre las personas de origen extranjero, no instando al desarrollo de una integración sociocultural exitosa.

6.5. Integración institucional (políticas y establecimientos)

Como se planteó anteriormente, uno de los principales hallazgos empíricos obtenidos durante el desarrollo de este estudio es que casi la totalidad de entrevistados plantean el desconocimiento o la inexistencia de políticas formales y mecanismos de integración específicos, destinados a lograr una mayor y mejor integración sociocultural de los alumnos de origen extranjero que cada año ingresan a las aulas de sus establecimientos. Como nos enfatiza un docente de una escuela urbana:

“No hay políticas para integrar a esos niños, solamente el apoyo que da el asistente social a veces para hacer trámites, sacar el carnet, esas cosas. Pero una política de integrarlos no hay” (PE4VA).

Por otra parte, como subraya una de las jefas de la Unidad Técnica Pedagógica de uno de los establecimientos analizados, ante la creciente demanda e ingreso de estudiantes de origen extranjero en su establecimiento, hace:

“... falta una política de acogida por parte del colegio, que les permita conocer la cultura escolar de la cual serán parte. Falta nivelación de estudios” (UTP-LR).

Respecto a las políticas de integración de las familias, tanto de estudiantes nacionales como de origen extranjeros, la misma entrevistada señaló que las únicas formas de integración que existen son indirectas: “No existen de forma explícita, pero si se invita a todos los apoderados a participar en espacios donde puedan expresar sus ideas o preocupaciones” (PL5VA).

Concretamente, estos espacios están limitados (en gran medida) a las reuniones mensuales de apoderados dentro de cada curso y alguna otra actividad cultural o educativa desarrollada en el establecimiento donde se invita a los apoderados a participar, por lo que los entrevistados advierten las limitaciones de esta política.

Sin embargo, dentro del universo de entrevistados, existe un caso específico que señala la existencia de políticas explícitas de integración, tanto para estudiantes extranjeros como para su familia. Un docente del liceo rural señala que su establecimiento “...ya realiza actividades para integrar nuevos alumnos extranjeros. De hecho, se ha realizado promoción y entregada información en el valle y alrededores, indicando la visión y misión del liceo”, aunque esta medidas son más bien generales (PL5VA).

Además, agrega que en el establecimiento se ha llevado a cabo el programa Ciudadano Global, a través del cual se ha brindado atención personalizada y gratuita a los alumnos y apoderados en ámbitos sociales, legales, psicológicos y laborales, sobre todo a los alumnos extranjeros que poseen una situación de vulnerabilidad. Además de ofrecer la posibilidad de “regular los papeles de los alumnos cuando sus padres se encuentren de manera indocumentada en el país y evitar que sea un impedimento para que el hijo pueda estudiar” (PL5VA).

Asegura que esta última medida ha permitido que la matrícula del establecimiento haya aumentado en 100 nuevos alumnos, argumentando, a su vez, que esto refleja lo positivo del liceo, que: “se caracteriza por ser muy integrador, pues conviven con respeto alumnos chilenos, bolivianos y peruanos, entre los cuales se encuentran altos números de alumnos aymaras (aproximadamente el 70% del total de la matrícula) y afrodescendientes” (PL5VA)

Fue, asimismo, uno de los pocos docentes que ha señalado y destacado la gestión y desarrollo de una serie de actividades culturales propias de la tradición aymara, como la celebración de festividades y ritualidad tradicionales, la implementación de la lengua aymara y su inclusión formal en el establecimiento:

“Bolivia, Perú y el norte de Chile tienen algo en común: la cultura aymara. En el liceo se desarrollan diversas actividades culturales de esta etnia a la que pertenecen la gran mayoría de los alumnos. Lo evidencian actividades como la celebración del Machaq Mara y la Cruz de Mayo, además de la implementación de la lengua aymara en los niveles pre básicos y como asignatura obligatoria desde 1° a 4° básico, siendo además utilizada en actos cívicos para los saludos y agradecimientos” (PL5VA).

En este sentido, el desarrollo de actividades distintivas de la cultura aymara no solo son vistas como dinámicas que apuntan a la valorización del patrimonio cultural de esta etnia presente en nuestra región, sino también como mecanismos socioculturales que pueden permitir una integración real entre los estudiantes de origen extranjero, en tanto la mayoría comparte algún vínculo con la etnia aymara.

6.5.1. Evaluación de docentes y políticas

A la hora de evaluar la existencia de políticas concretas destinadas a fomentar la integración de alumnos y docentes de origen extranjero, existen matices entre las apreciaciones de los entrevistados.

En primer lugar, la mayoría de los apoderados, así como también algunos docentes y alumnos, señalan que la inexistencia de políticas o estrategias concretas sobre este asunto es una limitación importante que poseen los establecimientos educacionales, agregando que debieran desarrollarse prontamente para poder afrontar exitosamente el nuevo escenario multicultural que se está produciendo en los centros educativos de la zona dada y que se relaciona con la creciente inmigración. A la hora de consultar directamente por estas políticas, un jefe de UTP dijo:

“Pienso que son insuficientes, falta informar más a los docentes sobre el tema de los estudiantes inmigrantes y desarrollar estrategias más definidas para estos grupos de alumnos, aunque sean un número minoritario al interior de la comunidad educativa” (PL5VA).

En segundo lugar, si bien la mayoría de entrevistados señalaron que no existen políticas de integración específicas para la integración de alumnos y familiares de origen extranjero en los establecimientos; consideran que muchas de éstas serían innecesarias para el caso de los estudiantes, pues, aparentemente, la inmensa mayoría de ellos no presenta mayores problemas de integración en los colegios y liceos, sobre todo en los contextos rurales, donde se manifiesta una mayor integración cultural y educativa.

La emergencia de mecanismos de socialización emergentes desarrollados por los propios estudiantes extranjeros y sus compañeros de clase, unidos a las estrategias concretas y puntuales desplegadas por los docentes en el establecimiento, parecerían bastar en la mayoría de los casos.

En tercer lugar, tenemos una opinión bastante minoritaria que señala que las políticas institucionales desplegadas, al respecto, son adecuadas y suficientes para afrontar el fenómeno de la integración de los estudiantes y familiares de origen extranjero. Así, uno de los docentes de un liceo rural señaló que el desarrollo de programas como Ciudadano Global, ha permitido la integración de estos alumnos, además de demostrar el interés y

preocupación del liceo por estos estudiantes. Si bien se trata de un docente concreto y de un establecimiento específico, es importante considerar la caracterización que realiza de las políticas que ha considerado como exitosas.

En general, también es importante subrayar que muchos docentes, apoderados y alumnos, asocian el fenómeno de la integración sociocultural con la integración estrictamente educativa (aprendizajes y contenidos) que puedan recibir los alumnos con mayores dificultades al respecto, tanto de origen extranjero como nacionales:

“El hecho de realizar programas como el de reforzamiento ayudan a que estos alumnos refuercen las habilidades que no dominan como corresponde debido al diferente nivel de contenidos con los de sus países de origen. En las evaluaciones, se encuentran mejor preparados por haber desarrollado los programas que se consideran. De esta manera, los alumnos extranjeros pueden llegar a dominar las mismas habilidades que sus compañeros chilenos, evitando la discriminación por parte de éstos por el común bajo dominio de habilidades que poseen y que no están acorde con el nivel de educación en el cual se encuentran” (PL2P).

Por otro lado, algunos entrevistados (sobre todo apoderados y docentes), especificaron que uno de los ámbitos concretos donde debieran desarrollarse nuevas estrategias es en el plano docente, pues, actualmente, existen importantes limitaciones para desarrollar este ámbito, vinculadas a las obligaciones de cobertura curricular que posee cada una de las asignaturas. De hecho, se infiere que existe una crítica a la estructuración formal de los currículums educativos al respecto:

“Yo creo que se podría hacer más, ya que cada profesor tiene su propio discurso y forma de abordar su clase. Sería pertinente involucrar al equipo de gestión del colegio en el desarrollo de una estrategia común en la escuela (...). Estoy preparada, pero las obligaciones de cobertura curricular de cada asignatura limitan la oportunidad para desarrollar trabajos en esta índole” (PL5VA).

Más allá de estas limitaciones, la gran mayoría de entrevistados, tanto en el contexto rural como urbano, realizaron una asociación directa y primordial entre las estrategias de integración y la importancia de la labor docente para lograr esta tarea en los establecimientos. Tanto quienes son críticos con los profesores como quienes evalúan positivamente su actuar, tienden a depositar mayores expectativas en los docentes que en el establecimiento escolar o en las políticas educacionales, por lo que existe una (sobre) valoración de las capacidades y la importancia del docente en este ámbito. Como señaló uno de los docentes de manera testimonial:

“Yo considero que el docente juega un papel fundamental en la integración y respeto hacia los alumnos extranjeros, principalmente porque son alumnos que necesitan la misma atención y derechos que los chilenos, ya que las nacionalidades no deben ser ningún factor de discriminación y rechazo, ni para las evaluaciones, ni mucho menos para el trato social. El profesorado, por tal motivo, debe dar el ejemplo para que sus alumnos piensen de la misma manera y tengan que aceptar a sus compañeros extranjeros. El profesor debe respetar las costumbres culturales de todos sus alumnos y hacer que ellos se desenvuelvan en un ambiente cómodo y óptimo para desarrollar la clase” (PL9CA).

6.5.2. Aspiraciones en la integración: docentes y apoderados

Un aspecto importante que considerar son las aspiraciones que poseen los docentes y apoderados con respecto a la integración de sus alumnos y/o pupilos en el terreno educacional y prontamente laboral. Estas aspiraciones están enfocadas a que los estudiantes posean un mejor porvenir educacional que los lleve al éxito profesional.

Por un lado, tanto docentes como apoderados esperan que los recintos educacionales presenten más propuestas efectivas de integración, permitiendo que tanto extranjeros como chilenos convivan y compartan a su vez sus experiencias, como por ejemplo “talleres de interculturalidad” (PL5VA), y así cultivar una convivencia mucho más cercana entre los apoderados y los docentes. Por otro lado, ambos actores esperan que los estudiantes tengan un futuro exitoso en el aspecto educacional y laboral. En este último punto, un docente nos indica algo fundamental:

“Bueno, ellos [los apoderados] siempre van a esperar que sus niños sean más que ellos. Además, los niños tampoco quieren ser igual que sus padres, ellos no quieren estar trabajando, tirando pala, trabajar la tierra. Y, por supuesto, ellos quieren que sus hijos, en algunos casos, lleguen a la universidad y, en otros casos, que se vayan a un instituto técnico, que tengan un título para que vayan al liceo y que tenga su título, que sean algo” (PE6VL)

Esta declaración se confirma con el siguiente comentario de una apoderada agricultora:

“Como mamá sin estudios, espero ver a mis hijos felices, haciendo lo que ellos quieran hacer. Si estudian mucho mejor para que tengan su profesión y no trabajen como yo. Hasta el momento, mis dos hijos mayores son técnicos profesiones (uno en minería y la otra en enfermería) y por eso me siento contenta.” (AE6VL)

6.6. Discriminación racial, étnica y nacionalista

El objetivo de este punto es caracterizar las prácticas de estigmatización étnico-racial hacia estudiantes de origen peruanos y bolivianos en las escuelas y liceos de la región de Arica y Parinacota. No son claras las formas concretas de estigmatización étnico-racial que se producen hacia esta población en el ámbito educativo, pero como perspectiva teórica el análisis relacional de la estigmatización propuesta por Goffman, puede aportar a interpretar que sucede en este ámbito, en nuestras escuelas con estudiantes inmigrantes

Uno de los elementos más distintivos que es percibido preferentemente por estudiantes, es que experimentan en mayor medida situaciones que se expresan en el rechazo, la marginación y la burla de sus compañeros es por ser bolivianos y peruanos, hay una representación constante de tratarlos como indios, cholos, paisanos e incluso hediondos, situación que en su mayoría de los casos se da en el área urbana, en la entrevista ante la pregunta: ¿Por qué te molestaban?, la mayoría de ellos aunque escuetamente respondían por ser boliviano o peruano.

Una estudiante boliviana (L2EP) de enseñanza secundaria de la precordillera del cuarto año decía: “Mis compañeros hombres son los más molestosos, desde que llegue al liceo [...] me decían sale pa allá boliviana culia porque no te vas a tu país mejor, paisana contechumadre. Sin embargo, la profesora del mismo establecimiento educativo planteaba que: “Si bien se dan situaciones de molestar a sus compañeros no los discriminaban de forma violenta, más bien solo son cosas de jóvenes y niños”. (PL2P).

Como se observa en la cita, hay representaciones asimétricas desde la percepción de los alumnos y de la profesora que naturaliza el comportamiento de los alumnos como cosa de niños; sin embargo, en la escuela 3 de la precordillera manifestó: “... siempre no molestaban cuando hay fútbol de las selecciones, dicen garabatos cuando nos gritan les vamos a ganar paisanos gueones, como les ganamos el mar...” (EE3P)

Por otra parte está el caso de la escuela del altiplano, la profesora planteó: “... en mi escuela no existe ningún tipo de discriminación, pues todos mis estudiantes son aymaras, e incluso tengo alumnos que pasan la frontera desde Charaña [primer pueblo boliviano al cruzar la frontera chilena y boliviana] para venir a esta escuela y no hay diferencias entre ellos, solo un acento diferente, pero todos hablan aymara de preferencia entre ellos. (PE1A)

Los profesores en los valles tienen un discurso común de inclusión de los inmigrantes sobre el comportamiento de ellos que son tranquilos y pasivos, algunos mencionan que son introvertidos y tímidos, es como la representación del aymara más característica que se ha impuesto en el discurso del profesorado en general. Una profesora de la escuela del valle de Lluta se refiere al respecto: “Son niños y niñas muy tranquilos que hacen todas las tareas y se comportan muy bien en la sala de clases, juegan en el recreo como cualquiera de sus compañeros...” (PE6VL)

Los estudiantes de las escuelas de los valles en general no tenían una opinión contraria a que la escuela y sus compañeros los integraban muy bien, a excepción de una estudiante que nos dijo que: “me molestan por ser boliviana, pero nunca me pegaron, ni nada de insultos, solo eso”. (EE4VA)

Los apoderados en su gran mayoría, los del altiplano, precordillera y valles, tienen un discurso de que la escuela integra muy bien a sus alumnos y que ellos no ven que se discrimine a sus alumnos, ni por parte de los profesores, ni compañeros, salvo el discurso que se hacen actividades como el machac mara (año nuevo aymara) y algunas ferias donde participan de las actividades sobre todo las fiestas patrias. A excepción de una apoderada chilena del Liceo de la precordillera que nos dijo que: “.. sería creo yo importante que los profesores les pasaran más historia de nosotros los pueblos indígenas, de nuestra cultura y que la historia no sea, no sea como le digo sea tan chilena, porque no sabemos nada de acá donde antes éramos peruanos, porque esto era del Perú, mis abuelos vinieron de Arequipa, o sea éramos peruanos...”.

La situación cambia en la ciudad, por ejemplo, un estudiante del liceo urbano concedió una entrevista bastante clarificadora desde distintos aspectos, nos contó que la culpa de visibilizarlo como peruano fue de una profesora que frente a todo el curso le dijo que era peruano [cabe hacer mención que el estudiante vivió toda su vida desde muy pequeño en Arica y tenía acento de chileno en su hablar], he aquí parte de la situación que lo marco hasta el día de hoy: él contó que:

“De repente a lo mejor porque, por donde vengo, por lo que soy nacido en Perú... y todo... Fue un profesor, fue un profesor el que una vez me preguntó frente a toda la clase, me preguntó cuál es el rut, me preguntó si era peruano y yo dije que sí, y ahí empezó el hueveo... Na po, llegó el profesor y... no, era profesora, y me dijo, me preguntó po, en frente de todo el curso... ¿Pero sólo a ti te preguntó?

Solo a mi po, por qué tu rut es veintiún millones, ¿eres peruano?, me dijo... sí... y nada más po. (...) simplemente me hueveaban porque era muy callado no más.” (EL9CA)

Los grados de violencia y de trato entre estudiantes se intensifican un estudiante boliviano recién llegado a Chile [2 meses, Entrevista de Noviembre de 2017], nos manifestaba que le llamaba la atención como lo trataban los compañeros hombres sobre todo como “paisano boliviano” y con frecuencia le recordaban que “...te quitamos el mar” (EE8CA), esto en clara alusión al sentido de vencedores y de superioridad que se

trató en el contexto del marco teórico. El estudiante peruano mencionado anteriormente nos planteaba frente a la pregunta de cómo lo molestaban, relató lo siguiente:

“Me seguían quitando el gorro, me escondían la chaqueta, me daban vuelta la mochila, lo típico, después se empezaron a irse más al chanco, a empujarme, a gritarme cosas... Por eso po... por ser de allá, cosas ofensivas, insultaban a mi mamá, eran cosas que de repente a mí me daban... me daban ganas de hacer algo, pero, era mejor no meterme en problemas, no quería tener problemas, esa era la huea, no quería que estuvieran llamando a mi mamá, que le estén diciendo esto, no... Cuando me estaban molestando, de hecho, me estaban empujando... estábamos en el gimnasio, me empujaban, me quitaban el gorro, me hacían así... Y nada po, yo igual me paraba, pero eran tres contra mí, y todo el mundo; pégale hueón, pégale, pégale...”

¿Te decían a tí?

No, le decían a ellos, pégale... No, no sé por qué nunca nadie dijo paren la hueá... lo único que hizo mi amigo fue que grabó... Ahí mostró la grabación y después me llamaron y estaban los hueones con sus... con sus mamás, y las mamás defendiéndolos.” (EL9CA)

Respecto si hay diferenciación entre peruanos y bolivianos, aparece una variable que solo se observó en el liceo urbano, que es la diferenciación por el color de la piel, el alumno peruano comentó frente si había distinción entre peruanos y bolivianos, al respecto dijo sobre estos últimos que:

“No, sí... sí... si po... los aíslan por su color de piel, porque son morenos o porque hablan medio raro, y los huevean así, a varios... si en el curso habían varios morenos y todos se fueron...¿Sí? No es el caso tuyo... ¿pero a ellos qué les decían así?... literalmente...Indio pa acá, indio pa allá... y ellos eran... ¿qué eran?... eran puros hueones no más ¿Y eran, esos que tú dices que eran morenos, ¿eran gente de origen aymara?

Sipo, eran gente aymara, gente aymara... o a veces los discriminaban porque eran homosexuales... también los hueveaban por eso, a ellos sí que los hueveaban brígido, a ellos les corrían mano, les bajaban los pantalones, eran cuáticos... Con los homosexuales po, los homosexuales, después con los morenos, con los peruanos, los bolivianos, con toda la gente de Azapa.” (EL9CA)

Hay una igualación étnica con la nacionalidad con la gente aymara de los valles en la ciudad, pues para los estudiantes urbanos chilenos no hay una diferencia, los tratan a todos por igual, el único estudiante chileno que manifestó que si se discriminaba a los peruanos y bolivianos y aymaras fue del liceo urbano que dijo:

“En verdad umm, yo creo que acá los chilenos más blancos o ariqueños molestan mucho a la gente de otro país e incluso a los que vienen del valle, los guevean caleta les dicen indios culiaos, paisanos, cholos a los peruanos, ahhh los ahh los más negritos los molestan como azapeños, sobre todo cuando están solos en los recreos se juntan entre ellos, son grupos eso son grupos aparte...” (EL9CA)

Lo misma opina el estudiante peruano del liceo urbano, dijo al respecto que:

“Si po... pa ellos todos son iguales, pa ellos no, no... aunque sea boliviano pa él es peruano, aunque sea boliviano pa él es peruano, pa todos ellos, todos son iguales (...) En las bromas siempre, indio culiao, indio esto... o regrésate a tu país, o querís mar... Quieres mar... ahí tenis mar... puras hueas, hasta ahí es absurdo, pero de repente son bien ofensivas, o no sé po... dicen cavernícolas, baratas... a los que eran morenitos les decían baratas y les pegaban, les pegaba brígido, los agarraban a combos. (EL9CA)

Los estudiantes de enseñanza primaria tanto del valle como la ciudad tienen un discurso de integración y la mayoría opina que se integran bien y que no tienen problemas con

sus compañeros más allá de bromas entre amigos, pero que no se sentían discriminados, esto podría tener una razón de rango etario, ya que al ser más pequeños no se atreven a contar cuales son las formas del de como los molestan, o esta naturalizado en las escuelas esta idea de grupos de alumnos parcelados por formas y costumbres. Este estudiante peruano confirma esta idea de segregación por nacionalidad, el relató que:

“Ellos [bolivianos] eran pura plata, además en el curso llegaron y al tiro se rajaron con un asado. Eran de familia de plata, eran donde... todos los días sacaban plata, diez lucas, veinte lucas, en el colegio, y todos los demás los quedaban mirando que chu... este hueón trafica, hasta el profesor decía po... Pero no se metían con ellos, nadie les... en ese sentido... pero más allá de la relación de compañeros de curso no, éramos compañeros, a veces hacíamos trabajos juntos, echábamos la talla ahí en clase, jugábamos ping pong también pero más allá de eso, así como salir, juntarse ahí, no, no. (...) Ellos no se integraban digamos al curso... Ellos tenían su propio grupo, se juntaban en otros lados...” (EL9CA)

Por otra parte, ningún apoderado del área rural y del área urbana comentó haber sentido o visto o tenido una queja de sus hijos por discriminaciones, solo por situaciones puntuales de mala conducta de sus hijos al juntarse con sus compañeros, pero no relataron situaciones de discriminación por parte de compañeros, profesores o de la escuela; si de las autoridades y de la burocracia administrativa. En tanto los docentes y directivos planteaban como se observa al comienzo de este capítulo que las escuelas en que trabajaban eran inclusivas y no hacía distinciones con los estudiantes migrantes ni de pueblos originarios.

Por otra parte, la percepción y opinión de los alumnos es categórica cuando se les preguntaba si tenían alguna forma o mecanismo de pasar materias con contenidos de sus países y cultura, o de integrarlos a las clases en grupos con otros compañeros, la respuesta mayoritaria en las escuelas urbanas fue un “No” rotundo.

Entonces, se puede observar que la discriminación a la cual puedan estar sujetos los estudiantes choca de frente con un discurso muy potente de inclusión por parte de los docentes y de integración efectiva por parte de sus padres o apoderados, aunque profesores reconocen falencias en su formación y capacitación para trabajar con la diversidad, asumen el rol histórico de la escuela chilena de reproducir el acervo educativo jerárquico del curriculum y de las asignaturas de los planes y programas de estudio dictaminados por Ministerio de Educación.

Sin embargo, por el contrario, los alumnos de secundaria, tal vez por ser más maduros manifiestan proceso de exclusión frente a la discriminación por parte de sus pares a partir de elementos nacionalistas aun presentes en las aulas. Sin caer en la generalización, tal como el caso del alumno peruano del liceo urbano, la exclusión puede llevar a la construcción de un estigma por ser migrante, bajo la perspectiva de Goffman que el estigma es como un “atributo profundamente desacreditador” que establece una clara diferencia entre el estigmatizado y estigmatizador, y que las prácticas estigmatizadoras se originan y despliegan de manera privilegiada en escenarios de interacción (Goffman, 2008: 15). Así, lo más relevante del estigma no es su valor de mero atributo, sino su naturaleza relacional. No importa únicamente la persona estigmatizada ni el estigma considerado aisladamente, lo fundamental es el proceso social involucrado en la estigmatización.

Acá en este caso único la estigmatización surge como una distinción social entre estigmatizador/estigmatizado, donde mientras en un lado se vierten expectativas

favorables (“normales”), en el otro lado recae el peso del desprestigio social (“anormales”). De manera que para analizar la estigmatización es necesario fijarse especialmente en aquello que es referido y distinguido por ella.

Finalmente, es interesante poner el acento en que estos fenómenos se originan y reproducen privilegiadamente en escenarios donde se desarrollan interacciones sociales (Goffman 1991: 173); de ahí el interés por los “contactos mixtos”, suscitados cuando estigmatizadores y estigmatizados se encuentran y se comunican (escuelas y colegios en nuestro caso), pues en estas situaciones es donde se genera la estigmatización y se producen sus mayores efectos sociales.

6.7. Una primera discusión sobre los resultados

Los resultados generales de esta investigación en los ámbitos que se pudieron obtener de su realización son diversos fenómenos y dimensiones que aportan a la complejidad de nuestro objeto de estudio que son los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes peruanos y bolivianos en las escuelas de Arica y Parinacota. A partir de algunas inferencias se trata de validar el análisis anteriormente expuesto del trabajo de campo.

En primer lugar, sobre la **integración personal y familiar** los distintos tipos de actividades, prácticas y discursos, que constituyen la opinión de profesores y apoderados principalmente hacen que se constituyan, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural de sus historias de vida en relación con la migración, que es la búsqueda de nuevas oportunidades y para mejorar la calidad de vida de su familia, tanto profesores como apoderados dan cuenta de que: “...la vida cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe cada localidad” Rockwell, 1999:7 (Citado en Nobile, 2006: 6).

Esta cotidianeidad de los padres migrantes está dada por la precariedad y marginalización que les ofrece la sociedad de acogida, entonces la escuela es un soporte vital para que sus hijos, no solo se eduquen; sino que en términos prácticos sopesen las carencias y necesidades inmediatas de alimentación, recursos y servicios que le ofrece la escuela pública. Los profesores sin embargo, ven en esta posibilidad según sus representaciones sobre el otro, como un aporte para estas familias, el discurso de inclusión presente en ellos, no deja comprender que nos solo se les integra al espacio escolar; sino que por el contrario, se les está asimilando a la cultura receptora, aduciendo la falta de capacidades o competencias para atender la diversidad, dado que el currículum no es flexible y con esto las estrategias de integración tienden a ser acciones esencialistas de la cultura como ferias, actos y ritos casi folclorizados, y un vacío enorme en cuanto a reconocer el país y costumbres de país del cual emigran.

Debiese existir una mirada de que los apoderados y su familia se integren al sistema escolar de forma articulada con la gestión de los equipos directivos y que el centro educativo debiese distinguirse por su aceptación por la heterogeneidad, no sólo por la historia particular de cada institución u organismo gubernamental, o de su proyectos educativo institucional (PEI), sino que incluya las historias de los colectivos diversos que participan de ella. La experiencia de padres y apoderados es marginal con las escuelas, ya sea como dicen los profesores por las características de su trabajo y de su

capital cultural que los representa con niveles educativos básicos y por ende como sujetos inferiores y diferentes.

Esto debiese ser al revés, la experiencia de marginación de los apoderados migrantes debiera ser considerada como una experiencia social simétrica, y no tanto del punto de vista institucional (asimétrica), porque la integración en apoderados y padres se convierte en una representación de ellos al margen de la escuela, como dice Dubet (1998: 15), citado en Foglino, Falconi y López, (2008: 229), deben ser importantes las: “relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos”, como parte de la comunidad y la escuela. Tal cual lo establece el Documento Base del XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2015: 9):

El planteamiento general de la implicación parental es que familia y escuela son instituciones complementarias en la tarea educativa, por lo que es necesario profundizar en el conocimiento de las relaciones entre ambas y diseñar fórmulas para conseguir una cooperación productiva. Se reconocen las evidentes diferencias que existen entre el contexto familiar y el escolar y se asume que en la educación algunos aspectos corresponden primordialmente a la familia, mientras que otros afectan más específicamente a la escuela. Sin embargo, se prioriza el hecho de que hay muchos ámbitos del desarrollo de la persona que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre ambos agentes educativos. De este modo, se plantea la colaboración como un medio necesario para incrementar el logro de cada alumno, reducir el fracaso de los grupos desaventajados y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto.

Y no como sucede en el ámbito de las escuelas donde se obtuvo la información de esta investigación donde la **participación de la familia es limitada** solo a participar de la reunión de apoderados que es informativa de rendimiento y actividades cívica y extraescolares. Se hace evidente que la **integración de pares y docentes** debe ser la relación familia-escuela porque de esta forma se aportan elementos para el entendimiento entre apoderados diversos en aulas diversas; a esto apunta la idea del ciudadano intercultural. En palabras de Cornejo y Solórzano (2013: 2) es fundamental esta relación:

“Puesto que se tiene como premisa que el estudio del entendimiento intercultural en escuelas que trabajan en contextos de acogida a población migrante, es relevante para mejorar una arista –asociada a la diversidad cultural– del sistema educacional y relaciones de interacción en cada escuela. Finalmente, trabajar la interculturalidad desde la educación con el fin de reducir los prejuicios existentes o las ideas que se generan con respecto a la otra cultura, permite que al incluir la población migrante dentro del sistema educacional del país de acogida, el migrante deje de ser visto como otro en base a estereotipos y se integre en la sociedad.”

La inclusión es más que la integración y por ende supera la asimilación a que son sometidos los estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de Arica y Parinacota, para esto es relevante que se pueda diferenciar en nuestras escuelas la hegemonía del Estado nacional que generaliza estereotipos aprehendidos en los procesos de socialización primario en la familia de los chilenos y que la escuela sociabiliza y refuerza el chauvinismo nacionalista chileno y que generaliza para migrantes peruanos y bolivianos y pueblos originarios.

En este sentido, la **integración e indistinción étnica**, los **dilemas de la integración**, el **diálogo y convivencia** y el **currículum oculto**, debiesen entenderse como lo sostiene Appadurai (2001), comenzando por reemplazar el uso de “cultura” en tanto sustantivo, por la utilización del adjetivo, “lo cultural”. Es decir quitarle el sentido pasivo que tiene el concepto de cultura para directivos, profesores y la comunidad educativa que comprende la alteridad como algo fijo e inmutable asociado a la cultura chilena.

Al respecto, Appadurai (2001), señala que hablar de “cultura” implica una sustancialización, por ende, referirnos a una cosa, a un objeto en particular, el cual tendería a no modificarse a lo largo del tiempo. Es por esta situación que prefiere hablar de lo cultural, como una dimensión que alude a la diferencia, ya que nos permite observar los contrastes entre distintos tipos de categorías, como pueden ser la clase, la etnia, las naciones, los géneros sexuales, entre otras. Por ende, **la integración que permite distinciones étnicas**, de grupos diversos pasa por diseñar y elaborar estrategias pedagógicas que muestren las diferencias entre los colectivos vulnerables y no vulnerables y no la diferenciación con la cultura o grupo dominante. En este caso la población de connacionales chilenos. En palabras de (Barth, 1976:10):

“...las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que las contienen. En un sistema social semejante, la interacción no conduce a su liquidación como consecuencia del cambio y la aculturación; las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia”.

En esta investigación, se debe entender el modo en que sujetos socializados en diversos ámbitos, provenientes de distintos países, se relacionan en un ámbito común que es la escuela, debemos observar el modo en que se articulan las diferencias, cómo uno se va definiendo a partir de la oposición con otro diferente. Bhabha (2002), señala que hay que estudiar “esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. El **dilema de la integración pasa por el dialogo y la convivencia** desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía intercultural y por esto es relevante un curriculum abierto o flexible que permita entender las conexiones y articulaciones culturales de los grupos.

Ese tejido sociocultural es relevante para desenmascarar el **currículum oculto** presente en los textos de enseñanza y las clases de aula, que reproducen la cultura dominante, a estos espacios Bhabha (2002) los llamo los espacios intermedios [in between], que son lo que proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad que inician nuevos signos de identidad. Es en ese ‘in between’ donde debemos distinguir las diferencias con los otros colectivos que son parte de la escuela, porque es ahí donde se negocian las experiencias intersubjetivas y el valor cultural de cada comunidad o cultura.

La idea de diferencia cultural en la escuela y en la formación y capacitación de profesores cobra especial relevancia para este trabajo porque cada grupo, si pudiesen definirse desde la educación intercultural podría marcaría los límites de pertenencia de cada grupo y provocaría necesariamente un dialogo intercultural, definiendo un “nosotros” como parte de una comunidad educativa donde participan todos los actores articulados en la escuela; familias, comunidad escolar y estudiantes en un “nosotros” como colectivo intercultural.

Respecto de la **integración institucional** sobre **políticas públicas y establecimientos educacionales**, en esta investigación de acuerdo con lo expresado preferentemente por profesores y apoderados, se observa un vacío respecto de la implementación de las políticas públicas y programas para educación de niños y jóvenes migrantes, se refieren a un desconocimiento o la inexistencia de políticas formales y mecanismos de integración específicos del centro escolar, destinados a lograr una mayor y mejor integración sociocultural de los alumnos de origen extranjero que cada año ingresan a las aulas de sus establecimientos. Sin embargo, resaltan sus capacidades de integrar a los alumnos y reconocen que la función de relación con apoderados se traduce en la

reunión de curso. En este contexto, el discurso elaborado de los docentes y directivos sobre la inclusión es criticado por ellos mismos, pues manifiestan no haber sido preparados en su formación inicial docente o haber recibido capacitación para trabajar con competencias pertinentes para atender a la diversidad

La literatura revisada al respecto, plantea a grandes rasgos que pese a existir la Ley de Inclusión y programas de atención a los estudiantes, donde los principales serían el Programa de Integración Escolar (PIE) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el primero está orientado a las necesidades educativas especiales o específicas, en la práctica se manifiesta en que éstas intervenciones pedagógicas son aplicadas por otros profesionales al cual son derivados los estudiantes, generando un trabajo diferenciado al interior del aula (por ley cada curso debe tener como máximo cinco alumnos de integración). No existe un trabajo en conjunto con el profesor de aula, sino este más bien aplica los materiales de estos profesionales en el aula, generando subgrupos diferenciados por capacidades diferentes, en palabras simples produciendo procesos de exclusión con estos estudiantes.

En el caso del segundo, se observa que el programa de EIB está focalizado en un número de colegios determinados por sus localización en áreas de presencia de pueblos originarios; donde son los únicos colegios que tienen una asignatura de lengua y cultura aymara y esto no irradia hacia el sector urbano ni a otros colegios del sistema de educación particular subvencionado y el principal problema como se planteó en el punto anterior, se enseña la cultura desde una perspectiva estática esencializada y descontextualizada del mundo actual, de ahí que reiterativamente se ha señalado en esta investigación que se debe pensar la educación para atender a la diversidad, para enseñar desde la ciudadanía intercultural, donde tendremos alumnos que se pueden desenvolver en diversos contextos.

Quizás el principal problema es que aun los centros escolares no advierten la necesidad de crear redes de colegio que lleven a la práctica lo declarado en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), donde si bien declaran la inclusión y la interculturalidad no presentan estrategias internas dentro de sus centros escolares que desarrollen e implementen como política del establecimiento estrategias de atención a la diversidad y prácticas pedagógicas flexibles al currículum y contenidos que son enseñados en las aulas.

Solo así, las políticas públicas implementadas desde el Estado serán acciones concretas que tienden a mejorar el bienestar de los estudiantes diversos, donde la integración comprende los procesos que emprenden individual y colectivamente, en este caso los inmigrantes frente a una efectiva interculturalidad, donde se articulan las diferencias y las contradicciones, a la vez que se generan interconexiones que forjan un dialogo entre diferentes y connacionales que practican la interculturalidad.

Por último, los procesos de exclusión terminaron siendo más bien estructurales del sistema escolar hacia las relaciones entre alumnos. Estos son los que dan cuenta que aún pervive en el imaginario chileno y en nuestras escuelas la idea de los chileno por sobre lo peruano y boliviano y esto produce **discriminación racial, étnica y nacionalista**, sin duda esto se debe a la historia particular de este territorio que se desarrolló en esta investigación en el marco teórico, donde la cultura nacionalista en algunos casos chauvinista, es el resultado de políticas estatales de adscripción de la ciudadanía chilena, sobre todo en una zona de frontera donde se hace más fuerte el simbolismo de los

nosotros y los otros; y en esto ha jugado un rol significativo en el sistema educativo, un rol político esencial, ya que ha funcionado como herramienta de homogeneización e integración de la población como un mecanismo de control social.

Incluso en las últimas décadas, nos asiste en las escuelas una configuración fragmentada (Nobile, 2006: 2), ya no como campo integrado, sino como fragmentos que coexisten con la vieja construcción simbólica del Estado chileno, con las nuevas leyes, que no buscan homogeneizar y reducir las diferencias, sino que se propone convivir con ellas. Se piensa que se puede alcanzar desde las leyes los derechos de interculturalidad, que se traducen solo en discursos, que no derriban las barreras de un dispositivo escolar, que aun dada su estructura rígida curricular está pensado para homogeneizar. Se busca alcanzar un pluralismo en las instituciones, conviviendo en su interior las diferencias; aunque difícil es alcanzar el respeto por la diversidad a través de solo discursos que no se llevan a la práctica.

Por otra parte, la discriminación racial tiene consecuencias reales sobre los estudiantes, pues son diferenciados por el color de piel o sus rasgos físicos indígenas, a través de prácticas y discursos que muchas veces generan incomodidad. Por ende, el lenguaje y las prácticas discursivas son esenciales para mantener la hegemonía de superioridad, por ejemplo, en los insultos y garabatos, o conceptos como indio, cholo o paisano denota una diferencia brutal de desprecio por el otro. Los golpes o burlas a que son sometidos ya sea como inmigrantes o como parte de un pueblo originario.

Por último, pese a tener un caso cabe señalar que esta discriminación puede generar una estigmatización por las consecuencias en la vida de este estudiante que cuando relata denota rabia por lo que empezó con su discriminación, cuando una profesora lo visibiliza como peruano, esto lo marco para siempre, en términos de Goffman, generando un rechazo hacia quienes fueron los que provocaron este accionar. Lo que en palabras de (Elías, 1998:96) sería cuando se: “Definen a los recién llegados a partir de características negativas que se traducen en una estigmatización, haciendo que éstos sientan que pertenecen a un grupo social humanamente inferior, por ende, marginado.

Este caso, permite reflexionar que se debe pensar las escuelas para la interacción social y cultural, donde se desarrollan políticas democráticas desde la gestión directiva que establece un amplio abanico de mecanismos y de instancias que fomentan la participación directa de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Donde las reuniones de padres y apoderados son participativas y abiertas a la participación efectiva de ellos, donde se realizan e implementan actividades y talleres efectivamente interculturales, y donde un curriculum flexible permite asignaturas pertinentes a los contextos locales con diversidad cultural, lo que se manifiesta en el desarrollo integral de los alumnos mejorando el clima escolar, promoviendo la implicación de las familias, desde una perspectiva intercultural que refuerza el sentido de promover la ciudadanía intercultural.

6.8. A modo de conclusión

De forma general los resultados evidencian aspectos que se observan en la literatura nacional e internacional, respecto de la caracterización general los procesos de llegada de los migrantes a la escuela están condicionados por la situación de segregación laboral de sus padres que ven en la escuela pública la oportunidad de que sus hijos se eduquen y ven en la escuela aspectos que le ayudan a solventar sus gastos en manutención de

recursos vitales como el almuerzo y materiales que les son suministrados desde el Estado.

Dada su condición socioeconómica de trabajos sus salarios son bajos debido a que preferentemente trabajan en la agricultura, servicios o la construcción. Los peruanos mayoritariamente ubican a sus hijos en escuelas urbanas marginales y los bolivianos en las escuelas del sector rural. Esto se manifiesta en una integración personal y familiar que está condicionada básicamente por los lazos de parentesco familiar y donde su relación con la escuela está limitada a participar solo en las reuniones de apoderados, así los procesos de inclusión tienen como resultados prácticos excluyentes sobre su situación de extranjeros.

Respecto de las políticas públicas en los profesores, éstas se observan en un discurso bastante elaborado de la inclusión que en la práctica no se observa en las escuelas, lo que determina que los procesos de exclusión partan desde la institucionalidad, aunque los profesores hacen todo por integrarlos, reconocen sus deficiencias en materia de atención a la diversidad, tanto apoderados como docente niegan que existan discriminaciones que tensionen el ambiente escolar, sin embargo los estudiantes plantean que fundamentalmente hay racismo por el color de piel y discriminación por la nacionalidad por ser indígena, lo que conlleva burlas, insultos e incluso golpes por parte de sus pares chilenos.

Esto evidencia que los centros educativos no están estructurados en torno a efectivamente atender la diversidad, sino más bien su accionar está condicionado por una integración que asimila, más que generar las oportunidades de una educación intercultural que manifieste los diálogos de una escuela más democrática y abierta, donde participa toda la comunidad educativa y más aún aunque se declara en los PEI el carácter inclusivo e intercultural de los centros, esto nos e lleva al aula, pues el currículum cerrado no permite desarrollar las autonomías para enseñar la ciudadanía intercultural.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES GENERALES

En el trabajo desarrollado se estructura un marco lógico que da cuenta del planteamiento del problema, un marco teórico compuesto por dos instancias sobre la importancia de la educación intercultural y el otro sobre la migración y la educación en Chile y de forma específica en su frontera norte, continúa con un diagnóstico sobre la distribución de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, para posteriormente presentar el trabajo de campo y los resultados con su correspondiente análisis para terminar con las conclusiones de la investigación.

De acuerdo con el objetivo general se exploran y analizan los procesos de inclusión y exclusión de los estudiantes migrantes peruanos y bolivianos que se insertan en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota. Se presenta una serie de contenidos y datos del estado del arte de la literatura que dan cuenta de la situación de la migración y la educación a nivel nacional y regional. La investigación permitió contar con un diagnóstico detallado por colegio de número y distribución de estudiantes migrantes por nacionalidad y la distribución de los estudiantes en el contexto de la región en el área urbana y rural.

El acceso a informantes en los establecimientos elegidos en la muestra permitió obtener y levantar información de profesores, apoderados y especialmente los estudiantes migrantes, datos que al contrastarlos con lo realizado en la academia refuerzan el componente teórico de la comunidad científica y otros que complementan los estudios sobre la migración y las escuelas.

Los antecedentes obtenidos fueron contrastados con el planteamiento del problema y se evaluó la correspondencia con el marco teórico, con el propósito de identificar las especificidades de la muestra, sin intenciones de generalizar, sino explorar como el contingente de estudiantes migrantes se inserta en nuestras escuelas.

Por lo que actualmente, este estudio provee de un análisis de cómo son los procesos de inclusión y exclusión de los estudiantes migrantes y cuáles son las tareas que tiene la política pública y con ello los desafíos del Estado chileno en materia de inclusión e interculturalidad; y por último, esta investigación convoca a la academia científica con relación al compromiso social para una población doblemente discriminada en su posición de desigualdad y de ser un grupo que se integra a una sociedad que los asimila, más que los incluye. Con el fin de presentar las principales conclusiones obtenidas de forma más estructurada se analizan los resultados con relación a sus objetivos que de cierta forma trazaron la ruta del diseño y ejecución de la investigación.

7.1. En relación con los objetivos generales de la investigación

- Analizar los procesos de exclusión e inclusión educativos que se presentan en los grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.

De acuerdo con los antecedentes obtenidos en el trabajo de campo al analizar los procesos de exclusión se puede sostener que de acuerdo con las preguntas de investigación, que las expectativas de los estudios científicos a nivel nacional plantean procesos de discriminación y racismo exacerbado frente a la población migrante en la

escuela; sin embargo, a nivel regional no se da cuenta de este tipo de racismo y discriminación. Según nuestros resultados lo que existe es un nacionalismo muy asentado en el sistema escolar y que tiene relación con este sentido de superioridad que se da en los chilenos por sobre peruanos, bolivianos y población originaria producto de un mito que se reafirma cada semana los días lunes en los actos cívicos relacionados con la conmemoración de hechos bélicos y héroes patrios, tanto de la independencia, como de la guerra del Pacífico. Se infiere que por ser una zona de frontera, es constante la diferenciación con los otros, se esperaba obtener una cantidad importante de datos sobre exclusión; sin embargo apoderados y estudiantes, opinaban que la escuela los integraba de muy buena forma, asumiendo que esta asimilación era normal.

La percepción de directivos y profesores sobre los procesos a que se ven sometidos como profesores en atender a la diversidad es una necesidad anhelada por éstos: la formación, la capacitación y el perfeccionamiento en materia de interculturalidad por parte de los docentes; quienes tienen un discurso bastante elaborado sobre la inclusión y la interculturalidad; siempre con la disyuntiva entre EIB y necesidades educativas especiales, confundiendo una serie de iniciativas de intervención; tales como muestras gastronómicas, ferias, ritos y tradiciones de pueblos originarios (machac mara - año nuevo aymara), como estrategias interculturales; sin embargo, muchas de ellas pasan a integrar el calendario cívico como actividades extra escolares y no como prácticas que produzcan procesos de enseñanza aprendizaje interculturales.

Sobre los procesos de inclusión la escuela chilena efectivamente no está preparada para atender la diversidad, pues en el discurso de profesores, apoderados y estudiantes el concepto de integración está bastante internalizado y normalizado como eficiente

- Explorar las estrategias y mecanismos emergentes de inclusión que buscan los procesos de integración y asimilación que se producen en las escuelas de la región de Arica y Parinacota.

En este contexto, se puede concluir a nivel de inferencia que entre las estrategias y los mecanismos emergentes de inclusión que buscan los procesos de integración y asimilación que se producen en los centros educativos, tienen una tendencia desde el aspecto de políticas institucionales al no existir como prácticas propias de los establecimientos; si bien se declaran en sus proyectos educativos; profesores, apoderados y estudiantes crean sus propios mecanismos de inserción, más que de integración.

Pues muchos estudiantes carecen de derechos básicos, al no estar regularizada la situación legal de sus padres. Por esto directivos y profesores, utilizan estrategias no legales para conseguir alimentación y todos los beneficios que gozan las escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social. Por ejemplo, usar números de cédulas de identidad de otros estudiantes para conseguir beneficios para estudiantes inmigrantes o hijos de éstos.

En este sentido, una de las estrategias principales expuestas por los padres y apoderados, es integrar a sus hijos en las escuelas; ya que por ley se establecen que los padres de alumnos inmigrantes matriculados en las escuelas tienen un plazo de tres meses para iniciar su proceso de residencia y tener acceso a documentación de Chile, que si bien durante el proceso de inserción inicial en la sociedad y en el sistema educativo chileno tuvieron ciertas dificultades, a mediano tiempo la mayoría de

estudiantes logró adaptarse con relativo éxito a las escuelas y liceos y los padres alcanzaron una integración económica en la sociedad local.

Otra estrategia es la existencia de redes de parentesco y organizaciones de inmigrantes que se han posicionado en la última década en la sociedad local, con una mayor articulación de los consulados preferentemente de Perú y Bolivia y que han permitido un ordenamiento en la solicitud de visas y residencias de migrantes. Respecto de estrategias de adaptación socioculturales los padres y apoderados han debido lidiar con la problemática del ausentismo a clases de sus pupilos de su utilización por ellos en trabajos temporales y el maltrato de los estudiantes, producto de castigos con golpes con la chicota (especie de fusta o látigo pequeño), que son prácticas muy comunes de sus territorios de origen, pero que en Chile están prohibidos. Eso ha llevado a realizar un trabajo dirigido a padres en las reuniones de apoderados para establecer los derechos de los estudiantes e informar lo perjudicial que es la ausencia a clases y sobre el trabajo infantil que está penado por ley,

Por otra parte, los profesores han debido desplegar estrategias debido al bajo capital cultural que suelen poseer estas familias (según diversos docentes), donde muchas de las prácticas individuales de los alumnos suelen estar influenciadas y orientadas por esta característica familiar, dado el trabajo de extensas jornadas de los padres, la reunión de apoderados es fundamental para trabajar las problemáticas de los estudiantes inmigrantes. Este proceso individual y familiar se ha visto facilitado por la existencia de mecanismos informales que se despliegan inicialmente en la escuela por parte de los pares (compañeros de estudio) y determinados docentes.

La convivencia cotidiana de los alumnos de origen extranjero con sus connacionales o con alumnos de origen aymara, en primer lugar, y luego con el resto de estudiantes de origen chileno (aymaras o no); unida a algunas estrategias específicas que desarrollan docentes ante la presencia de alumnos extranjeros, de manera contextual y poco planificada; han permitido generar una relativa adaptación e integración de estos estudiantes en el ámbito escolar, no exenta de dificultades y problemáticas, como la presencia de ciertos casos específicos de estigmatización.

Además, se puede observar que la mayoría de los alumnos (migrantes o no), apoderados y docentes, desconocen la existencia de algún programa formal impulsado por el Ministerio de Educación orientado a desarrollar mecanismos de integración sociocultural de alumnos y familiares de origen migrante en la comunidad escolar. Por lo que una parte importante de los docentes señalan que simplemente no existen planes ni programas que tematizen concretamente el fenómeno de los estudiantes inmigrantes y su inserción en el sistema educativo. Esto se aprecia en todas las instituciones educativas analizadas (colegios y liceos, urbanos y rurales).

En este escenario, es importante subrayar que para la mayoría de los docentes la integración es vista como una nivelación necesaria en el ámbito educativo formal, que conlleva a una mayor integración educativa. En cualquier caso, los agentes de la comunidad escolar (alumnos, apoderados, docentes y directivos), tienen mayores expectativas en los docentes que en las políticas institucionales a la hora de lograr una integración sociocultural exitosa de los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo.

Por último, una necesidad inmediata de estas estrategias emergentes basada en la evidencia empírica, es que para una parte importante de los entrevistados, especialmente apoderados, es necesario fomentar la creación de espacios donde se puedan desarrollar dinámicas de integración sociocultural en horarios flexibles para los padres trabajadores; sugiriendo especialmente el desarrollo de prácticas ligadas al desarrollo de conocimientos prácticos sobre la integración cultural entre los países fronterizos con Chile, a través de prácticas como la música, las danzas, la gastronomía, las celebraciones de festividades y efemérides, etc.

Este argumento debe ser considerado en la planificación y desarrollo de futuras estrategias o políticas públicas que se implementen al respecto, sean a nivel local o nacional, pues podrían fomentar una integración sociocultural efectiva en el sistema educativo. Como resultado preliminar de este objetivo resultó un paper denominado: “*Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile*”, aceptado en la Revista estudios Atacameños de la Universidad Católica del Norte UCN-Antofagasta, indexada en WOS. El objetivo de este artículo es describir y caracterizar las estrategias y prácticas de inserción sociocultural de estudiantes migrantes (peruanos y bolivianos) en las escuelas de la región de Arica y Parinacota del norte de Chile.

Se infiere que el sistema educacional formal no ha desarrollado mecanismos institucionales de integración sociocultural que permitan una adecuada inserción de los estudiantes de origen extranjero en las escuelas chilenas; por lo cual, diversos agentes sociales (estudiantes, padres y apoderados), han debido desplegar estrategias y prácticas específicas de inserción adaptadas al contexto local, generando mecanismos emergentes de integración sociocultural.

7.2. En relación con los objetivos específicos de la investigación

- Identificar y caracterizar la distribución de grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.

Este objetivo permitió un diagnóstico exhaustivo de campos de posibilidades de las configuraciones culturales (Grimson, 2011: 72), en la espacialización y distribución de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, que provee de una información importante para identificar la proporción de estudiantes migrantes por colegio y por tipo de educación, que sirve para que los investigadores conozcan en detalle el número y tipo de nacionalidad por escuelas; además de ser un insumo relevante que permitió la selección de muestras de la población de estudiantes migrantes.

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que la presencia y distribución de estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo de la Región de Arica y Parinacota, está relacionada con el tipo de dependencia del establecimiento educacional al cual pertenecen (municipal, particular subvencionado o particular privado) y que la presencia y distribución de los estudiantes de origen extranjero podría estar relacionada con la ubicación socio-geográfica que poseen los establecimientos educacionales; distinguiéndose claramente entre aquellos que se ubican en la urbe y aquellos que se ubican en la zona rural, tanto en la Comuna de Arica como en el resto de comunas

rurales pertenecientes a la región. Este diagnóstico es un aporte a la generación de estudios socieducativos aun ausentes en nuestra academia regional.

Como resultado preliminar de este objetivo como resultado se elaboró un paper denominado: “*Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile*”, publicado en la Revista Interciencia, indexada en WOS. El objetivo de este artículo es caracterizar la presencia y distribución de los alumnos inmigrantes de origen peruano en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota. A partir de un análisis estadístico descriptivo de información proveniente de diversas fuentes, se muestra que la presencia y distribución estratificada de estos estudiantes en el sistema educativo está relacionada con el nivel socioeconómico y la actividad laboral de sus padres.

- Delimitar y comprender los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en los procesos de inserción, integración y asimilación por parte de la escuela chilena.

Todo el proceso de investigación permitió establecer categorías de análisis generales sobre los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en los procesos de inserción, integración y asimilación por parte de la escuela chilena, caracterizados por:

- a) La integración personal y familiar (la limitada participación de los apoderados)
- b) Integración de pares y docentes (integración e indistinción étnica, dilemas de la integración, diálogo y convivencia y currículum oculto)
- c) Integración institucional (políticas y establecimientos, evaluación de docentes y políticas y aspiraciones en la integración: docentes y apoderados)
- d) Discriminación, racismo estigmatización racial, étnica y nacionalista.

Todos estos elementos manifiestan aspectos bastante específicos del análisis de la información obtenida, que permite analizar la trayectoria de inclusión y exclusión en las escuelas con mayor cantidad de estudiantes migrantes desde el área urbana y rural de la región de Arica y Parinacota. De cierta forma se explora la realidad que viven los estudiantes y docentes en los centros educativos en sus procesos de inserción en ellos, configurando una perspectiva de las representaciones que se han construido en torno al estudiante extranjero y que permiten comprender como se integra e incorpora a estos nuevos actores en el sistema educativo chileno.

Este primer acercamiento estuvo dado a partir de la mirada entregada por sus propios protagonistas: jóvenes peruanos y bolivianos que cursan sus estudios de enseñanza media y básica, quienes, a pesar de residir pocos años en el país, tienen una visión clara de lo que significa ser extranjero. La conversación con ellos nos permitió evidenciar algunas aproximaciones en torno a su conocimiento y comprensión del sistema educativo del cual forman parte:

- a) Reconocen que son tratados como "iguales" por parte de los docentes del establecimiento, no estableciéndose diferencias respecto al resto del alumnado. Valoran el buen trato que reciben por parte de sus profesores.

- b) Consideran que tanto los contenidos tratados en clases, como las metodologías utilizadas por los docentes, no hacen referencia a esta "diferencia" y "diversidad" que implica tener estudiantes extranjeros en la sala de clases.
- c) Exponen que la discriminación, aunque un problema menor, persiste y se expresa a través de burlas a su aspecto físico y a rasgos culturales propios de su país de origen.
- d) Reconocen la falta de apoyo por parte de organismos públicos que les permitan optar a beneficios en el ámbito educativo (becas principalmente).
- e) Expresan la falta de una política de acogida, que les facilite su integración y participación en la cultura escolar.
- f) Utilizan estrategias propias y diversas para integrarse en el colegio.
- g) Establecen lazos de amistad con los estudiantes indígenas presentes en el colegio, con quienes comparten rasgos culturales más cercanos a sus referentes culturales e identitarios.
- h) Consideran que el lenguaje utilizados por los estudiantes chilenos representa en un primer momento, una dificultad para integrarse a la cultura receptora.

De las aseveraciones entregadas por los estudiantes extranjeros entrevistados, se puede comprender que el sistema educativo, no los reconoce y tampoco los incluye como sujetos y actores dentro de la dinámica escolar. La política educativa ha sido de asimilación, tratándolos como un estudiante más en el engranaje escolar, lo que genera la imposibilidad de poder acceder a instancias educativas que vayan en beneficio de sus aprendizajes.

De cierta forma, ellos y sus familias han debido generar sus propias estrategias y mecanismos para adaptarse al sistema y responder a las exigencias que demanda la escuela; no obstante, el fracaso y la deserción escolar es una amenaza latente para estas familias.

Por otra parte, los profesores y profesoras de los centros educativos, con los cuales se compartió una conversación profunda y reflexiva, permitieron introducirnos en sus prácticas y quehacer docente, tratando de comprender cómo han asimilado la presencia de estudiantes extranjeros en sus escuelas y en el ejercicio de su labor educativa. Al igual que con los estudiantes fue posible extraer las siguientes conclusiones:

- a) Reconocen la diversidad cultural presente en sus aulas, dada entre otros aspectos, por la presencia de estudiantes extranjeros, pero expresan que esto, no los obliga a modificar el diseño de sus planificaciones y estrategias de enseñanza.
- b) Expresan un discurso común en torno a la importancia de valorar y respetar la diversidad cultural presente en las aulas. Además de reconocer que el proyecto educativo del colegio pone énfasis en el respeto a la diversidad cultural de sus estudiantes.

- c) Presentan ciertas representaciones en torno a los estudiantes extranjeros, características tales como: ser más pasivos, tranquilos y ordenados que el resto del estudiantado.
- d) Se caracterizan por generar una relación de cercanía y acompañamiento con sus estudiantes favorecedora en la relación profesor. -alumno.
- e) Sus estrategias de enseñanza están destinadas a cumplir con metas definidas por el colegio, que tienen por objetivo mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, situación que se vea reflejada en los esfuerzos por lograr buenos resultados en la evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).
- f) Consideran que el número de estudiantes extranjeros es bajo, por lo que no es necesario desarrollar una metodología particular con ellos, ya que ellos se integran con el resto de los estudiantes.
- g) Señalan que la familia de estos estudiantes puede contribuir en la integración de sus hijos participando en actividades diseñadas para esos fines por el colegio.
- h) Piensan que todo cambio o propuesta que implique un nuevo enfoque educativo es fundamental que sea consensuado por los equipos de trabajo con que cuenta el colegio.
- i) Frente al tema de la educación intercultural consideran que el Ministerio de Educación se ha enfocado en apoyar a población indígena y estudiantes con necesidades educativas especiales.

La inclusión e integración de estudiantes extranjeros en las escuelas y colegios, se ve limitada por las prácticas docentes de no reconocer las diferencias culturales que se generan en el aula, tendiendo a catalogar por igual a todos sus estudiantes. Ello obedece a una conducta institucionalizada entre el profesorado, producto de las políticas estatales que por años negaron las diferencias presentes en la escuela.

Como resultado preliminar de este objetivo, a partir del punto sobre el lenguaje utilizado por la diversidad presente en las aulas como una dificultad para integrarse a la cultura receptora y viceversa y para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como resultado se elaboró un paper denominado: “*Análisis de palabras de uso común y propuesta de vocabulario intercultural para estudiantes migrantes y no migrantes de la frontera norte de Chile*”, en revisión en la Revista Alpha, indexada en WOS. El objetivo de este artículo es describir la presencia de palabras de uso común entre estudiantes migrantes y no migrantes de la Región de Arica y Parinacota, y proponer lineamientos para la creación de un vocabulario intercultural que facilite la comunicación entre estos alumnos. Los resultados muestran que existe una serie de palabras que utilizan los alumnos migrantes y no migrantes en las aulas que no son comunes a ambos grupos, lo que dificulta parcialmente la comunicación entre diversos actores de la comunidad educativa y la integración de los migrantes. Por ello, se propone la creación un vocabulario intercultural práctico en las aulas de la región para subsanar parcialmente esta situación, y contribuir así generar un espacio educativo intercultural más inclusivo.

- Determinar los supuestos que aplica el sistema educativo nacional sobre la inserción de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos en las aulas de nuestra región.

Sobre los supuestos e inferencias desarrollados a lo largo de este estudio, se puede señalar que las representaciones sobre la inclusión educativa de estos alumnos, por parte de los docentes, tienen relación con las características personales de cada uno de ellos, rasgos asociados a la timidez e introversión, que se caracterizan por su poca participación en clases y por ser pasivos y generalmente callados y bastante solitarios o que se agrupan con sus pares, interactuando poco con los chilenos.

La institucionalidad pública ha invertido y trazado un eje de trabajo de nivelación de competencias cognitivas y habilidades psicosociales para integrar y hacerse cargo de esta realidad, a través de fondos de la Subvención escolar preferencial (SEP), junto al Programa de Integración Escolar (PIE) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), se atienden a los colectivos de discapacidad física y cognitiva y pueblos originarios, quedando al margen otras diversidades, ya que los fondos SEP se han estado utilizando en otros ítems diferentes a los que fueron destinados que eran fortalecer las actividades extraescolares y necesidades de los estudiantes más vulnerables.

En este proceso, una figura clave ha sido el profesor jefe, ya que reconoce la realidad de sus estudiantes y se representa a sí mismo como una especie de figura paternal/contenedora ante sus alumnos. Los mismos docentes se van involucrando para que los alumnos puedan ver que son capaces de optar a un cambio de vida, en la medida que ellos se esfuerzan y logran las metas que se trazan.

Esto se traduce en que la relación se base mucho en la conversación, en escuchar y ayudar a resolver problemas que no se atreven a hablar en la casa. Es evidente el compromiso docente con sus alumnos y, a su vez, los efectos positivos que esto tiene en la disciplina y la convivencia que son elementos importantes en las escuelas y colegios. La literatura de forma general sostiene que el logro de un ambiente de clases y de un buen trato en general son elementos que levantan gran preocupación, atención y energía de directivos y docentes.

También en la mayoría de los establecimientos, existe el Programa de Convivencia Escolar (en primaria y en secundaria), compuesto por un representante de los docentes, un representante de los asistentes de la educación, el Director, y los coordinadores de convivencia escolar, profesionales del programa de integración escolar compuesto por trabajadores sociales, psicólogos y psicopedagogos. Se reúnen una vez a la semana para revisar y analizar los casos especiales, además de conversar en torno a problemáticas que puedan surgir en la convivencia al interior del establecimiento. En términos institucionales, cada vez las relaciones de comunicación son más horizontales y transparentes que contribuyen al logro de una buena convivencia e integración de los estudiantes; siempre en una perspectiva más asimiladora que inclusiva, tal cual se ha establecido en esta investigación.

En este contexto, uno de los supuestos más importantes dentro de la institucionalidad es que desde el punto de vista pedagógico los docentes al momento de planear sus clases, no establecen diferencias entre los estudiantes, desarrollando una mirada homogénea que elimina las diferencias que se dan en el aula. Aunque están conscientes de que

existe una diversidad, al parecer el mismo sistema instituido desde la autoridad ministerial se manifiesta la homogeneidad y hegemonía de los contenidos y tipos de clases y evaluaciones funcionalmente conductistas, parecieran no representar un inconveniente en los aprendizajes de los estudiantes.

Los establecimientos no cuentan todavía con un proyecto curricular intercultural, más bien los propósitos de mejorar la calidad de los aprendizajes, se reflejan en un aumento del puntaje en las mediciones externas (SIMCE, PSU, PISA, etc.), índices educativos (promedios, deserción, aprobación y titulación). Una de las limitantes para el trabajo docente quizás sea, el verse sometido a la presión de cumplir con metas educativas definidas por políticas nacionales, como las pruebas SIMCE y otros instrumentos evaluativos que el colegio compra para medir los aprendizajes y competencias de los estudiantes. El inconveniente que genera dichas directrices es el centrarse demasiado en los resultados y descuidar otros aspectos del proceso educativo.

Otro supuesto, es que los objetivos de la gestión curricular de los centros educativos actualmente se centran en mejorar las prácticas pedagógicas de forma de tener resultados positivos en las mediciones nacionales; y no como señalaban nuestros profesores entrevistados en capacitarlos para la atención de la diversidad actual. Algunas falencias importantes en los cuales debiera trabajarse de forma conjunta con las esferas ministeriales son:

- a) Elaborar proyectos curriculares interculturales de acuerdo con cada contexto regional, que permita dar coherencia a la práctica docente.
- b) Optimizar la didáctica intercultural docente como medio facilitador del aprendizaje.
- c) Fortalecer el uso de la planificación del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) como herramienta de mejoramiento de la Gestión Pedagógica desde un enfoque intercultural, efectivamente inclusivo.
- d) Fortalecer el uso de la planificación de clases, como herramienta de mejoramiento de la gestión pedagógica de acuerdo con los contextos regionales y no planificaciones estandarizadas para todo el país, que son los principales elementos reproductores del nacionalismo presente aun en nuestras escuelas y procesos de enseñanza.
- e) Promover la creación de Proyectos de Innovación Pedagógica Interculturales.
- f) Potenciar y adecuar las estrategias implementadas para mejorar los resultados obtenidos en las mediciones nacionales desde una perspectiva de atención a la diversidad histórica y emergente en las regiones del país.
- g) Consolidar el trabajo de los Programas SEP, PIE y EIB con la contratación de profesionales pertinentes.
- h) Potenciar el estudio de lenguas vernáculas presentes históricamente en las regiones a través del bilingüismo que incorpore la inserción de estudiantes migrantes con otros idiomas potenciando sus idiomas de origen y la masificación universal del inglés, con nuevas metodologías innovativas.

- i) Perfeccionamiento de las habilidades y competencias de enseñanza de los docentes de las especialidades desde una perspectiva intercultural e inclusiva.
- j) Mejorar la formación inicial docente en materia de atención a la diversidad para preparar a los futuros profesores a la inserción de unidades educativas complejas que incrementen los niveles de satisfacción de los empleadores y de las instituciones públicas que reciben a los egresados de IES.
- k) Mejorar las prácticas de la enseñanza de los docentes de Lenguaje, Matemática, Inglés, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, incorporando el uso de las TIC'S desde un enfoque intercultural.
- l) Desarrollar un sistema de seguimiento y tutorías del aprendizaje de los estudiantes de colectivos diversos, evaluando y supervisando la calidad e impacto de las acciones para el mejoramiento de la docencia.
- m) Mejorar índices de retención y promoción y disposición de estudiantes de colectivos diversos con evaluaciones permanentes en el tiempo, para evitar su deserción.
- n) Incorporación de espacios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque intercultural.
- o) Promover la evaluación constante de los proyectos educativos institucionales, que no se queden solo en una declaración de principios.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario incorporar una visión intercultural que involucre principios educativos como la inclusión efectiva, para favorecer planificaciones que pongan su acento a la diversidad en el aula, así como también la atención individualizada de los alumnos. La mayoría de los estudiantes entrevistados tanto nacionales, como extranjeros, reconocieron que en las clases, no se reconocía la diferencia, lo que permitiría la continuación de modelos de enseñanza que cubren con un espeso velo la presencia de estudiantes inmigrantes.

Para generar este cambio y atender al estudiantado inmigrante será necesario que se genere un ajuste en el Proyecto Educativo Institucional, el cual impregnará el proyecto curricular, que permitirá el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad, potenciando la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos. Ello supone necesaria una implicación colectiva de todo el profesorado del centro, con un proyecto común, consensuado y compartido.

Se debe relevar que los docentes reconocen que un incremento en el número de estudiantes inmigrantes obligaría a desarrollar estrategias pedagógicas que incluyan a estos nuevos actores sociales y que detrás de los estudiantes inmigrantes están sus familias, las que son fundamentales en la integración de éstos en su comunidad escolar; ellos representan la contención y el apoyo que necesitan en una etapa de desarrollo tan determinante como la adolescencia. Los padres y madres son percibidos por los profesores, como personas de esfuerzo y preocupados por el desempeño de sus hijos.

Aunque una de sus principales preocupaciones es el ausentismo escolar, aunque no es una conducta constante entre los estudiantes inmigrantes en los centros educativos

locales, los profesores tienen preocupaciones por la utilización de sus hijos en épocas temporales de sus hijos en labores propias del trabajo agrícola, hay periodos en que se ausenta del colegio o escuela, lo que va en desmedro de sus aprendizajes. Esta afirmación supone que los estudiantes inmigrantes están sometidos a responsabilidades fruto de situaciones particulares por trabajo o por viajes a sus tierras de origen, fundamentalmente en épocas de fiestas tradicionales, ya que muchos ellos comparten su nacionalidad con ser parte de comunidades de pueblos originarios.

En lo referente a prácticas o estrategias desarrolladas por los docentes para el trabajo con los estudiantes extranjeros, los entrevistados expresan distintas miradas sobre este punto en cuestión, algunos señalaron que el acercarse al alumno, apelando a la afectividad en la relación profesor-alumno, era una buena estrategia para apoyarlos en sus estudios; otros señalaron el mantener una buena comunicación con los padres o tutores del estudiante, para así conocer las necesidades de los estudiantes.

Los docentes entrevistados reconocen que aun la labor pedagógica respecto a los trabajos con estudiantes extranjeros está en deuda y falta desarrollar políticas educativas más definidas con respecto a estos estudiantes, destinadas a capacitar al docente sobre la cultura de estos jóvenes, sus necesidades y el compartir experiencias pedagógicas realizadas por otros colegios relativas al fenómeno de la inmigración y rol que juegan la escuela en su inserción e inclusión.

- Analizar cómo el currículum, planes, programas de estudio y los contenidos del sistema educativo nacional tratan el fenómeno del nacionalismo en la inserción de migrantes en nuestras escuelas.

Con los cambios que vive el mundo educativo como resultado de nuevas políticas en materia educacional (Ley de Inclusión), junto con las nuevas demandas de la ciudadanía y de los actores del sistema educativo, se ha manifestado una realidad que confronta al currículum nacional a realizar ajustes y modificaciones que buscan una mayor pertinencia y autonomía regional. Todo esto con el fin de responder a las necesidades que nacen de los nuevos escenarios que cruzan el quehacer educativo, haciéndose pertinente reorganizar y reconceptualizar el currículum.

Basta recordar que los esfuerzos desde las reformas educativas de la década de los noventa han intentado modificar las prácticas de enseñanza bajo una perspectiva constructivista y generar una actualización de los conocimientos, lo que ha llevado a buscar soluciones innovativas en el ámbito pedagógico y de las distintas disciplinas que se enseñan.

En esta lógica de incorporar el fenómeno migratorio a la práctica pedagógica, se hace evidente la necesidad de implementar un currículum nacional que contenga una mirada intercultural, donde el otro extranjero, se haga presente de forma explícita y que permita desterrar visiones discriminatorias y excluyentes de las representaciones culturales que se han tejido en torno a la población inmigrante del país (Magendzo, 2008).

El actual marco curricular que contiene y define los Aprendizajes Esperados (AE) en secundaria y en primaria los Objetivos de Aprendizaje (OA) y con relación a los contenidos en primaria denominados Ejes Temáticos (ET) y en secundaria como Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para ambos niveles representan la carta de navegación del quehacer educativo,

articulando y orientando el trabajo docente, hace énfasis en desarrollar competencias y capacidades en los distintos niveles educativos en la perspectiva de una "educación para la vida". Una educación bajo este enfoque, implicará que nuestros estudiantes sean capaces de convivir y desenvolverse en una sociedad diversa, siendo capaces de entender y reconocer las diferencias que convergen en nuestra sociedad.

Todas declaraciones de principios que chocan con la realidad expuesta por nuestros entrevistados que niegan esa posibilidad de aceptación, preparación y trabajo para atender la diversidad, más aun donde las políticas educativas de los últimos años, particularmente los ajustes curriculares en los diferentes sectores de aprendizaje han enfatizado la necesidad de desarrollar habilidades, destrezas y actitudes destinadas a valorar la diversidad cultural en todas sus expresiones.

Conjuntamente, se entrega a los establecimientos la oportunidad para elaborar sus propios programas, aunque se debe respetar el marco curricular, esto entrega una oportunidad única a aquellas escuelas y liceos de poder introducir lineamientos que puedan aportar a la formación de un currículum más inclusivo y acordes a las realidades particulares de cada entidad educacional. Sin embargo, son escasas las iniciativas autónomas de programas propios.

Desde el área disciplinar, y en atención a que es una de las asignaturas que reproduce en nuestros estudiantes el sentido de ciudadano y nacionalismo, es válido detenerse en el Plan y Programa de Estudio del Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el cual tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir y orientar la formación de estudiantes con competencias críticas y un actuar responsable en la sociedad actual sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y la identidad nacional (MINEDUC, 2009: 2).

Bajo estas orientaciones se desprende que durante los años de estudio que abarca la enseñanza primaria y secundaria (básica y media en Chile), los estudiantes deberían ir progresivamente incorporando las competencias necesarias que les permitan lograr una actitud de responsabilidad social, que implicaría el ser solidarios, respetuosos de la diversidad, entre otras conductas que se pueden desprender del concepto de pluralismo.

Por su parte los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del currículum nacional, tienen a juicio del MINEDUC, una presencia privilegiada en este sector de aprendizaje, especialmente aquellos referidos a la capacidad de razonar y al desarrollo del pensamiento, a la interacción social y cívica, y a la formación ética. Dichos objetivos promueven la adquisición de un conjunto de habilidades y actitudes que progresivamente irán adquiriendo los estudiantes entre los niveles de primero a cuarto medio, para lograr dichos aprendizajes se exige el desarrollo de estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes (MINEDUC, 2009: 3).

El programa de estudio de dicho sector invita a los docentes a ser capaces de generar un constante dialogo, entre "pasado y presente", con el objeto de no caer en una mirada sesgada de los procesos históricos, que pueden tender a generar miradas estereotipadas y prejuiciosas de su entorno social. Dicha mirada es abierta a comprender a partir de las

diferencias transformándose en una herramienta de gran utilidad pedagógica para incorporar temáticas asociadas a la diversidad cultural.

El ajuste curricular realizado al sector permite abordar contenidos que por su extensión, generalmente no son cubiertos, como es el caso de Historia de Chile, que bajo el programa anterior, sólo se trataba en segundo año medio, dejando ahora la posibilidad de profundizar detenidamente en los procesos históricos ocurridos en el Chile del siglo XX.

Este ajuste permitió la posibilidad de aprender y conocer más sobre la historia del país, pero desde una perspectiva más amplia, valorando a los actores y las distintas visiones e interpretaciones de los hechos históricos, abriéndose la posibilidad para que los docentes, pudiesen incorporar recursos didácticos que permitirían la discusión del fenómeno migratorio, particularmente la visión que muchos chilenos comparten con respecto a peruanos y bolivianos, formada bajo los modos de enseñanza y discursos tradicionales que se han construido en torno a la relación de Chile con ambas naciones.

Lamentablemente el programa no es explícito en tratar estos temas, lo que permite que ciertas conductas y discursos en torno al otro extranjero se mantengan en el imaginario colectivo no permitiendo reconocer el aporte que estas comunidades de inmigrantes puedan entregar al país, pues aún sigue latente la idea de superioridad de los chilenos como ganadores de la guerra del pacífico.

Desde esta base, la configuración de las identidades nacionales en ambos países ha significado una homogeneización de determinados valores como el triunfo o la derrota, sobre la base de ciertos hitos históricos, como lo ha sido la Guerra del Pacífico. Las características de esta se han transmitido a la sociedad de manera formal a través de la enseñanza de la historia en los colegios, y también de manera informal, en la familia y en los medios de comunicación. Como corolario, estas identidades confluyen hacia la confrontación y la diferenciación de una respecto de la otra (Riquelme y Alarcón, 2008: 6).

La enseñanza de la historia en nuestro país, como argumentan los autores citados, se ha basado en intentar configurar una identidad nacional sobre los triunfos militares del pasado y la construcción de una visión estereotipada de los peruanos y también extrapolable al caso boliviano, la de naciones retrasadas culturalmente y sometidas a constantes crisis políticas. Dichas visiones, se ven alentadas por posturas historiográficas que sólo muestran una cara de la moneda: la interpretación chilena; prevaleciendo en el ideario colectivo de nuestra sociedad estas miradas estereotipadas y discriminatorias hacia ambas naciones (Salazar y Pinto, 1999). Una forma de revertir dicha situación, sería educando desde un enfoque intercultural distinto de la historia tradicional; oportunidad que debe ser gestada e impulsada desde la unidad de currículum del Ministerio, pero por ahora, sólo se deja al arbitrio de los establecimientos el generar algunas innovaciones referentes al tema.

7.3. Otras conclusiones

De acuerdo con el punto anterior, un tema importante de desarrollar más en profundidad es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), porque éste da la posibilidad de convertirse en una herramienta fundamental para recoger el reconocimiento y aprecio de los rasgos más relevantes -que constituyen sus máximos valores- de todas las culturas presentes en

la escuela, de manera que las distintas actividades y los contenidos curriculares incorporen mecanismos de respeto a las diferencias culturales de aquellos grupos en situación de minoría, enseñando a convivir de forma positiva en una sociedad cada vez más diversa.

El PEI es la vía para desarrollar e implantar estrategias educativas más inclusivas en los centros educativos, que en forma práctica permitirían evaluar al PEIB y elaborar actividades didácticas en cada unidad escolar, para orientar en el proceso de enseñanza aprendizaje las opciones y definiciones institucionales que permitan incorporar elementos que aboguen por la inclusión efectiva de todos los estudiantes.

Dicho instrumento de planificación cobra relevancia al momento de elaborar el proyecto curricular de los centros educativos, porque permite la toma de decisiones desde una perspectiva de gestión estratégica, donde los equipos directivos deben establecer, previo análisis en conjunto con los profesores; una serie de acuerdos, respecto a las estrategias de intervención didáctica que utilizará el colegio con el objeto de asegurar coherencia en los procesos educativos, una suerte de lineamientos bajo los cuales los docentes puedan guiar su práctica pedagógica desde un enfoque intercultural.

De esta forma, cuando los proyectos curriculares cuando son elaborados de forma mancomunada y colectivamente con los docentes, previo ejercicio de reflexión y análisis pedagógico, puede representar una mejora significativa en los aprendizajes de los estudiantes, ya que se organiza la enseñanza a partir de las diversas miradas y aportes que cada profesor y ayuda a incrementar como también actualizar los conocimientos de los docentes, mejorando con ello su práctica en el aula. Sobre todo si se incorpora a la discusión a toda la comunidad de apoderados y estudiantes.

7.4. Discusión final

Uno de los aspectos más débiles de estos procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos desde la perspectiva de la educación, convoca a la academia e investigadores a reflexionar en torno a la "acción docente", particularmente al analizar las representaciones que poseen sobre su labor como educadores y las relaciones que construyen de sus estudiantes; pues éstas nos pueden ayudar a comprender cómo este imaginario de la docencia, puede ayudar a mantener representaciones y estereotipos tanto incluyentes como excluyentes hacia algunos segmentos de la población estudiantil como en este caso los inmigrantes.

La literatura al respecto señala que los docentes cumplen un rol fundamental al ser quienes, deben implementar estrategias curriculares e innovaciones didácticas que se desarrollan en una unidad educativa, de su actitud, disposición y percepciones frente a los desafíos que se planteen, esto dependerá de las posibilidades de mejoramiento que logre alcanzar una escuela. Para que un cambio sea profundo y real; citando a Anijovich y Mora (2010), es necesario tomar conciencia de los esquemas, acciones, creencias y supuestos que se utilizan en el quehacer docente, de forma de conocer aquellas representaciones preexistentes que nos permitan actuar y modificar aquellas estructuras que sean necesarias en el quehacer en el aula.

En este contexto los docentes deben ser capaces de reflexionar en torno a su práctica pedagógica, teniendo en consideración las singularidades culturales de la comunidad educativa en que se desempeña, con el fin de descubrir los mecanismos subjetivos que

operan en su quehacer pedagógico y de qué forma estos pueden ser útiles al momento de implementar estrategias destinadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la gestión educativa al interior de su escuela.

Los enfoques educativos actuales deben considerar las características propias de la escuela en la que se implementaran cambios; hoy vemos como de forma creciente los docentes deben lidiar no sólo con las exigencias de obtener buenos resultados académicos, también deben enfrentar los problemas de convivencia y diversidad cultural que surgen en el aula, fruto de la creciente heterogeneidad de realidades que conviven en ella: presencia de estudiantes inmigrantes e indígenas; desigualdades sociales y económicas, etc. (Cox, 2003).

En esta misma sintonía la gestión pedagógica debe ir en consonancia con esta diversidad que vemos en la cultura escolar, en ese contexto los espacios de diálogo que favorezcan la comunicación de ideas y representaciones de los docentes, es una oportunidad que permite el conocer sus distintas visiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. El generar espacios de reflexión en torno a la práctica docente permite aprehender la manera y usos que los docentes utilizan como estrategias de enseñanza y de esta manera avanzar hacia una gestión más abierta al intercambiar experiencias y metodologías que surgen al interior del equipo de profesores.

Recordemos que "el accionar cotidiano de los docentes en el marco de las instituciones educativas sigue precisamente un conjunto de reglas, categorías y tradiciones internalizadas como hábitos (Bourdieu y Saint Martin, 1998), que configuran un núcleo duro de la actividad escolar, resistente al cambio y la innovación. En estas categorías, además, se vuelven visibles juicios de valor sobre los alumnos, que están moldeados por prejuicios originados en la cultura de clase y de los grupos sociales de pertenencia." (López, 2012: 120). De esta manera se hace pertinente que los equipos de gestión de toda entidad educativa sean capaces de identificar aquellos "hábitos" que rigen el quehacer docente de forma que estos no se transformen en piedra de tope a las innovaciones que se quieran implementar.

7.5. Limitaciones del estudio

Las principales limitantes de este estudio fueron en el ámbito de la metodología evidenciadas durante el trabajo de campo. En concreto, es posible apreciar limitaciones en: (1) el diseño del instrumento, (2) la aplicación del instrumento y (3) el análisis de la información.

7.5.1. Con relación al diseño del instrumento

Se aprecia la existencia de problemas conceptuales. En concreto, a la hora de preguntar por "integración", se pensó en todos aquellos mecanismos y prácticas que se orientan a la inclusión social. Sin embargo, muchos docentes, en algunos casos interpretaron este concepto según una noción específica asociada al contexto educativo: se refirieron a los programas de integración educativa encargados de nivelar a los estudiantes que presentan limitaciones a nivel de aprendizajes y contenidos académicos.

Si bien, se refieren también al fenómeno en el primer sentido planteado, la predominancia de esta idea en las entrevistas, evidencia que existe aquí un problema metodológico en la elaboración del instrumento de medición, pues cuando se diseñó el

instrumento se utilizó integración como un símil de inclusión. En el futuro, esto se puede resolver utilizando conceptos y ejemplos más concretos a la hora de preguntar por este fenómeno.

Lo mismo con los padres y apoderados que entendieron que la integración incluso eran aquellos aspectos asimilacionistas, por lo que preguntar por integración se convirtió en un problema al comienzo de las entrevistas, ya que se tuvo que cambiar la pregunta si creían que había integración por describir aquellos aspectos que observaron al momento de insertar a sus hijos e hijas en los centros educativos.

En segundo lugar, se realizaron una serie de entrevistas a niños de enseñanza básica de muy corta edad, que era la matrícula de los colegios rurales fundamentalmente escuelas. Se considera que la cantidad y la calidad de la información recolectada a lo largo de estas entrevistas fue deficiente, pues el instrumento de recolección de información estaba diseñado para alumnos de mayor edad (a partir de 12-14 años) y sobre todo para personas adultas. El diseño y utilización de instrumentos de recolección de información con niños de corta edad, es uno de los problemas metodológicos más significativos discutidos durante el último tiempo en las ciencias sociales.

En este escenario, se desarrollaron nuevas estrategias comunicativas, como utilizar un lenguaje más coloquial con los estudiantes y usar ejemplos sobre todo en el ámbito del fútbol y creencias sobre las nacionalidades en tensión. En el futuro, una de las proyecciones debería diseñar instrumentos y estrategias didácticas para trabajar con niños.

7.5.2. Con relación a la aplicación del instrumento

En primer lugar, uno de los problemas del estudio está relacionado con la adecuación entre el enfoque metodológico del instrumento y su aplicación. En concreto, el instrumento fue diseñado para ser utilizado como una entrevista semi-estructurada y en profundidad. Sin embargo, debido a diversas limitaciones en el acceso a los informantes más pequeños, tuvimos que utilizarla como una encuesta amplia. De esta forma, se presentaron importantes limitaciones en la aplicación de este instrumento:

- Con estudiantes de corta edad, no se pudieron obtener relatos más amplios y detallados sobre los diversos temas de la entrevista
- En algunos de estos casos se ha tendido a recoger más una evaluación subjetiva y deontológica (elaboración de respuestas desde el “deber ser”), que una descripción más genérica sobre diversas prácticas y usos asociados a los fenómenos de interés.

En segundo lugar, otro de los problemas fue la aplicación de entrevistas grupales en dos colegios, pues las profesoras jefes no permitieron el trabajo individual con los niños, argumentando su timidez e introversión. En este caso, las principales limitaciones apreciadas fueron:

- Se tiende a perder información individual que resulta relevante durante dentro de entrevista en profundidad y, sobre todo, el posterior análisis de información.

- En algunos casos se tiende a normalizar la entrega de información entregada por los participantes, generándose un fenómeno de adecuación entre los distintos testimonios expresados durante la entrevista.

En tercer lugar, hemos apreciado que en el lugar o ambiente donde se realiza la entrevista puede ser un factor que limita la entrega de información relevante durante el desarrollo de la misma. Por ejemplo, en una entrevista a una docente, ella evidencia que está limitando sus apreciaciones críticas sobre la labor de los directivos y docentes del establecimiento educacional respecto al tema de la integración sociocultural, entre otras cosas porque se encuentran en el mismo establecimiento.

Por otro lado, es probable que la aplicación de entrevistas más abiertas que la semi estructurada, también posea un efecto similar, en tanto que los profesores pueden buscar responder de manera más rápida y “correcta” (deber ser) lo que el entrevistador quiere que le respondan. En el futuro, la entrevista podría tener un enfoque más etnográfico, lo que permitiría visualizar cuándo se está frente a la presencia de meros discursos y cuándo la entrega de información está limitada por el contexto en el cual se desarrolla la entrevista, además de escoger escenarios más adecuadas para su realización.

7.5.3. Con relación al análisis de la información

Como se observa anteriormente, finalmente se obtuvieron dos tipos de entrevistas. Por un lado, se obtuvieron extensas entrevistas en profundidad realizadas presencialmente, de las cuales obtuvimos información extensa y significativa sobre los fenómenos de estudio. Por otro lado, se obtuvieron entrevistas que fueron respondidas por los entrevistados bajo el formato de encuestas abiertas y no semiestructuradas. Esto generó una diferencia sustantiva significativa en la cantidad y calidad de la información recolectada por ambas vías, limitando el análisis de los principales hallazgos metodológicos.

Dado que se trata de un estudio que hace hincapié en una metodología de corte cualitativo que busca relevar el sentido profundo y detallado de una serie de experiencias, prácticas, acciones, ideas, valores y expectativas; si bien para la construcción del informe metodológico se revisaron, analizaron y utilizaron todas las entrevistas realizadas, el análisis más detallado tendió a utilizar como evidencia solo algunas de las entrevistas en profundidad más significativas, en tanto resultaba más funcional al objetivo y la metodología propuesta. En el futuro, será importante tener en consideración y corregir estas limitaciones.

También, es necesario señalar que las entrevistas pudieron ser aplicadas a todos los sujetos seleccionados previamente dentro de cada caso de estudio, debido a la acción de directivos y profesores que organizaron la viabilidad de la ejecución del trabajo de campo.

7.6. Otras propuestas

Uno de los principales cambios que han experimentado nuestras escuelas es observar como las aulas se han transformado en el escenario donde se expresan múltiples identidades que convergen y se expresan, representando nuevos desafíos para el mundo docente. La afluencia de mayores flujos de población provenientes de las Repúblicas vecinas de Perú y Bolivia, ha traído consigo la presencia de un segmento significativo

de estudiantes procedentes de dichas naciones, lo cual obliga al sistema educativo a evaluar y reflexionar en torno al currículum escolar y enfoques de enseñanza que impregnan la labor docente. A manera de orientaciones podemos señalar las siguientes recomendaciones que pueden aplicarse en los establecimientos para una mayor integración y participación de los estudiantes extranjeros:

- a. Incorporar en el Proyecto Educativo Institucional principios y directrices que fomenten una cultura escolar basada en un enfoque intercultural que se pueda evaluar en las actividades implementadas en los centros escolares.
- b. Favorecer el desarrollo de objetivos estratégicos en el área de convivencia escolar para promover programas de habilidades sociales y talleres de autoestima que permitan integrar a la diversidad de estudiantes.
- c. Desarrollar diagnósticos iniciales que permitan conocer el grado de competencias interculturales y lingüísticas de los procesos de escolarización anterior de migrantes.
- d. Familiarizar a los estudiantes extranjeros con la nueva sociedad que los acoge, por medio de actividades destinadas a que conozcan la cultura receptora y sus hábitos sociales.
- e. Propiciar la participación de las familias en actividades destinadas a generar un acercamiento entre las distintas culturas presentes en la escuela.
- f. Implementar un sistema de tutorías entre pares destinados a apoyar a aquellos estudiantes extranjeros que presenten mayores problemas de integración y rendimiento.
- g. Introducir elementos de la cultura local en la planificación y preparación de material didáctico como parte de una estrategia de integración e inclusión.
- h. Propender a la creación de una Red de Centros educativos interculturales.

7.7. Proyecciones

Los estudios sobre estudiantes migrantes peruanos y bolivianos deben incorporar intrínsecamente al análisis la construcción del nacionalismo en las fronteras, pues éste proceso generó el proyecto político de conformar una nación unida bajo una sola identidad; la chilena. Aunque parezca extraño, estas construcciones todavía se encuentran presentes en el profesorado y las políticas educativas en términos de contenidos siguen enfatizando esta idea de unidad, de igualdad, bajo el alero de una identidad nacionalista. En este sentido, las prácticas docentes deben ser dirigidas y encauzadas bajo nuevos lineamientos que se sustenten bajo el proyecto educativo de los establecimientos.

En este estudio se pudo constatar que los proyectos educativos en el discurso buscan garantizar la calidad de la educación y el desarrollo de competencias para la vida y la ciudadanía intercultural; sin embargo en la práctica no se implementa. No obstante, se aprecia un divorcio entre los principios educativos que se defienden en los discursos inclusivos e interculturales y las metas curriculares que se proponen, es decir, los

centros educativos buscan posicionarse dentro de la región de Arica y Parinacota, por medio de obtener mejores resultados en las mediciones nacionales, privilegiando una visión más cuantitativista que reduce la riqueza de los aprendizajes a algunos datos de desempeño.

Será determinante para lograr la tan anhelada calidad educativa, el sustentar los aprendizajes de los estudiantes en conocimientos que sean pertinentes y significativos culturalmente. Ante esta realidad para obtener mejores resultados académicos, el currículum debe incluir y no excluir a aquellos nuevos actores en que se han transformado los estudiantes extranjeros, su integración enriquece a las sociedades, derriba estereotipos y etnocentrismos, permitiendo la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de las diferencias.

Un adecuado enfoque curricular puede aportar a transmitir contenidos y formas de conocimiento que ayuden a desplazar prejuicios étnicos y culturales, que han provocado que varias generaciones de chilenos consideren a los inmigrantes peruanos y bolivianos como grupos inferiores y culturalmente atrasados. Allí radica la importancia que cumple la escuela al generar un proyecto educativo compensador e intercultural que promueva procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes identidades culturales presentes en la escuela. Es importante señalar, que aún es muy limitada la preocupación del Ministerio de Educación por desarrollar políticas educativas que atiendan y respondan a las demandas que presenta la población estudiantil extranjera, limitando sus posibilidades de integración e inclusión.

Los programas de educación intercultural desarrollados por el Ministerio de Educación, están enfocados a apoyar a la población indígena presente en la comunidad escolar y no ha considerado las otras culturas que comparten espacios en la escuela. Ante esta realidad se hace compleja la tarea de integrar a estos estudiantes, pero la gestión educativa cuenta con instrumentos que permiten generar cambios en las formas y contenidos de enseñanza, como lo son: el Proyecto Educativo Institucional; el Proyecto Curricular del colegio; la didáctica y metodología de enseñanza y la capacitación docente. Por medio de estas herramientas las escuelas pueden promover cambios que vayan en directo beneficio de toda la comunidad educativa.

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2003) *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill, Madrid; España.
- Aguirre, A. (2017) *Metodología cualitativa en la investigación científica*. En Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación. /. Editorial PROFIT, Barcelona España. ISBN 978-84-16904-69-3, pp. 191-212.
- Aguirre, C. y Mondaca, C. (2011) *Estado Nacional y Comunidad Andina. Disciplinamiento y Articulación Social en Arica, 1880-1929*. Revista "Historia" (Santiago) [online]. Vol. 44, n.1, pp. 5-50. ISSN 0717-7194. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Alsayyad, N. (2003) *¿Europa musulmana o euro-islam?: política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. En "Europa musulmana o euro-Islam". Editores Nezar Alsayyad y Manuel Castells. Editorial Alianza, Madrid.
- Alvites, L. y Jiménez, R. (2011) *Niños y niñas migrantes, desafío pendiente*. Innovación educativa en escuelas de Santiago de Chile. Revista Synergies Chili N°7, pp. 121-136.
- Amat, O.; Rocafort, A. Coord (2017) *Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación*. /. Editorial PROFIT, Barcelona España. ISBN 978-84-16904-69-3
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010) *Enseñar en aulas heterogéneas. Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*, 101-105.
- Ansión, J., & Tubino, F. (2007) *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú
- Appadurai, A. (2001 [1996]) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Editorial Trilce – FCE.
- Appadurai, A. (2006) *Fear of Small Numbers. An Essay on the Geography of Anger*. Durham, Duke University Press.
- Aranda, T., & Araújo, E. G. (2009) *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-einstrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf Revisado 21 febrero de 2018.
- Arellano, R.; Sanhueza, S.; García, L.; Muñoz, E. Norambuenqa, C. (2016) *La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes*. >>Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1pp. 900-909.
- Barrios, Ll. y Palou, B. (2014) *Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar* Educación y Educadores, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 405-426. Universidad de La Sabana.

Cundinamarca, Colombia.

- Barth, F. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras (Vol. 197, No. 6). México: Fondo de cultura económica.
- Baud, A. (1996) The Permian–Triassic boundary: recent developments, discussion and proposals. *Albertiana*, 18, 6-9.
- Bello, A. (2009) Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación, en L. E. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural.
- Berganza, I. (2014) La migración peruana en zonas fronterizas. En *Regiones fronterizas. Migración y los desafíos para los Estados latinoamericanos*, (comps.) Marcela Tapia Ladino, Adriana González Gil, 153-176. Sa1_tiago: RIL.
- Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Argentina: Manantial.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996) *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., & Saint Martín, M. (1998) Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 19(9), 4-18.
- Bravo, R. (2012) Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 39-52.
- Bunch, G. (2008) Claves para el éxito de la educación inclusiva desde la perspectiva de las experiencias reales. *Revista de Educación inclusiva* N° 1. Pág. 77-89. En:
https://www.google.es/search?q=BUNCH%2C+G.+%282008%29.+Claves+para+el+%C3%A9xito+de+la+educaci%C3%B3n+inclusiva+desde+la+perspectiva+de+las+experiencias+reales.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=9GQnWYidNqyp8wfo0LP4Dw
- Bustos, R. & Gairín, J. (2017) Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3).
- Bustos, R. (2016) Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en:
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_394059/rabg1de1.pdf
Revisada 23 de agosto de 2016.
- Bustos, R., & Díaz, A (2017) Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123-148.

- Bustos, R., & Gairín, J. (2017 a) Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3).
- Bustos, R., & Gairín, J. (2017 b) Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, (46), 193-220.
- Canales, A. I., & Zolniski, C. (2001) Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización. *Notas de población*.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Bereményi, B. Á., & Casalta, V. (2012) Más allá de la «matrícula viva». La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers: revista de sociologia*, 97(2), 311-341
- Carrasco, S., Pamies, J., Narciso, L. (2012) A propósito de la acogida de alumnado extranjero. *Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)* ISSN 0718-5480 Vol. 6, Nº 1, marzo - agosto 2012, pp. 105-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268311>
- Carrillo, C. (2012) Migración y educación. *Actas del Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas*.
- Carrillo, C. (2015) Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 43-56.
- CASEN (2013) Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.
- Castles, S; Miller, M. J. (2004) La era de la migración. *Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México DF: UAZ/INM/ Fundación Colosio.
- Castro, L. (2004) Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880-1920). *Cuadernos Interculturales*, 2(3). pp. 57-68
- Cerón, L.; Pérez, M. y Poblete, R. (2017) Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Rev. latinoam. educ. inclusiva* [online]. vol.11, n.2, pp.233-246.
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M. C., & Puerta, J. M. G. (2015) Creencias del profesorado acerca de la diversidad: un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *New Approaches in Educational Research* Vol. 4. No. 1. Enero 2015 pp. 19-24 ISSN: 2254-7399 DOI: 10.7821/naer.2015.1.113
- Contreras et al. (2013) *Migración y Mercado Laboral en Chile*. Facultad de Economía y Negocios, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Disponible en: <https://www.freelists.org/archives/colombiamigra/02-2013/pdfV1AMUhVOrl.pdf>

- Corbetta, P. (2010) Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: Ed Mcgraw Hill. Madrid.
- Cornejo, R. y Solórzano, M. (2013) Estrategias de participación de las escuelas básicas para integrar a las familias inmigrantes: Una comparación entre Chile y Suecia. En Estructura Social, dinámica demográfica y migraciones. Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS. Avance de Investigación en Curso. GT9, Estructura Social. Disponible en: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-estrategias-participacion.pdf>
- Cox, C. (2003) Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria.
- D'Aubeterre E. (2002) Género, parentesco y redes migratorias femeninas. Revista Alteridades, año 12, número 24, pp. 51-60. Universidad Autónoma Metropolitana –Iztapalapa, México D.F., México.
- Del Arco, I. (1999) Currículum y Educación Intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida.
- Del Mar, M. Ryan, G. y Valverde, M. (2017) Diseño de la investigación. En Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación. Editorial PROFIT, Barcelona España. ISBN 978-84-16904-69-3, pp.107-126
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Departamento de Extranjería y Migración del Gobierno de Chile (2010) Informe anual del Departamento de Extranjería y Migración. Santiago: Ministerio del Interior del Gobierno de Chile.
- Departamento de Planificación y presupuesto de la Secretaría Regional Ministerial Arica y Parinacota (2014) Informe Alumnos extranjeros Región de Arica y Parinacota. Arica: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Departamento de Planificación y presupuesto de la Secretaría Regional Ministerial Arica y Parinacota (2016) Informe Alumnos extranjeros Región de Arica y Parinacota. Arica: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Díaz, A., & Ruz, R. (2009) Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período post Guerra del Pacífico (1883-1929). Polis. Revista Latinoamericana, (24). pp. 311-340.
- Díaz, A., Mondaca, C. Aguirre, C. y Said, J. (2012) Nación y ritualidad en el desierto chileno. Representaciones y discursos nacionales en Iquique (1900 – 1930). Revista Polis [online]. Vol.11, n.31, pp. 373-389. ISSN 0718-6568. Universidad Bolivariana.

- Díaz, A., Morong, G., & Mondaca, C. (2015) Entre el archivo y la etnografía: reflexiones historiográficas desde la periferia del norte de Chile. *Diálogo andino*, (46), 107-121.
- Díaz, A., Ruz, R., y Mondaca, C. (2004) La administración chilena entre los aymaras: resistencia y conflicto en los Andes de Arica (1901-1926). *Anthropologica*, 22(22), 215-235.
- Dietz, G. (2012) Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica.
- Dios, I.; Rodríguez-Hidalgo y Calmaestra, J. (2018) Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente. En M. Isabel Amor Almedina Mercedes Osuna Rodríguez Elisa Pérez Gracia (eds.) *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe*. Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona.
- Donoso, A.; Mardones, P. & Conteras, R. (2009) Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Revista Docencia* N° 37 pp. 56-62. Chile.
- Económico, C., & de las Comunidades Europeas, S. (2009) Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el " Libro Verde-Derechos de autor en la economía del conocimiento".
- Elias, N. (1998) Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Elias, N. (Ed.), *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Escarbajal, A. (2010) *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea, España.
- Fabregues, S.; Meneses, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016) *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC
- Fogolino, A. M., Falconi, O. y Molina, E. L. (2008) Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación*, (6).
- Foucault, M. (1978) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.
- Gairín, J. (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. En *Revista Educar* N° 22-23, pp. 239-267
- Gairín, J., Rodríguez, D. y Castro, D. (coords.), (2012) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Editorial Wolters Kluwer, Madrid, España.
- Galaz, C.; Poblete, R. y Frías, C. (2017) Las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, No. 68, Jun. 2017, pp. 169-204, ISSN 1315-2378.

Disponible en: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/068-junio-2017/Galaz.pdf> Revisado 01 de marzo de 2018.

- Garcés, A. (2015) Migración peruana en Santiago. Prácticas, espacios y economías. RIL Editores. Santiago de Chile.
- García, N. (1995) Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización. Editorial Grijalbo, México.
- García, N., & Varela, R. (1994) De lo local a lo global perspectivas desde la antropología (No. 306.10972 C6)
- Garrido, O. (2002) Del multiculturalismo a la ciudadanía global reflexiones a partir del caso de la Araucanía (Chile). *Investigación & Desarrollo*, 10(2). pp. 170-187.
- Gelabert, T. (2015) Cuidados, poder y ciudadanía. España. Disponible en: [https://www.google.es/?gfe_rd=cr&ei=regnWb6aDIfY8geml6vQDQ#q=GE LABERT,+T.+\(2015\).+Cuidados,+poder+y+ciudadan%C3%ADa.+Espa%C3%B1a](https://www.google.es/?gfe_rd=cr&ei=regnWb6aDIfY8geml6vQDQ#q=GE LABERT,+T.+(2015).+Cuidados,+poder+y+ciudadan%C3%ADa.+Espa%C3%B1a) Revisado 7 de noviembre de 2016.
- Gellner, E. (1983) Naciones y nacionalismos. Cambridge.
- Georges, E. (1990) The making of a transnational community. Migration, development and cultural change in the Dominican Republic, Columbia University Press New York.
- Gil, F. (2012) El fantasma de la diferencia. Icaria Editorial. Barcelona, España.
- Gimeno, S. (2008) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Godoy, L. (2007) Fenómenos migratorios y género: identidades femeninas" remodeladas". *Psykhé* (Santiago), 16(1), 41-51.
- Goffman, E. (2015) Estigma. La identidad deteriorada. Segunda Edición, Tercera reimpresión. Buenos Aires.
- González, S. (2002) Chilenizando a Tunupa: la escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990 (Vol. 31). Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Guillaume, M y J. Baudrillard. (2000) Figuras de la Alteridad, México D.F., Taurus.
- Guizarde, M., & Garcés, A. (2012) Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación. *Estudios atacameños*, (44), 5-34.

- Guizardi, M (2015) *Las Fronteras del Transnacionalismo. Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile*. Universidad de Tarapacá - Ocho Libros Editores. Chile.
- Guizardi, M Y Garcés H. (2012) *Mujeres peruanas en las regiones del Norte de Chile: apuntes preliminares para la investigación*. *Revista de Estudios Atacameños (Chile)*, 44: 5-34.
- Guizardi, M. (2014) *Migración, integración y nacionalismo: reflexiones para una ciudadanía inclusiva*. *Revista Migraciones (Universidad de Comillas, España)*, 35: 43-70.
- Guizardi, M. Y Garcés H. (2013) *Circuitos migrantes. Itinerarios y formación de redes migratorias entre Perú, Bolivia, Chile y Argentina en el norte grande chileno*. *Papeles de Población* 19(78): 65-110.
- Guizardi, M., & Garcés, A. (2012) *Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación*. *Estudios atacameños*, (44), 5-34.
- Hastings, A. (2000) *La construcción de las nacionalidades*. Londres-Nueva York, University of Cambridge Press.
- Hernández, A. (2016) *El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169.
- Hernández, M. (2011) *La migración peruana en Chile y su influencia en la relación bilateral durante el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010)*. Tesis de Grado para obtener el Título de Magíster en Estudios Internacionales. Universidad de Chile.
- Hobsbawm, E. J., & Beltrán, J. (1991) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2002) *La invención de la Tradición*. España Crítica, España.
- Imilan, W.; Márquez, F. & Stefoni, C. (2015) *Rutas migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar*. Ed. Universidad Alberto Hurtado.
- Instituto Nacional de Estadística (2002) *CENSO de Población*. Gobierno de Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile (2014) *Encuesta de Caracterización la Población Afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota*. Disponible en:
http://historico.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/informe_metodologico_encuesta_de_caracterizacion_de_la_poblacion_afrodescendiente_de_la_region_de_arica_y_parinacota.pdf
- Jiménez Ramírez, M. (2008) *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.

- Jiménez, M. S., Medel, C., & Espina, C. (2010) Estudio de caso: enseñar historia y ciencias sociales en contextos multiculturales, exploración desde la perspectiva de la enseñanza (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Jiménez, R. y Huatay, C. (2006) Algo está cambiando. Globalización, migración y ciudadanía en las asociaciones de peruanos en Chile. Impresiones Gotelli, Santiago de Chile.
- Joiko, S., & Vásquez, A., (2016) Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173.
- Jordan, J. (2007) Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Revista Estudios sobre educación* N° 12 Pp. 59-80, Universidad de Navarra. España.
- Kumar, K. (2002) El Estado Nación, la Unión Europea y las identidades transnacionales. Pág. 81-99. En “Europa musulmana o euro-Islam”. Editores Nezar Alsayyad y Manuel Castells. Editorial Alianza, Madrid.
- Kvale, S. (2011) Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata, Madrid.
- Labra, O. (2013) Positivismo y Constructivismo: Un análisis para la investigación social. *RUMBOS TS*, año VII, N° 7, 2013. ISSN 0718- 4182. pp. 12 – 21
- Leiva, J. (2012a) Educación Intercultural y Convivencia en la Escuela Inclusiva. Ediciones Aljibe. Málaga – España
- Leiva, J. (2016) Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la Escuela. Editorial Dickinson, S.L. Madrid
- Leiva, J. (2012b) La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, Octubre, 2012, 8-31.
- Liberona, N. (2015) La frontera cedazo y el desierto como aliado. Prácticas institucionales racistas en el ingreso a Chile. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 14(42), 1-15.
- López, L. (2001) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-cuestion-de-la-interculturalidad-y-la-educacion-latinoamericana/> Revisado 13 de mayo de 2016.
- López, P. L. (2004) Población muestra y muestreo. *Revista Punto cero*, 9(08), 69-74.
- Lube, M; Penna; C. Vicuña, J.T.; y Pérez, C. (2015) Capítulo 1: Claves conceptuales e históricas para comprender la frontera norte de Chile y la migración en Arica y Parinacota. En: Vicuña, J.T.; Rojas, E. (Edit.) “Migración en Arica Y Parinacota, Panoramas y tendencias de una región fronteriza”.

- Mardones, P. (2006) Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1950) "Ciudadanía y Clase Social". Editorial Alianza, Madrid.
- Martínez, J. (2008) La Ciudadanía se convierte en competencias: Avances y retrocesos. En: Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Mas-Machuca, M., Bastida, R., Gil-Doménech, D., Berbegal-Mirabent, J. y Marimon, F. (2017) Marco teórico y formulación de hipótesis y proposiciones. En Amat, O. y Rocafort, A. (Ed.), Cómo investigar. Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros proyectos de investigación. (pp. 95-106). Barcelona, España: Profit Editorial.
- Meléndez, L. Coord. (2012) Construyamos Centros Educativos Inclusivos Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA). San José, Costa Rica. Disponible en: www.ceducar.info/ceducar/recursos/biblioteca%20onlineeducacion%20construyamos/HTML/files/assets/basic-html/page1.html Revisado 07/06/2016.
- Micolta, A. (2005) Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. Trabajo Social No. 7, (2005) páginas 59-76. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia
- Ministerio de Desarrollo Social (2015) Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN. Reporte Estadístico de Caracterización Social de Arica y Parinacota. Disponible en: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/LIBRO%20DS%20FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2015) Ley N° 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172> Revisado el 15 de abril de 2016.
- Ministerio de Educación de Chile (2009) Planes y Programas de Estudio del Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación de Chile (2011) PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe. Programa Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf Revisado 13 de enero de 2016.

- Ministerio de Educación de Chile (2016) “Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana. Informe final de investigación. Disponible en: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/2016_ESTUDIO_SUPERINTENDENCIA_DE_EDUCACION.pdf Revisado 5 de abril de 2017.
- Ministerio de Educación de Chile (2016) Proyecto de Actualización Marco para la Buena Enseñanza [MBE] Disponible en: <http://www.demcisnes.cl/index/descarga/iddocumento/41> Revisado 30 noviembre de 2015
- Ministerio de Educación de Chile (2003) Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf> Revisado el 23 de marzo de 2016.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) Las relaciones entre familia y escuela: experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejos Escolares-documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2017) Constitución Política de la República de Chile; Constitución 1980. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> Revisado el 4 de junio de 2016.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (s.f.). Red de Escuelas Interculturales: propuestas básicas. Disponible en:
- Mondaca, C. (2003) La educación intercultural bilingüe entre los aymaras de la región de Tarapacá-Chile: Enfoques y perspectivas en su implementación. Tesis para optar al Grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica - Chile.
- Mondaca, C. (2008) Identidades Sociales y Representaciones Políticas en Conflicto: El Sistema Educativo Chileno en los Andes de Arica, 1884-1929. En Revista *Anthropologica* de la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú. Año XXVI / N° 26 / pp. 33-62.
- Mondaca, C. y Díaz, A. (2014) La escuela de papel. Agencias y agentes educativos en Atacama. Municipio de Calama y comunidades atacameñas. (1888 – 1950). *Estud. atacam.* [Online], n.47, pp. 117-133. ISSN 0718-1043.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013) La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Revista Dialogo Andino*. ISSN: ISSN 0719 - 2681/ISS. Vol.: N°: 42. Páginas: 68-87.
- Mondaca, C., Rojas, A., Siales, C., & Sánchez, E. (2017) Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, (53), 139-150.

- Mondaca, C., y Gajardo Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo andino*, (47), 3-6.
- Mondaca, C.; Gairín, J. y Muñoz W. (2018a) “Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile”. En *Revista Interciencia* N° 43 Volumen 1: páginas 28-35.
- Mondaca, C.; Gajardo, Y. y Muñoz, W. (2017) *La Educación Intercultural Bilingüe entre los Aymaras del norte de Chile. Enfoques y dinámicas históricas en su implementación (1994-2014)*". En: “Educación Intercultural en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios”. Ernesto Treviño [Editor]. Colección en Estudios en Educación. Centro UC. Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE pp. 169-191, ISBN 978-956-14-2166-0. Registro de Propiedad Intelectual 285.256
- Mondaca, C.; Gajardo, Y. y Sánchez, E. (2014) *Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile*. *Revista Interciencia*, VOL. 39 N° 07. Páginas 524-530.
- Mondaca, C.; Gajardo, Y. y Sánchez, E. (2017) *Fiestas patrias chilenas entre peruanos. Nacionalismo y ritos cívicos en Arica y Tacna, 1890-1929*. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. En: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/> ISSN: 2007 – 7890. Año: IV. Número: 3. Artículo N° 29. Período Febrero-Mayo 2017.
- Mondaca, C.; Gajardo, Y.; Muñoz, W.; Sánchez, E. y Robledo, P (2015) *Estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota. Caracterización, distribución y consideraciones generales*. En: *Las Fronteras del transnacionalismo. Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile*. Guizardi, Menara (Editora) [Diciembre, 2015. pp. 258 – 180]. Editorial Ocho Libro, Santiago de Chile.
- Mondaca, C.; Muñoz, W.; Gajardo, Y.; Gairín, J. (2018b) “Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile”. *Revista “Estudios Atacameños”* [En Prensa]
- Mondaca, C.; Rivera, P. y Aguirre, C. (2013) *La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile*. *Revista Si Somos Americanos* Revista de Estudios Transfronterizos Volumen XIII, N° 1, ENERO – JUNIO. 2013. Páginas 123-148.
- Mondaca, C.; Rivera, P. y Gajardo, Y. (2014) *Educación parvularia e inclusión en el norte de Chile. Formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá*. *Revista Alpha* N° 39 diciembre. Páginas 251-266.
- Mondaca, C.; Rojas, A. y Sánchez, E. (2016) “Estado y educación en el norte de Chile: implementación de la escuela fiscal en el departamento de El Loa (1880-1930)”. En: “Historia social de la educación chilena. Instalación, auge y

- crisis de la reforma alemana 1880-1920. Pensamiento y demandas educativas”. Benjamín Silva Torrealba (Compilador). Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana ISBN: 978-956-9677-09-0. Santiago. 2 Capítulo pp. 66-96.
- Morales, K.; Sanhueza, S.; Friz, M. & Riquelme (2015) Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante. *Journal Of New Approaches in Educational Research* Vol. 6. No. 1. Enero 2017. pp. 75–82 ISSN: 2254-7339 DOI: 10.7821/naer.2016.8.173
- Mujica, L. (2007) Hacia la formación de las identidades. En: Tubino y Ansión Coord. *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima-Perú: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Red Internacional de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Muñoz, L. (2013) Migración peruana en la región de Tarapacá valores culturales, exclusiones y percepción de los inmigrantes. *Revista Universitaria Ruta*, 15(1), 116-125.
- Navarrete, B. (2007) La quinta oleada migratoria. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, (Nº 7) pp. 173-195.
- Navas, L., & Sánchez, A. (2010) Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhe* (Santiago), 19(1), 47-60.
- Navas, L., & Sánchez, A. (2013) Actitudes hacia la inmigración de los estudiantes de psicología chilenos: análisis diferenciales. *Revista Summa Psicológica UST*, ISSN 0718-0446, Vol. 6, Nº. 2, 2009, págs. 119-130
- Navas, L; Holgado, F. & Sánchez, A. (2009) Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Revista Horizontes Educativos*, vol. 14, núm. 2, pp. 37-47. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.
- Nobile, M. (2006) La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/nobile.pdf>
- Núñez, L. y Stefoni, C. (2004) Migrantes Andinos en Chile: ¿Transnacionales o Sobrevivientes? *Revista Enfoques*. Volumen 2, Núm. 3. Pp. 103-123. Disponible en: <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/275>.
- Oliveras, E. (2017) Entrevistas. En: Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación. /. Editorial PROFIT, Barcelona España. ISBN 978-84-16904-69-3, pp. 127-140.

- Organización Mundial para las migraciones (2008) Informe sobre las migraciones en el mundo en 2008: Encauzar la movilidad laboral en una economía mundial en plena evolución. Disponible en: http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr08_sp.pdf Revisado el 11 de junio 2016.
- Organización Mundial para las migraciones (2008) Migración y recursos humanos para la salud: de la concienciación a la acción. Disponible en: http://publications.iom.int/system/files/pdf/idm_9_sp.pdf Revisado el 23 de julio de 2017.
- Organización Mundial para las migraciones (2015) Informe sobre las migraciones en el mundo en 2015: Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad. Disponible en: http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_sp.pdf Revisado el 25 de septiembre de 2017..
- Organización Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf Revisado 12 agosto de 2016.
- Organización Naciones Unidas (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> Revisado el 01 de agosto de 2016.
- Osuna, C. (2012) En torno a la educación intercultural. Una revisión Crítica. Revista de Educación. N° 358 Mayo agosto 2012. Pp: 38-58. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35803.pdf?documentId=0901e72b81281c67>
- Parekh, B. (2000) El etnocentrismo del discurso nacionalista. La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha, 91-122.
- Paris, J. (2017) Selección de muestras. En Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación. /. Editorial PROFIT, Barcelona España. ISBN 978-84-16904-69-3, pp. 163-173.
- Pavez, I. (2012) Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. En Si somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos. Vol. XII, núm. 1, pp. 75-99. Universidad Arturo Prat.
- Pavez, I. (S/A) La infancia como sujeto de las políticas públicas e intervenciones sociales: el caso de la niñez migrante en el Chile del siglo XXI. Disponible en: http://www.actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT9/GT9_PavezSotoI.pdf Revisado el 13 de marzo de 2018.
- Pavez, I., & Lewin, K. (2014) Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. Revista AMMENTU, Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo, Monográfico “Storia e Memoria”, N° 14, pp. 50-63.

- Perceval, J.M. (2013) El racismo y la xenofobia, excluir al diferente. Editorial Cátedra. Madrid.
- Pérez, G.; Sarrate, M.L. (2013) Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva Educación. Revista Educación XX1, vol. 16, núm. 1, 2013, Pág. 85-104. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
- Philipp, P. (2008) Integración y asimilación no son lo mismo. Disponible en: <http://www.dw.com/es/integraci%C3%B3n-y-asimilaci%C3%B3n-no-son-lo-mismo/a-3128058>
- Poblete Melis, R. (2009) Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, pp 181- 200. Descargado desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf> el 15 de abril de 2013.
- Poblete, R. (2008) Intervención Educativa en Contextos Multiculturales Escuela Republica de Alemania, Educando Sin Fronteras. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/157917015/Uarcis-CPS-5-Intervencion-Educativa-en-Contextos-Multiculturales-Escuela-Republica-de-Alemania-Educando-Sin-Fronteras>. Revisado el 23 de febrero de 2016.
- Poblete, R. (2009) Educación intercultural en la escuela de hoy: Reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva N°3(2) pp. 181-200.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 3(2), 181-200.
- Poblete, R., & Galaz, C. (2007) La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy. EMIGRA working papers, (3), 0001-19.
- Portes, A. (1997) Immigration theory for a new century: some problems and opportunities. International Migration Review. Vol. 31, B° 4. Special Issue: Immigrant adaptation and Native-Born. Responses in the making of Americans (Winter, 1997). Pp-799-825.
- Pries, L. (1999 a) La migración internacional en tiempos de globalización: varios lugares a la vez. Nueva Sociedad, 164, 56-68.
- Pries, L. (1999 b) Una nueva cara de la migración globalizada: el surgimiento de nuevos espacios sociales transnacionales y plurilocales. Seminario de globalización y territorio. Red interamericana de investigadores sobre globalización y territorio. Toluca, México.
- Prior, D. (2017) La revisión de la literatura. En: En Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación. /. Editorial PROFIT, Barcelona España. ISBN 978-84-16904-69-3, pp. 53-77.

- Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018 (2013) Disponible en: http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/programamb_1.pdf Revisado 23 julio de 2016.
- Pulido C. (2007) Migración, Transnacionalidad, Integración y Ciudadanía: Los Peruanos En La Zona Norte De Chile. Tesis Master Estudios Latinoamericanos 2006-2007 Universidad De Leiden.
- Ramírez, N. (2016) Niños inmigrantes en las escuelas chilenas: Estudio advierte de "ghetos", "folclorización" y "bullying". Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/12/06/834383/Ninos-inmigrantes-en-las-escuelas-chilenas-Estudio-advierte-de-ghetos-folclorizacion-y-bullying.html>. Revisado 12 de noviembre de 2016.
- Revista Qué Pasa, 23 de octubre de 2010: 27. Disponible en: <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2014/10/1-15512-9-chile-multicultural-vs-identidad-nacional-unica-como-vivir-juntos.shtml/>. Revisado el 13 de marzo de 2018.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015) Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. Polis. Revista Latinoamericana, (42).
- Rincón, T. (2014) Ciudadanía sin derechos políticos: ¿Una Ciudadanía Cercenada? Revista Criterio Jurídico Garantista, 28-43.
- Riquelme, J y Alarcón M. (2008) El peso de la historia en la inmigración peruana en Chile. Editorial de la Universidad Bolivariana de Chile. VOL. 7 N° 20, pp. 299-310.
- Rodríguez, C. (2007) Derecho a la igualdad. Manual de Constitución y Democracia: de los derechos, 1, 189-203.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Rojas, N., Vicuña, T. Edit. (2014) Migración y Trabajo. Estudio y propuestas para la inclusión sociolaboral de migrantes en Arica. Ciudadano Global. Servicio Jesuita Migrantes. Disponible en: <http://priem.cl/wp-content/uploads/2015/04/Thayer-2014-Condiciones-y-desafios-para-la-construccion-de-una-pol-tica-de-reconocimiento-y-la-inclusion-de-los-migrantes-en-Chile.-Libro-SJM.pdf>
- Rojas, N.; Amode, N. & Vásquez, J. (2015) Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. Polis (Santiago), 14(42), 217-245. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Rojas, N.; y Silva, C. (2016) La migración en Chile: Breve reporte y caracterización. En: http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf Revisado 3 marzo de 2017.

- Ruiz, C. (2002) Ni sueño ni pesadilla: diversidad y paradojas en el proceso migratorio Iconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 14, agosto, 2002, pp. 88-97. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito, Ecuador
- Ruiz, J.I. (2012) Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto Bilbao.
- Salas et al. (2016). Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar. Santiago: Ministerio de Educación.
- Salazar, G. & Pinto, J. (1999) Historia contemporánea de Chile: Estado, legitimidad, ciudadanía (Vol. 1). LOM ediciones.
- Sampieri, R.; Fernández C. Baptista, P. (2003) Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Sánchez, M. y Revuelta, F. (2005) El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. Enseñanza, 23, 2005, 367-386.
- Sanhueza, V.; Friz, M. & Quintriqueo, S. (2014) Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 3, 2014, pp. 14-162. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Sassen, S. (2013) Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza. Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Secretaría Regional Ministerial de Educación (2016) Informe de alumnos migrantes de la región de Arica y Parinacota. Departamento de Planificación y Presupuesto. Arica-Chile.
- Secretaría Regional Ministerial de Educación (2017) Informe de alumnos migrantes de la región de Arica y Parinacota. Departamento de Planificación y Presupuesto. Arica-Chile.
- Secretaría Regional Ministerial de Educación (2018) Informe de alumnos migrantes de la región de Arica y Parinacota. Departamento de Planificación y Presupuesto. Arica-Chile.
- Serra, C. (2006) Diversitat, Racisme I Violence. Conflictes A La'educació Secundaria. Eumo Editorial.
- Sirlopú, D., Melipillán, R., Sánchez, A., & Valdés, C. (2015) ¿Malos Para Aceptar la Diversidad?: Predictores Socio-Demográficos y Psicológicos de las Actitudes Hacia el Multiculturalismo en Chile. Psykhe (Santiago), 24(2), 1-13.
- Smith, R. (1995) Los ausentes siempre presentes: the imagining, making and politics of a transnational community between New York and Ticuani, Puebla. Ph.d. dissertation in political science. Columbia University.

- Sorensen, N.; Gammeltoft-Hansen, T. (2013) Introduction. En Gammeltoft- Hansen, T.; Nyberg Sorensen, N. *The Migration Industry and the Commercialization of International Migration* (Global Institutions). (pp. 1-23). Nueva York: Routledge.
- Stefoni, C. (2003) *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Stefoni, C. (2004) *Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos*. Política, (43).
- Stefoni, C. (2005) *Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos*, en Berg, Ulla y Karsten Paerregaard (eds.), *El Quinto Suyu. Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Lima.
- Stefoni, C. (2009) *Migración, género y servicio doméstico. Mujeres peruanas en Chile*. En *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente*, (eds.) María Elena Valenzuela, Claudia Mora, 191-232. Santiago: OIT.
- Stefoni, C. (2013) *Formación de un enclave transnacional en la ciudad de Santiago de Chile*. En: *Revista Migraciones internacionales*, Volumen 7 N°1. Disponible en: <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/689> Revisado el 23 de julio de 2016.
- Stefoni, C., & Fernández, R. (2011) *Mujeres inmigrantes en el trabajo doméstico: entre el servilismo y los derechos*. En *Mujeres inmigrantes en Chile, ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* Ediciones Universidad Alberto Hurtado Alameda 1869 – Santiago de Chile.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis*. *Estudios Internacionales-Universidad de Chile*. 185. 153-182.
- Tapia et al. (2017) *El surgimiento de un territorio circulatorio en la frontera chileno-peruana: estudio de las prácticas socio-espaciales fronterizas*. *Revista de Geografía Norte Grande*, (66), 117-141.
- Tapia, M. (2012) *Frontera y migración en el norte de Chile a partir del análisis de los censos de población. Siglos XIX- XXI*. En: *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 53: pp. 177-198. Universidad Católica del Norte.
- Tapia, M. y González, A. (2014). *Regiones Fronterizas, Migración y los desafíos para los Estados nacionales latinoamericanos*. Ed. Ril editores Universidad Arturo Prat.
- Tapia, M. y González, A. (Editoras), *Regiones Fronterizas, Migración y los desafíos para los estados nacionales latinoamericanos*. Santiago. RIL Editores-UNAP, 335-359.

- Tibi, B. (2002) Los inmigrantes musulmanes de Europa, entre el Euro-Islam y el gueto. Pág. 55-79. En “Europa musulmana o euro-Islam”. Editores Nezar Alsayyad y Manuel Castells. Editorial Alianza, Madrid.
- Tijoux, M. E. (2011) Negando al “otro”: el constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile. *Mujeres inmigrantes en Chile ¿mano de obra o trabajadoras con derechos*, 75-108.
- Tijoux, M. (2013) Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. México: *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 61, 83-104.
- Touriñan, J. Dir. (2008) Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica Disponible en: <http://docplayer.es/52910361-Educacion-en-valores-educacion-intercultural-y-formacion-para-la-convivencia-pacifica.html> Revisado el 25 de febrero de 2018.
- UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia (5 al 9 de marzo de 1990). Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Revisado el 13 de noviembre de 2015.
- UNESCO (2015) Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Páginas 31-41. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>. Revisado el 30 de noviembre de 2016.
- UNESCO (2015) La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, París, Francia. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNESCO (2015) La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, París, Francia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf> Revisado el 20 de noviembre de 2016.
- UNESCO, S. L. D. (2010) Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*, 64, 65.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374.
- Vargas V. (1997) Un debate feminista en curso. En *La ciudadanía a debate*. Editoras Eugenia Horta y Ana María Portugal. Pág. 55-85. Ediciones de las Mujeres N° 25. Santiago, Chile.

- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016) *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis. Madrid, España.
- Vicuña, J. Y Rojas, T. (2015) *Migración en Arica y Parinacota. Panoramas y tendencias de una región Fronteriza*. Ed. Servicio Jesuita a Migrantes Universidad Alberto Hurtado.
- Walsh, C. (2010) *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.
- Winler, D. y Cueto, S. (2004) *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Ed. PREAL.
- Yubal-Davis, N. (1997) *Mujeres, ciudadanía y diferencia*. Pág. 35-53. En: *La ciudadanía a debate*. Editoras Eugenia Hola y Ana María Portugal. Ediciones de las Mujeres N° 25. Santiago - Chile.
- Zapata, P. (2017a) *The power of saying the normally “unsaid” as an act of empowering a woman’s voice in the academia and the fictional parallel side behind this power in a global era*. *Qualitative Inquiry*, 23(5) pp.352-354.
- Zapata, P. (2017b) *Interpretive autoethnography as qualitative methodology to humanize social research in Latin American transboundary contexts*. *Enfermería: cuidados humanizados 6 (Número especial)*, pp. 59-68 (versión inglés).
- Zapata, P. (2017c) *Latin American immigrants’ children’s lived experiences in rural and urban schools in northern Chile: Understanding local, national, and transnational experiences of culture crossings*. *Revista Límite*, 12(39) pp. 7-14.
- Zapata, R. (2011) *Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario Chileno*. *Revista Akademeia*, Disponible en: <Http://www.revistaakademeia.cl/?p=727>.
- Zapata-Sepúlveda, P. (2018) *Borders, space and heartfelt perspectives in researching the “unsaid” about the daily life experiences of the children of migrants in the schools of Arica*. In A. Grant, L. Turner, N. Short & T. Adam Eds. *International Perspectives on Autoethnographic Research and Practice*. Routledge.
- Zenteno, R. (2000) *Redes migratorias: ¿Acceso y oportunidades para los migrantes?* Rodolfo Tuirán, coord., *Migración México - Estados Unidos. Opciones de política*, México, Conapo/SG/SRE, 227-245. Disponible en: <http://www.portal.conapo.gob.mx/publicaciones/migracion/MigracionOpPolitica/09.pdf> Revisado el 30 de noviembre de 2016.

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Índice de tablas

Tabla 1. Estudiantes región de Arica y Parinacota.....	40
Tabla 2. Participación Alumnos Extranjeros según tipo de Enseñanza.....	40
Tabla 3. Muestra de colegio y número de estudiantes migrantes.....	41
Tabla 4. Metaanálisis Sistematización de Información.....	44
Tabla 5. Diseño y construcción del instrumento de recolección de información.....	52
Tabla 6. Construcción de categorías de análisis.....	62
Tabla 7. Principales Modelos Interculturales.....	72
Tabla 8. Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia y por tipo de dependencia de los establecimientos en la región de Arica y Parinacota	121
Tabla 9: Total de matrículas a alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos municipales urbanos de la comuna de Arica.....	121
Tabla 10: Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos municipales rurales de la comuna de Arica.....	122
Tabla 11. Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos particulares subvencionadas de enseñanza básica, media y de adultos de la comuna de Arica.....	123
Tabla 12. Total de matrículas y alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos particulares pagados de la comuna de Arica.....	124
Tabla 13. Total de matrículas, alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos de la comuna de Camarones.....	124
Tabla 14. Total de matrículas de alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos de la comuna de General Lagos.....	125
Tabla 15. Total de matrículas de alumnos extranjeros por procedencia en los establecimientos de la comuna de Putre.....	125
Tabla 16. Ejemplo Ficha Sistematización de Información Bibliográfica Internacional.....	134
Tabla 17. Ejemplo Ficha Sistematización de Información Bibliográfica Nacional.....	134
Tabla 18. Muestra de colegio y número de estudiantes migrantes.....	139

Tabla 19. Número de entrevistas por colegio.....	139
Tabla 20. Número de entrevistas por colegio y nacionalidad de los entrevistados.....	140
Tabla 21. Clasificación por siglas de ubicación territorial establecimientos educativos.....	144
Tabla 22. Siglas para citar en análisis de resultados.....	144

Índice de figuras

Figura 1. Dualidad Conceptual.....	25
Figura 2. Línea de Tiempo Programa Integración Escolar (PIE).....	28
Figura 3. Tipos de Migración.....	30
Figura 4. Fases de la investigación.....	36
Figura 5. Cronograma de actividades Fase 1 según meses (2015-16).....	37
Figura 6. Cronograma de actividades Fase 2 según meses (2016-17).....	38
Figura 7. Cronograma de actividades Fase 3 según meses (2017-18).....	39
Figura 8. Esquema dimensiones para construcción del instrumento.....	50

Índice de gráficos

Gráfico 1. Participación Alumnos Extranjeros según tipo de Enseñanza.....	119
Gráfico 2. Participación Alumnos Extranjeros según Área Geográficas.....	119

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista semi-estructurada - Pauta docentes

INFORMACIÓN PRELIMINAR

1. Datos entrevista

Nombre entrevistador	
Fecha entrevista	
Lugar entrevista	
Duración entrevista	
Dirección informante	
Teléfono de contacto informante	
Mail de contacto informante	

2. Caracterización informante

Nombre completo	
Niño / adolescente / padre / profesor	
Estado civil	
Edad	
Año de nacimiento	
Lugar de nacimiento	
Nivel de formación	
Actividad(es) actual(es)	
Colegio o Liceo de pertenencia (trabajo)	

3. Comentarios entrevista (observaciones: acceso, escenario, dinámica, limitaciones, etc.)

I. INTRODUCCIÓN

Vida cotidiana

- ¿Podría describirme su rutina diaria? Por ejemplo, ¿Qué hizo ayer desde que se levantó hasta que se fue a acostar? (o último día laboral) ¿Qué le parece esta rutina?
- Los fines de semana, ¿Cuáles son las actividades que normalmente realiza? Por ejemplo: ¿Qué hiciste el último fin de semana? ¿Y los fines de semana largos o vacaciones?
- ¿Hace cuánto tiempo tienes esta rutina? ¿Ha habido algún cambio el último tiempo? ¿Cuál/porqué?

Caracterización y evaluación general

- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en este colegio? ¿Cuál es su rol específico (formal e informal)? ¿Qué cursos y/o asignaturas tiene a su cargo?
- Si tuviera que caracterizar a este colegio en términos generales, ¿cómo lo describiría?
- ¿Cómo son los resultados educativos que ha obtenido el colegio?
 - o Formales (SIMCE, etc.)
 - o No sujetos a evaluación formal (comportamiento, cooperación, integración, etc.)
- ¿Cómo caracterizaría a los directivos y profesores del colegio? (formal/no formal)

- A su criterio ¿Qué es lo positivo y negativo del colegio donde usted trabaja?
- En el caso de recibir una oferta de trabajo con igual remuneración, pero en un colegio distinto ¿Se cambiaría de trabajo?

II. PROCESO Y MECANISMOS DE INSERCIÓN

1. Individual / Familiar

Individuo

- ¿Cómo se adaptan los alumnos de origen extranjero a la dinámica del colegio y el curso? Describa
- ¿Cuáles son las prácticas típicas que realizan alumnos de origen extranjero para insertarse y adaptarse? ¿Cuáles son las más exitosas?
- ¿Cuáles son los principales problemas de adaptación/inserción individual que presentan estos alumnos extranjeros?

Familia

- ¿Podría describir a los apoderados de este colegio? Extranjeros y no extranjeros
- ¿Cómo son las relaciones interpersonales establecidas entre el alumno y su familia (padre, madre, hermanos)? ¿Existe comunicación con la familia del lugar de origen?
- ¿Existe alguna diferencia entre los alumnos/familia nacionales y extranjeros al respecto?
- ¿Los padres y/o apoderados la conocen/identifican a usted? ¿Al resto de profesores?, ¿A los directivos?, ¿Al resto de apoderados?
- ¿Los padres participan en las actividades obligatorias y extra-programáticas del colegio? Por ejemplo : reuniones, celebraciones, fiestas, etc. ¿Quiénes participan?, ¿En cuáles de ellas? , ¿Qué hacen normalmente?, ¿Con qué frecuencia?
- ¿Existe relación entre la participación/compromiso de los apoderados y la inserción/ integración de sus hijos en el colegio y curso?
- ¿Los padres y apoderados han creado formas/mecanismos para adaptarse y participar en el colegio, en el curso, con los apoderados?
- ¿Qué factores considera que influyen en la participación o no/participación de los apoderados en estas actividades? Explique a partir de casos concretos.

Expectativas

- ¿Qué esperan los padres del colegio? ¿De los profesores?, ¿De los compañeros de sus hijos?, ¿Y de su propio hijo como estudiante?
- ¿Han cambiado las expectativas de los padres a través del tiempo? ¿Existe alguna diferencia entre las familias nacionales y extranjeras al respecto?
- ¿Las expectativas de los padres han cambiado su manera de proceder con los alumnos?
- A su juicio, ¿Qué expectativas considera usted que deberían tener los padres al respecto?

- ¿Qué esperan los alumnos: del colegio, los profesores y sus compañeros? ¿Y de su propia familia?

2. Los pares (compañeros)

- Según su perspectiva docente, podría hacernos una caracterización de los alumnos que asisten al colegio en general. Describa:
 - o Condición socioeconómica
 - o Perfil del estudiante y rendimiento académico
 - o Relaciones interpersonales (entre alumnos y con los profesores)
 - o Presentación personal y trato verbal (entre alumnos y con los profesores)
- ¿Existen diferencias con los alumnos de otros colegios? Describa
- ¿Existen diferencias entre los alumnos de origen extranjero y los alumnos nacionales al respecto? Describa nuevamente cada uno de estos puntos refiriéndose a los alumnos extranjeros
- ¿Normalmente qué hacen los alumnos cuando llega un alumno de origen extranjero? ¿Qué tipo de comportamiento o prácticas desarrollan?
- ¿Existen diferencias según: edad, curso, género y origen al respecto?
- ¿Cómo evoluciona esta relación a lo largo del tiempo? (Ejemplo: durante un año académico)
- Entre los alumnos, ¿se identifica claramente a quiénes son de origen extranjero y quiénes? ¿Pueden identificarse “grupos” diferenciados?
- Los alumnos de origen extranjero, ¿normalmente con quiénes se juntan en el colegio y fuera del colegio normalmente? (extranjeros, nacionales) ¿Desarrollan prácticas distintivas?
- De acuerdo con sus aspiraciones como docente, ¿cuál sería el alumno y compañero ideal en este contexto?

3. Institucional (profesor y colegio)

- ¿Existe algún requisito de ingreso de los alumnos al colegio?
- ¿Cuántos alumnos de origen extranjero (peruanos y/o bolivianos) asisten actualmente al colegio/curso aproximadamente?
- ¿Conoce las políticas institucionales de su colegio (nacionales o locales) para la integración de los alumnos extranjeros? Describa
- ¿Conoce las políticas institucionales de su colegio para la integración de los apoderados y las familias de alumnos de origen extranjero? (integración padres/colegio, padres/padres del mismo y distinto origen) Describa
- ¿Qué otras estrategias (formales o informales) ha desarrollado el colegio al respecto? ¿Y el profesorado?
- ¿Usted, concretamente, qué ha realizado al respecto? Ejemplo:
 - o Estrategias en clase, fuera de clase y fuera del colegio

- Ha habido conflictos o problemas, cuáles. Propuestas para sobrellevar puntos conflictivos
- ¿Qué prácticas resultaron efectivas y cuáles no?
- ¿Considera que estas políticas o estrategias son adecuadas? ¿Son suficientes? ¿Qué opina al respecto?

Formalmente, considerando su formación universitaria se siente preparado para abordar situaciones y problemáticas migración, integración, etc.

- ¿Considera que su trabajo es efectivo para la integración de alumnos extranjeros según los parámetros oficiales-formales de evaluación?
- ¿Cuál es su concepción de la labor de docente al respecto?, ¿Cuál siente que es su principal labor respecto a la atención de los alumnos inmigrantes y no inmigrantes?

III. CIERRE

- ¿Considera usted que los alumnos y padres extranjeros son tratados de un modo diferente por su lugar de procedencia?, ¿Por quienes?, ¿En qué situaciones?, ¿En qué sentido?
- ¿Qué actividades o propuestas concretas considera que la escuela podría desarrollar para integrar a nuevos alumnos? ¿Y para nuevos apoderados? Describa.
- ¿Qué espera de esta situación en un futuro? Por ejemplo: en 5 ó 10 años más.

Anexo 2. Entrevista semi-estructurada - Pauta apoderados

INFORMACIÓN PRELIMINAR

1. Datos del informante:

Nombre completo	
Estado civil	
Edad	
Año de nacimiento	
Lugar de nacimiento	
Nivel de formación	
Nacionalidad/residencia (extranjeros)	
Actividad(es) actual(es)	
Colegio/Liceo de pertenencia hijo/a - Curso	
Dirección personal	
Teléfono de contacto	
Mail de contacto	

I. INTRODUCCIÓN: VIDA COTIDIANA E HISTORIAL MIGRATORIO

- ¿Podría describirme su rutina diaria? Por ejemplo, ¿Qué hizo ayer desde que se levantó hasta que se fue a acostar? (o último día laboral) ¿Qué le parece esta rutina?
- Los fines de semana, ¿Cuáles son las actividades que normalmente realiza? Por ejemplo: ¿Qué hizo el último fin de semana? ¿Y los fines de semana largos o vacaciones?
- ¿Hace cuánto tiempo tiene esta rutina? ¿Ha habido algún cambio el último tiempo? ¿Cuál?
- ¿Cuándo y dónde nació usted? ¿Cuándo y cómo llegó a Arica/Chile? Describa origen de la decisión y características del proceso.
- ¿Qué opinión o idea tenía sobre Arica/Chile? ¿En qué se basaba para ello? (experiencia).
- ¿Cómo fueron los primeros días/semanas/meses en Chile? A nivel familiar, social, económico, etc.

II. PROCESOS Y MECANISMOS DE INSERCIÓN

1. Individual / Familiar

- Caracterice a los integrantes de la familia: número, nombre, edad, actividad principal, lugar de residencia de cada uno de ellos. ¿Quiénes considera parte de su familia? (familia origen/destino)
- ¿Podría caracterizar las relaciones personales entre sus hijos? ¿Y las relaciones entre sus hijos y los padres del hogar?
- Sus hijos, ¿cuándo comenzaron a asistir al colegio/liceo en Arica/Chile? ¿Por qué escogieron este/estos colegio/liceo? Explique.
- ¿Cómo fue el proceso de ingreso e inserción de su hijo al colegio/liceo?:
 - A nivel individual (niño): ¿se adaptó al colegio? ¿qué hacía concretamente su hijo para adaptarse? ejemplifique
 - A nivel familiar: ¿qué hicieron concretamente como familia al respecto? ¿Cuál fue la estrategia o práctica que más les resultó? ¿Y la que menos les resultó?
- ¿Considera que su hijo se integró o adaptó de manera exitosa al colegio? ¿Fue relevante para ello la labor de la familia?

2. Pares (compañeros)

- ¿Cuál es la actividad que más realiza su hijo?, ¿Cuál es la actividad que más le gusta hacer? ¿La realiza en solitario o en compañía? ¿Con quiénes?
- ¿Conoce al grupo de compañeros y amigos de su hijo? Entregue nombres y características (nacioanalidad) ¿Cómo evaluaría a este grupo? (bueno/malo/regular)
- ¿Los compañeros del colegio son también sus amigos? ¿Posee amigos fuera del colegio? Señale y caracterice
- ¿Cómo es la relación que posee su hijo con sus compañeros y amigos? ¿Podría describirla?
- Cuando su hijo llegó por primera vez al colegio, ¿Recuerda algunas prácticas que tuvieron sus compañeros para acercarse a su hijo e integrarlo al curso? ¿Resultaron?
- ¿Tuvo problemas para integrarse con sus compañeros? ¿Qué fue lo más difícil (problemas) y lo más fácil en este proceso?
- Entre los compañeros, ¿se identifica claramente a quiénes son de origen extranjero y quiénes no? ¿Existen grupos claramente diferenciados? ¿Pertenece su hijo a uno de estos grupos?
- ¿Podría describirme al mejor compañero/amigo de su hijo? En este contexto, cómo sería para usted el compañero o amigo ideal de su hijo?
- Durante el último tiempo, ¿ha cambiado el grupo de compañeros o amigos de su hijo? ¿Por qué razón?

3. Institucional (profesor y colegio)

- ¿Conoce usted al profesor jefe de su hijo? ¿Conoces a los otros profesores y directivos? (Nombre y caracterice) ¿Qué relación posee con cada uno de ellos?
- ¿Conoce a otros padres y/o apoderados del colegio? ¿Con quiénes posee mayor relación en el colegio? ¿Por qué razón?
- ¿Participa usted en las actividades del colegio? ¿En qué actividades y qué hace concretamente? Por ejemplo:
 - Reuniones curso, reuniones centro padres/apoderados
 - Actividades extra-programáticas, fiestas.
- ¿Ha ayudado esto a la integración de su hijo en el colegio? Entregue un ejemplo concreto.
- ¿Cuántos alumnos inmigrantes (peruanos y/o bolivianos) asisten al colegio/curso?
- ¿Existen políticas institucionales en el colegio (locales/nacionales) para la integración de los alumnos extranjeros? ¿Y para la integración de los apoderados y familias extranjeras? Describa detalladamente su experiencia concreta.
- ¿Qué otras estrategias (formales/informales) ha desarrollado el colegio al respecto? ¿Y el profesorado? Describa.
- ¿Considera que las actividades que realiza el colegio para la integración de alumnos y apoderados de origen extranjero están funcionando adecuadamente? Argumente.

III. CIERRE

- ¿Usted confía realmente en el sistema educativo: colegio, directivos, profesores, otros? ¿En qué sentido? ¿En quiénes confía más?
- ¿Qué actividades podría implementar el colegio o el profesorado para favorecer la integración de alumnos y familias de origen extranjero al colegio?
- En el futuro, ¿qué espera concretamente de la educación que recibe su hijo en el colegio?
- Finalmente, ¿cuáles son sus expectativas futuras en Chile? (personales, familiares, laborales)

Anexo 3. Entrevista semi-estructurada - Pauta estudiantes

INFORMACIÓN PRELIMINAR

Datos del informante:

Nombre completo	
Estado civil	
Edad	
Año de nacimiento	
Lugar de nacimiento	
Nivel de formación	
Nacionalidad/residencia (extranjeros)	
Actividad(es) actual(es)	
Colegio/Liceo de pertenencia hijo/a - Curso	
Dirección personal	
Teléfono de contacto	
Mail de contacto	

I. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL

- ¿Podrías describirme su rutina diaria? Por ejemplo, ¿qué hiciste ayer desde que te levantaste hasta que te fue a acostar? (o último día de clase)
- Si tuviera que caracterizar a este colegio/liceo en términos generales, ¿cómo lo describiría? ¿Qué es lo positivo y negativo?
- ¿Cómo caracterizaría a los directivos y profesores de la institución? (formal/no formal)

II. PROCESOS Y MECANISMOS DE INSERCIÓN

1. Individual

- ¿Existen alumnos extranjeros en el liceo/colegio? ¿Cuántos? ¿Cómo ha cambiado esta situación en tu curso/colegio el último tiempo?
- ¿Cómo se adaptan estos alumnos a la dinámica del curso/ colegio?
- Concretamente, ¿cuáles son las prácticas típicas que realizan estos alumnos para insertarse y adaptarse? ¿Cuáles creen que son las más exitosas? ¿Cuáles no?

2. Pares (compañeros): Preguntar diferencia entre nacionales/extranjeros en todo el apartado

- ¿Normalmente qué hacen los alumnos cuando llega un alumno de origen extranjero? ¿Qué tipo de comportamientos o prácticas desarrollan? Entregue ejemplos concretos.
- ¿Existen diferencias en este comportamiento según: edad, género, origen social, curso en este comportamiento?
- ¿Cómo evoluciona esta relación a lo largo del tiempo? Ejemplo: durante un año académico.
- Entre los alumnos, ¿se identifica claramente a quiénes son de origen extranjero y quiénes no? ¿Existen grupos claramente diferenciados o se mezclan?
- Los alumnos de origen extranjero, ¿con quiénes se juntan normalmente en el colegio y fuera del colegio? (extranjeros/ nacionales) ¿Desarrollan prácticas distintivas?

3. Institucional (profesor y colegio)

- ¿Conocen algún programa/ políticas implementada en su colegio para la integración de los alumnos extranjeros? ¿Y de los apoderados o familias? ¿En qué consiste?
- El profesor, ¿qué hace normalmente cuando llega un alumno extranjero?:
 - o En las clases y fuera de clases
 - o Ante la emergencia de problemas o conflictos
- ¿Cuáles de estas prácticas consideran que han resultado efectivas y cuáles no? Describa casos o ejemplos concretos.
- ¿Cree que los profesores están preparados ante este nuevo contexto? Argumente.

III. CIERRE

- Finalmente, ¿considera usted que los alumnos y padres extranjeros son tratados de un modo diferente por su lugar de procedencia? ¿Por quienes? ¿En qué situaciones? ¿En qué sentido? Entregue ejemplos concretos.
- ¿Qué actividades/propuestas concretas podría desarrollar el colegio/liceo para integrar a nuevos alumnos (extranjeros)? ¿Y para nuevos apoderados? ¿Qué podrían hacer ustedes como alumnos? Describa.
- ¿Qué esperas o como te imagina de esta situación en un futuro? Por ejemplo: en 5 años más.

Anexo 4. Carta consentimiento apoderada peruana (AL2CA)



Departament de Pedagogia Aplicada
Edifici G-6
08193 - BELLATERRA
Tel:3 - 581 16 26

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Informo a usted que se está desarrollando la investigación denominada: "Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: Procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas en la región de Arica y Parinacota", en el marco de una Tesis Doctoral en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Lo principales objetivos de esta investigación son:

- c) Analizar los procesos de exclusión e inclusión educativos que se presentan en los grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.
- d) Explorar las estrategias y mecanismos emergentes de inclusión que despliegan éstos grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos desde los procesos de integración y asimilación que se producen en la escuelas de nuestra región de Arica y Parinacota.

Se espera como resultado principal a nivel hipotético investigar cómo los estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos han estado sometidos al impacto del choque cultural que se ejerce desde el aparato escolar y sus prácticas pedagógicas con componentes educativos nacionalistas y hegemónicos, lo que se manifestaría en una política educativa de inclusión insuficiente, pues no consideraría ni promovería mecanismos y/o procesos socioeducativos interculturales frente a la alteridad.

Incluye como procedimiento metodológico relevante en la recolección de información, la aplicación de una pauta de **entrevista personal**, y como principal procedimiento ético que los datos recogidos están destinados a ser incluidos en la tesis doctoral in comento y en posibles publicaciones de carácter científico que difundan el conocimiento alcanzado; donde su identidad y la información obtenida serán estrictamente confidenciales y conocidas solo por el investigador y el director de tesis. Su nombre y el del establecimiento educativo en el cual estudia su hijo(a) no aparecerán en ninguna parte de la Tesis Doctoral, ni en los artículos que emanen de ella, a menos que Usted decida lo contrario.

Consentimientos:

3. Mediante este documento Usted expresa su voluntad de participar y es libre de decidir en cualquier momento detener o eliminar el consentimiento. Su firma en este documento indica que decide participar libremente en la investigación y que ha leído y acepta este consentimiento.
4. Acepta que la identidad del establecimiento educacional donde es apoderado(a) aparezca en la tesis doctoral y en la posibles publicaciones como fuente de información (sin identificación de resultados vinculados y con fines de agradecimiento a la misma. Sí: ; No:

Usted recibirá una copia de este documento.

Nombre:



Firma:

Fecha:

16 de junio de 2016.

Firma Investigador Carlos Mondaca Rojas
cmondacar@uta.cl

VºBº Director: Dr. Joaquín Gairín
joaquin.gairin@uab.cat

Anexo 5. Ejemplo parcial de entrevista apoderada peruana (AL9CA)

INFORMACIÓN PRELIMINAR

Datos del informante:

Nombre completo	
Estado civil	Soltera
Edad	51
Año de nacimiento	
Lugar de nacimiento	Arequipa
Nivel de formación	4 Medio
Nacionalidad/residencia (extranjeros)	Peruana / Chilena
Actividad(es) actual(es)	
Colegio/Liceo de pertenencia hijo/a - Curso	
Dirección personal	
Teléfono de contacto	
Mail de contacto	

I. INTRODUCCIÓN: VIDA COTIDIANA E HISTORIAL MIGRATORIO

- *¿Podría describirme su rutina diaria? Durante la semana ¿qué es lo típico que hace?, ¿cuál es la actividad diaria?, ¿cuál es el orden?*

Yo me levanto, lo primero que hago en la mañana, yo entro a las siete, me tengo que levantar a las seis de la mañana.

- *¿A las siete ya está trabajando ya?*

A las siete entro a trabajar. En la escuela no tengo problema con... como como siempre, hay de repente problemas por lo que soy de otro lado, en el sentido de que de repente soy allá, ah, ya llegó la peruana de mierda...

- *Ah ¿directo?*

No, por la espalda y... pero sabí que para mí me da igual porque yo voy a hacer lo que tengo que hacer y lo demás no las pesco para nada

- *¿Su pega? Pero es, ¿las mismas compañeras o la jefa?*

No, de repente las compañeras, no, con la jefa un siete, no tengo nada que decir... de repente la envidia, la rabia de algunas compañeras de trabajo... pero, yo no estoy ni ahí yo

- *Pero, ¿siempre es la palabra? Nunca ha sido ir directamente a hablar con ellas, siempre es detrás?*

No, detrás... Por decir yo hago mi trabajo y lo hago bien, y eso es lo que ellas me tienen rabia, pro que tengo que trabajar yo así, o por qué regalo horas de repente, horas extras... entonces eso es lo que a ellos les da rabia

- *¿Y algún suceso que usted se acuerde, un suceso particular que le haya especialmente como tocado, que se acuerde?*

Así de alguien.... nonono

- *Claro ¿con ellas, o sólo comentarios?*

No no, comentarios idiotas, yo soy de las personas que no me quedo callada, al tiro les digo sus dos palabras y bien correcta, y nada más, no de pelear, de pegar, no no no, no no.

- *¿Y esta rutina diaria de levantarse temprano y después ir a trabajar hace cuánto la tiene, esta rutina con el colegio?*

Ya tengo como cinco años....

- *Cinco años... Ya y ¿eso es en las mañana hasta las?*

Dos de la tarde

- *Ya, y ¿después en la tarde cómo es normalmente la rutina?*

Dos... Dos treinta salgo, no po de ahí llego a la casa... las tareas pal niño, a veces tengo que llevar al médico, de repente tengo que salir un rato, y hasta las... por ahora nos cambiaron el horario de ir a la Iglesia, yo pertenezco a la Virgen del Carmen...

- *La que está en...*

Voy, el niño va a hacer las tareas pa allá de repente, en apoyo hay una escuelita, yo al comedor, a principio trabajaba allá en el comedor, ayudaba, pero este año ya no, este año ya voy como, si me toca hacer aseo hago, me quedo ahí, comparto con las niñas, porque hay harto inmigrante igual

- *¿También ahí en tu local?*

Acá en la Iglesia, en la noche hay harta gente boliviana, de todos lados...

- *Pero ellos van digamos ¿a qué?*

A comer...

- *Ahhh, y ¿a qué hora es eso? ¿Lo del comedor?*

Seis treinta horas está funcionando el comedor, antes funcionaba a las siete... seis treinta.

- *Y ¿es gente de acá de alrededor?*

Sí, gente inmigrante, Bolivia, Perú, de Colo... de mucho te.... Sí, más que todo de Bolivia Perú

- *Bolivia está llegando más gente, ¿cierto?*

Sí, harta gente boliviana... y... para que ahí las tías uuuuh un siete...

- *¿Sí? Ah que bueno...*

Pa navidad regalo pal XXXX, pa nosotros igual, no regalo pero una convivencia, es muy bonito...

- *Pero ¿tienen que pertenecer a la Iglesia o no?, ¿es de independientes?*

Independiente, independiente si son de otra religión

- *¿Y eso qué días son?*

De Lunes a Viernes... el padre dice, las puertas de la iglesia están abiertas para todos, si alguien necesita un plato de comida bienvenido... pero si a nosotros los adultos nos cobra a trescientos pesos el plato... y los niños van gratis.

- *Y ¿cómo se enteró tía de eso?*

Hace como dos años, tres años ya no, como tres años que yo voy. Acá vivía una vecina que iba siempre al comedor y ella me dijo oye por qué no vas pa allá a veces no tienes pa y ahí empecé a ir...

- *O sea, ¿pero cualquier persona que necesite puede ir?, no necesariamente que sea de una...*

Sí, tiene que hablar con el padre, con la señora Maria Mollano y ahí se acerca bienvenido...

- *Ah ya, perfecto...*

Siempre y cuando... más que todo es para gente inmigrante, gente chilena igual de bajos recursos... jefas de hogar, cesantes, toda esa gente, pero igual... no, bien bien bien...

- *Y es, lo dan todas las tardes?*

Sí, sí, sí...

- *Fines de Semana?*

- *Los fines de semana, ¿Cómo es más o menos la rutina tía?*

El día Sábado trabajo en la feria todo el día, me voy a las cuatro de la mañana, cuatro y media estoy llegando... me quedo hasta las siete, seis treinta... que es la única forma de llevar moneda a la casa pa la semana... está malo, pero igual, quince... diez lucas que uno...

- *Pero, a qué hora sale de acá dice el sábado?*

A las cuatro de la mañana, cuatro y media me voy...

- *Y, llega allá...*

Si po, o sea los minutos que me lleva el carro po, y ahí me quedo a tomar un lado y...

- *Ah, lo de temprano es más que nada para agarrar un lado...*

Sí, agarrar lado más que todo y al XXXX lo hago dormir en el suelo, le hago cama ahí en el piso, y mucha gente pobrecito dice... no tengo con quién dejarlo, lamentablemente no tengo con quien dejarlo, y yo tengo que llevar a mi guagua sí o sí, tiene que estar al lado mio, entonces y de repente ya me han tomado fotos

- *Ah, los de la municipalidad...*

No sé, pero que... que un niño a esa edad esté en la calle durmiendo está mal... pero qué hago, tengo que trabajar, tengo que trabajar... y si yo voy tarde no encuentro lado, no encuentro lado y pa ponerse a pelear por un lado, pa irse a otro lado no... es complicado y, ese lado es como mi cábala para mi, un lado donde igual no vendo en la mañana, vendo en la tarde, pero vendo... vendo, ese rinconcito yo vendo...

- *Es que es justo al... en la pasada*

Justo, yo vendo ahí a la pasada, y malo o bueno yo vendo, él se dio cuenta, él llevó una cosa a él le importa mitad de precio, pero al tiro...

- *Hay hartos chicos jóvenes que van a vender sus cosas...*

Sí, harta gente va a vender igual, igual por ejemplo ayer una bolsa grande que había, me regalaron ropa pero nada pal XXXX, y así saqué esas poleritas y de repente cosas que ayudo a mi hermana igual, hay cositas pa sus niños los mando también, para que ser tan egoísta, si, si no me queda a mi, le queda a otra persona...

- *Y, ¿se acuerda como fue la primera vez que vino a Arica?, ¿Cuándo y cómo llegó?, o sea, por qué acá y no en Perú, o por qué no a Iquique? ¿Cómo fue que llegó a Arica?, y ¿Qué año más o menos?*

Año no, no me acuerdo...

- *Pero, ¿por qué llegó?*

Trabajo...

- *Pero ¿estaba en Tacna antes?*

No, en Arequipa... de Arequipa me vine, ehh....

- *Pero, ¿alguien le comentó?, le dio algún...*

Mi cuñada, la Anita, Anita conoció a tu mamá primero, ella vamos para allá, primero venía, llevaba cosas, llevaba, traía, venía, porque allá en Arequipa se puso mala la situación para mi, igual arrendaba, conseguí un terreno, lo tuve que dejar, por falta de recursos de plata, entonces la única forma era venir a hacer plata acá

- *Era como para poder...*

Si po... igual, igual tuve que sacrificar a XXXX, dejarlo con mi mamá, trabajar y mandarle plata...

- *¿Qué edad tenía el XXXX ahí más o menos?*

Así como la edad del XXXX, más chiquitito, sí... más o menos por ahí, igual a veces me dice, ay, tú me dejaste botado... botado no porque yo mandaba mensual plata... porque botado sería no dejarle, sin plata, sin nada... yo siempre mandaba, me preocupaba, y luché hasta el último por traérmelo, y tú sabi que aquí es difícil... difícil entrar, difícil traerlo, me involucré con este caballero... por un lado me hizo bien, pero por otro... me hizo mucho daño...

(...)

Más allá lo que me enteré peor, ya no, yo ya no quiero, que venga, que deje plata, que ayude, pero... y chao no más, si quiere que lo venga a ver al niño acá y no más, pero aquí ya no me lo saca más, y si quiere ver al niño, llevárselo, me tiene que demandar, y bien difícil que se lo pasen, con todo lo que hizo...

- *Aparte la ley protege a la mujer...*

Yo lo volví a aceptar yo a él como padre, pero no sirve ni como padre, el niño tiene asperger, está muy mal, necesita... el viernes, él es su hermano, a veces le digo, ¿por qué no te quedaste con el niño?, la profesora le dobló los dedos, supuestamente tiene que estar hasta que tenga una tutora, él el día viernes no tiene nada en la mañana, oye tiene que ver al niño, se ha tenido que quedar con el niño en la mañana, preguntar a la profesora qué es lo que hay que hacer, ir a integración, no, él entra así como un robot, ¡ah!, no hay nadie, y media vuelta pa dormir, porque la verdad Wilson, este niñito duerme todo el día y en la noche sale... ayer no tuvo clases, pero por último ya, mi mamá se fue temprano, no sentí, no tengo clases, voy a las diez de la mañana y me traigo al niño...

- *Y ¿dónde está?, ¿En qué colegio está el...?*

XXXX acá donde estoy yo...

- *En el mismo...*

Sí...

Anexo 6. Carta de asentimiento informado estudiante peruano (EL9CA)



Departament de Pedagogia Aplicada
Edifici G-6
08193 - BELLATERRA
Tel.3 - 581 16 20

CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Informo a usted que se está desarrollando la investigación denominada: "Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: Procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas en la región de Arica y Parinacota", en el marco de una Tesis Doctoral en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Los principales objetivos de esta investigación son:

- g) Analizar los procesos de exclusión e inclusión educativos que se presentan en los grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.
- h) Explorar las estrategias y mecanismos emergentes de inclusión que despliegan éstos grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos desde los procesos de integración y asimilación que se producen en las escuelas de nuestra región de Arica y Parinacota.

Se espera como resultado principal a nivel hipotético investigar cómo los estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos han estado sometidos al impacto del choque cultural que se ejerce desde el aparato escolar y sus prácticas pedagógicas con componentes educativos nacionalistas y hegemónicos, lo que se manifestaría en una política educativa de inclusión insuficiente, pues no consideraría ni promovería mecanismos y/o procesos socioeducativos interculturales frente a la alteridad.

Incluye como procedimiento metodológico relevante en la recolección de información, la aplicación de una pauta de **entrevista de forma personal o grupal**, y como principal procedimiento ético que los datos recogidos están destinados a ser incluidos en la tesis doctoral in comento y en posibles publicaciones de carácter científico que difundan el conocimiento alcanzado; donde su identidad y la información obtenida serán estrictamente confidenciales y conocidas solo por el investigador y el director de tesis. Su nombre y el de su establecimiento educativo al cual pertenece no aparecerán en ninguna parte de la Tesis Doctoral, ni en los artículos que emanen de ella, a menos que Usted decida lo contrario.

Consentimientos:

7. Mediante este documento Usted expresa su voluntad de participar y es libre de decidir en cualquier momento detener o eliminar el consentimiento. Su firma en este documento indica que decide participar libremente en la investigación y que ha leído y acepta este consentimiento.
8. Acepta que la identidad del establecimiento educacional donde estudia aparezca en la tesis doctoral y en las posibles publicaciones como fuente de información (sin identificación de resultados vinculados y con fines de agradecimiento a la misma. Sí: ; No:

Usted recibirá una copia de este documento.

Nombre:

Firma:

Fecha:

28 DE JUNIO 2016

Firma Investigador: 
 Firmado por: Carlos Mondaca Rojas
cmondacar@uab.cat

VºBº Director: Dr. Joaquín Gairín 
 Firmado por: Dr. Joaquín Gairín
joaquin.gairin@uab.cat

Anexo 7. Ejemplo parcial de entrevista estudiante peruano (EL9CA)

INFORMACIÓN PRELIMINAR

Datos del informante:

Nombre completo	
Estado civil	Soltero
Edad	22 años
Año de nacimiento	1991
Lugar de nacimiento	Arequipa
Nivel de formación	Media
Nacionalidad/residencia (extranjeros)	Peruana / Chilena
Actividad(es) actual(es)	Estudiante
Colegio/Liceo de pertenencia hijo/a - Curso	
Dirección personal	
Teléfono de contacto	
Mail de contacto	

I. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL

- *¿Podrías describirme su rutina diaria? Por ejemplo, ¿qué hiciste ayer desde que te levantaste hasta que te fue a acostar?*

En la mañana me despierto tarde, porque me acuesto tarde igual. Me acuesto tres, cuatro de la mañana...

- *Ya, empecémoslo así, empecemos a hablar de la mañana, de todo lo que haces...*

Arreglo algo adentro, me pongo a hacer unas guías que tengo pendiente... hasta que se hace tarde y llega mi mamá, y nada más, me dedico al XXXX o nada... almorzamos todos... es que no se puede hacer nada con mi mamá y mi hermano ahí metidos... no puedo, mi mamá se... camina, el XXXX está con el computador, no me deja... me cuesta estudiar, eso es lo que mi mamá no entiende...

- *Y después más menos ¿hasta qué hora te quedas acá en la tarde?*

De ahí me voy a las siete veinte estoy en clases, hasta las doce, ahí salgo y repaso un poco lo que se vio en clase, termino alguna guía.

- *Pero, ¿acá?*

Acá en la casa, prendo la tele y ahí nomás...

- *Y ahí, ¿pasas harto en el computador? ¿tienes las guías, información?, ¿pasas harto conectado?*

El XXXX lo tiene...

- *Ah, es el mismo*

Es el mismo computador pero no lo ocupo ya po... están mis cosas, las guías ahí, pero no lo ocupo... si lo ocupo me va a molestar, préstame el computador, préstame el computador, préstame el computador...

- *Y los fines de semana ¿cómo es la actividad?, más o menos... la actividad típica...*

Tenía taller noctu... tenía clases, o sea, ya no tengo, pero por lo general el sábado tengo clases en la mañana, y de ahí voy a buscar a mi hermano a la feria, y ahí me lo traigo pa acá...

- *¿Y después en la tarde vas a hacer algún deporte? ¿Sales con tus amigos?*

De repente... en la tarde salgo un rato, pero me vengo temprano, estoy acá a la vuelta, con un amigo, o en la plaza... de ahí me vengo al tiro...

- *Esos amigos ¿son de acá del barrio, o los conociste cuando estabas en el Liceo?*

Amigos del barrio y del liceo...

- *¿Y esta rutina la tienes, digamos, desde que saliste del liceo, o cuando saliste del liceo te pusiste a trabajar? ¿cómo fue eso?*

No, salí del liceo, terminé mi práctica...

- *¿Tú estudiaste...?*

Electrónica...

- *¿No eléctrica?*

Electrónica... terminé la práctica, me puse a trabajar, estuve... o sea en un tiempo después, a trabajar y estudiar, y ahora estoy sin trabajo.

- *¿Estás sólo estudiando?*

Mm...

- *¿Tú a qué edad te viniste acá a Arica, xxxx? ¿Te acuerdas más o menos?*

Como a los doce... once... más o menos...

- *Y cómo fue el tema cuando te viniste, ¿te querías venir para acá?, ¿te acuerdas de ese momento cuando recién se vinieron?, ¿cómo fue?... ¿tenías ganas de venir para acá?, ¿quién te trajo?, ¿por qué?*

Yo quería estar con mi mamá no más... No me importa dónde estaba mi mamá, quería estar con mi mamá no más, pero no, no sé... nunca me...

- *¿Tú estabas allá con tu abuela?*

Con mi abuela... lo único que quería era estar con mi mamá.

- *La echabas de menos, querías estar con ella...*

Sí.

- *Ya... y esa vez cuando recién llegaste y tu mamá te dice ya, te llevo a Arica, no, tú qué imaginabas de Arica, o qué te decía la gente de Arica, porque cuando uno tiene doce trece años estás grande, y te llevan a un lugar a otro país, que es vecino, pero igual es otro lugar, ¿qué te imaginabas?, ¿cómo te imaginabas?... o ¿qué decía la gente de Arica?*

Mmmm... nada po, nunca... no tenía idea de donde estaba Arica... y nada más, sabía que estaba el morro, que se había peleado una guerra y nada más...

- *Lo típico del colegio...*

Lo típico del colegio, el morro de Arica, andaba diciéndole a mi mamá que quería conocer el morro, nada más po... más allá de eso no...

- *Más que de Arica y querer estar con tu mamá, ¿cómo te imaginabas la situación?... Porque una cosa es el lugar, no, Arica, pero otra es ya, tu mamá dice nos vamos a ir, ¿qué te imaginabas tú? ¿o qué esperabas tú del futuro en ese momento?*

No sé po... mejor que esto creo yo...

- *¿Pero cómo te lo imaginabas en ese momento?... con trece años*

No sé, viviendo en una casa, tranquilos... vivir bien, porque mi mamá me dijo eso, allá vamos... va a mejorar nuestra vida, y todavía no mejora...

- *Sientes que todavía está en ese proceso... y en ese momento, ¿te acuerdas como fueron los primeros días?, o el primer mes... ¿Te acuerdas cuando recién llegaste cómo fue?*

Bien po, osea...

- *A nivel familiar, a nivel económico...*

Más contento porque estaba con mi mamá, pero igual con miedo porque estaba en un lugar que no conocía a nadie...

- *Igual tuviste miedo un poco...*

Sí.

- *Pero el miedo ¿a qué era, al colegio, a la gente?*

A todo... estaba... a todo, llegué acá y me di cuenta que mmm... la cultura es distinta, no es como allá

- *¿Pero en qué sentido era distinta cuando te viniste? O Algo que hayas visto muy distinto...*

Mmmm... la forma, el... cómo se puede decir... las personas en general eran un poco más liberales que allá

- *Eso sentiste...*

Sentí eso, que eran más liberales, la gente muy distinta...

- *¿Y te acuerdas de algo que te haya llamado mucho la atención? Que te acuerdes de cuando recién llegaste.*

No, nada... en general no hubo nada que me llamara la atención...

- *Pero tienes ese recuerdo bueno de estar con tu mamá, pero tienes ese recuerdo como del miedo...*

Sí.

- *Esto es un poco de la familia... ¿cuáles son los integrantes de tu familia en este momento? Los que tú consideras de tu familia.*

Mi mamá y mi hermano no más.

- *Ya, ustedes tres. Tu mamá ¿qué edad dijo que tenía?*

Cuarenta, va a cumplir los cuarenta... treinta y nueve... no, cuarenta y nueve.

- *¿Y XXXX qué edad tiene?*

Siete.

- *Están viviendo acá en Libertad, y tu mamá está trabajando aquí en...*

La escuela D-XX

- *¿Cómo tienes tu relación con tu hermano? ¿Cuál es tu relación con él? Porque tu mamá me decía que tiene el tema de Asperger...*

Tratar... ahora estoy tratando de que esté bien la relación con él.

- *Pero más que bien o mal, es chiquitito... tu eres como la autoridad para él, alguien que es más grande... ¿cómo es la relación con él?*

Hermano mayor no más... Soy su hermano mayor.

- *¿Y te reconoce así como el hermano mayor?*

Sí...

- *Te hace caso... ¿en ese sentido funciona así?*

Sí...

- *¿Y con tu mami? Parece que me estaba diciendo que estaba como enojada contigo*

Sí, con mi mamá es mas difícil la cosa porque no, ella es de una tira, de un corte, y yo soy de otro. A ella no le gustan cosas que yo hago, y a mi no me gusta lo que ella hace, la diferencia está en que yo no puedo decirle nada a ella... y ella si tiene todo el derecho de decir... de recriminarme y decirme todas las huevas a mi... y yo tengo que quedarme callado no más, no puedo decir ni...

- *¿Y crees que eso es porque son personalidades distintas? O a lo mejor hay cosas que no... porque de repente hay gente que tiene personalidades distintas...*

Mi mamá espera cosas que son más allá de que yo soy el hermano mayor... mi mamá espera que yo sea más, más, más y más y más y más...

- *Pero, ¿en qué sentido?*

Más, quiere que vaya al liceo... al colegio con mi hermano y quedarme, prácticamente quedarme todo el día, está bien, no pregunté a la profesora, pero tampoco soy, no sé...

- *El papá digamos...*

No soy el papá, yo no me preocupo mucho de esas cosas, mi mamá tendría que preocuparse más de ese asunto... igual tengo que apoyarla y todo, pero en esas cosas de la educación del XXXX se tiene que encargar ella, no yo, yo puedo ya, llevarlo al colegio, puedo madrugar... cuidarlo, ayudarle a hacer sus tareas, todo. Pero ahí estar metido las veinticuatro horas con él, no... y es lo que mi mamá quiere...

- *¿Pero tú crees que es un tema de personalidad distinta o problema de comunicación?*

Problema de comunicación y de personalidad... las dos cosas, porque a mi mamá le gusta hablar a ella no más, y no le gusta escuchar, y si uno... si yo le digo algo que no es a lo que ella quiere escuchar, empieza el problema y yo le digo, si es cuadrado... y la cuestión es redonda... pa ella va a ser redonda...

Anexo 8. Carta consentimiento profesora chilena (E6VL)



Departament de Pedagogia Aplicada
Edifici G-6
08193 - BELLATERRA
Tel.3 - 581 16.20

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Informo a usted que se está desarrollando la investigación denominada: "Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: Procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas en la región de Arica y Parinacota", en el marco de una Tesis Doctoral en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Lo principales objetivos de esta investigación son:

- Analizar los procesos de exclusión e inclusión educativos que se presentan en los grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos presentes en las escuelas urbanas y rurales de la Región de Arica y Parinacota.
- Explorar las estrategias y mecanismos emergentes de inclusión que despliegan éstos grupos de estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos desde los procesos de integración y asimilación que se producen en la escuelas de nuestra región de Arica y Parinacota.

Se espera como resultado principal a nivel hipotético investigar cómo los estudiantes inmigrantes peruanos y bolivianos han estado sometidos al impacto del choque cultural que se ejerce desde el aparato escolar y sus prácticas pedagógicas con componentes educativos nacionalistas y hegemónicos, lo que se manifestaría en una política educativa de inclusión insuficiente, pues no consideraría ni promovería mecanismos y/o procesos socioeducativos interculturales frente a la alteridad.

Incluye como procedimiento metodológico relevante en la recolección de información, la aplicación de una pauta de **entrevista personal**, y como principal procedimiento ético que los datos recogidos están destinados a ser incluidos en la tesis doctoral in comento y en posibles publicaciones de carácter científico que difundan el conocimiento alcanzado; donde su identidad y la información obtenida serán estrictamente confidenciales y conocidas solo por el investigador y el director de tesis. Su nombre y el del establecimiento educacional al cual pertenece no aparecerán en ninguna parte de la Tesis Doctoral, ni en los artículos que emanen de ella, a menos que Usted decida lo contrario.

Consentimientos:

- Mediante este documento Usted expresa su voluntad de participar y es libre de decidir en cualquier momento detener o eliminar el consentimiento. Su firma en este documento indica que decide participar libremente en la investigación y que ha leído y acepta este consentimiento.
- Acepta que la identidad del establecimiento educacional donde trabaja como docente aparezca en la tesis doctoral y en la posibles publicaciones como fuente de información (sin identificación de resultados vinculados y con fines de agradecimiento a la misma. Sí: ; No:

Usted recibirá una copia de este documento.

Nombre:



Firma:

Fecha:

14 Nov 2017

Firma Investigador: Carlos Mondaca Rojas

cmondaca@uab.cat

VºBº Director: Dr. Joaquín Gairín

joaquin.gairin@uab.cat

Anexo 9. Ejemplo parcial de entrevista profesora chilena (E6VL)

INFORMACIÓN PRELIMINAR

Nombre completo	
Edad	43
Año de nacimiento	1971
Lugar de nacimiento	Arica
Nacionalidad/residencia (extranjeros)	Chilena
Colegio/Liceo de pertenencia	
Curso	Superior, profesora Educación Básica
Dirección personal	
Teléfono de contacto	
Mail de contacto	

I. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL

- *Ya. Ahora vamos a empezar con las preguntas de caracterización general de lo...ehh ¿podría describirme su rutina diaria? Por ejemplo, ¿qué hizo ayer durante el día?*

¿Comenzando desde dónde? Desde...

- *No sé*

¿Desde la casa?

- *Sí.*

Ya. A ver...jajaja no sé muy bien cómo hay que responder, ¿qué datos necesitas tú?

- *Noo, solo necesito que me cuente una rutina diaria así como que se levanta y viene a hacer clases...*

Ah claro. Me levanto a las 6:30 de la mañana, una ducha rápida de más o menos 10 minutos. Arreglarme, obviamente y salgo de mi casa a las 7:25 de la mañana y llego aquí a las 8, como a las 8. Donde yo vivo es al otro lado de la ciudad, en la Avenida de Las Pesqueras, por ahí, muy lejos. Entonces me demoro media hora o 40 minutos en llegar con todos los tacos. Ehh ingreso aquí, llego aquí 8:00 u 8:05 de la mañana, los niños toman leche hasta las 8:15 y de ahí comenzamos las clases. Clases, hasta las 4:30 de la tarde, luego me voy a mi casa y llego a descansar, comparto con mi familia y, al otro día lo mismo otra vez.

- *Ya ¿y hace cuánto tiempo que trabaja en este colegio?*

5 años, como profesora de básica

- *Ya. ¿Y su rol específico es profesora de primero básico?*

Si. Emm...profesora de, jefe de primer ciclo de...o sea, de primero a cuarto. De primero a cuarto ya saqué, o sea, estuve primero, segundo, tercero y cuarto ahora bajé nuevamente a primero, acá nosotros trabajamos por ciclo, entonces como llevo cinco años, ya termine una corte y ahora estoy partiendo de nuevo.

- *Ya. ¿Y siempre se mantienen los cursos con las personas?*

Mmm, claro, ósea a los profesores nos avisan los años anteriores si continuamos con los cursos, pero también con nuestros contratos, en mi caso, me he mantenido.

- *Ya, eh. Si tuviera que caracterizar este colegio en términos generales ¿cómo lo describirías?*

- Mmm es un colegio, a ver, es pequeño, relativamente tranquilo, tiene muchas carencias sí. Por ejemplo, tecnológicas; internet no tenemos, la señales de teléfono, también varían mucho. Emm, a ver, nos faltan como, como recursos, como bibliotecas; un centro de aprendizaje, una sala de computación. Tiene como hartas carencias, pero igual se puede trabajar. ¿Qué tiene de bueno? Los niños, que son, como son del valle, son un poco más tranquilos. Ehh, no digo que no sean inquietos, pero sí un poco más tranquilos. Eso puede ser, además son cursos más pequeños y eso es más cómodo para uno.

- *Ehh. ¿Qué es, por ejemplo, lo positivo que hay en este colegio?*

Lo positivo son los alumnos, que no están tan, tan contaminados por decirlo así, como los niños de ciudad, que son un poquito más agresivos, más...más inquietos, más híper...hiperactivos...ya. Eso, eso es lo bueno de este colegio.

- *¿Y lo negativo?*

- Lo negativo es, la falta de implementación, falta de...no sé cómo plantearlo

- *¿De recursos básicos?*

De recursos, de recursos básicos sí, llega poca, como poca ayuda. La lejanía también es, como negativo y cuando se echan a perder los buses de acercamientos tenemos que improvisar y, y dejar a los niños en las micros de recorrido. Y eso nos afecta.

- *Y ¿cómo son los resultados educativos que ha tenido la institución?*

Ehh...han sido variables, han sido variable...en cuanto a SIMCE por ejemplo, ahora este año que yo saqué el cuarto básico estamos muy contentos, porque subimos enormemente el puntaje, o sea, subimos a un 272 puntos en Lenguaje, 268 en Matemáticas, entonces para un colegio con tantas carencias es muy bueno, se subió bastante. Ha sido variable, pero hemos ido de menos a más.

- *Y los resultados que no están sujetos a la evaluación formal, por ejemplo, el comportamiento, la cooperación, la integración.*

El comportamiento sí, el comportamiento es, no encuentro que sea un colegio que tenga niños con comportamientos muy, como decirle...

- *¿Muy problemático?*

Claro, problemático, no. Si no que más que nada son inquietos de acuerdo con la edad, se van cambiando cuando ya son grandes, pero no casos graves.

- *¿Y respecto a la integración en general?*

Los niños se integran bien, yo pienso que se integran bien, porque aquí hay un gran porcentaje de niños que son peruanos y niños que son bolivianos, porque aquí, aunque sean chilenos, muchos, la gran mayoría tiene descendencia Aymara, si tú ves, la lista de los libros, de los cursos, por los apellidos te das cuenta de que estos son, tienen, la gran mayoría, es como un 85% del colegio, tienen apellido Aymara, pero ellos se integran bien y no existe como una segregación en que tú eres peruano o tú eres...no, yo por lo menos que llevo cinco años acá no lo he visto.

- *¿Cómo caracterizaría los directivos del colegio?*

Ehm, comprometidos, dentro de lo que se puede hacer, igual comprometidos, cuando ellos ven que uno está comprometido realmente, con el curso con el aprendizaje de los niños, ellos también se comprometen, hay que solicitar bastante si la ayuda porque, como se dice, guagua que no llorar no mama jajaja ¿puedo decir eso? ¿O lo borro?

- *Sí, sí se puede, si como que hay que ser jeje...*

Hay que ser como insistente en eso, pero apoyan hartito. Unidad Técnica también, siempre, siempre está de nuestra parte siempre, entonces es como un eslabón con el director y para que las cosas funcionen.

- *¿Y al resto de profesores?*

¿Y al resto de profesores? Yo creo que es similar para todo, yo creo, o sea, él que demuestra interés, va a conseguir las cosas que necesita.

II. PROCESOS Y MECANISMOS DE INSERCIÓN

- *¿Existen alumnos extranjeros en este colegio o no?*

Extranjeros hartos po, peruanos y bolivianos

- *¿Y en su curso, cuánto existen en este momento?*

Yo creo que son como diez, peruanos y bolivianos, sí, son como diez.

- *¿Y cuántos son el total?*

22

- *¿Y esto ha ido en aumento en los últimos años o se mantienen el colegio siempre?*

Mmm a ver, se mantiene, pero es un gran porcentaje, la razón que dan ellos es que la educación chilena es superior o es mejor, porque es lo que dicen los apoderados, a la que entregan en Bolivia y Perú.

- *¿Y cómo se adaptan los alumnos de origen extranjero a la dinámica del colegio?*

Se adaptan bien, ellos se comunican y se relacionan

- *¿No ha habido problema o accidente?*

No, y los niños se respetan, se integran, bueno como digo, como son la mayoría, casi el 100% de los niños viven en el valle, entonces, son niños, si los niños son peruanos o bolivianos son porque los papás trabajan aquí de (¿vieron?), de parceleros, entonces como que se conocen hartito y no, nadie discrimina encima.

- *¿Y cuáles son las prácticas típicas que realizan los alumnos de origen extranjero para adaptarse? ¿O no tienen nada en especial?*

No tienen nada en especial. Se aprenden el himno de Arica, se aprenden el himno nacional jeje, por ejemplo para el 21 de mayo ellos dicen: tía yo le quiero poner al barco la bandera peruana, póngale la bandera peruana jeje y cosas así.

- *¿Ya, entonces no tienen necesidad como de hacer estrategia?*

No, no.

- *¿Y cuáles son los principales problemas de adaptación e inserción individual que presentan los alumnos extranjeros, por ejemplo son más bajos en rendimiento o...?*

O sea, a ver, ¿quién es más bajo en rendimiento? Los niños que no han tenido pre kinder o kinder, ellos. En mi curso había una niña peruana, entró a primero solamente, nunca había hecho el pre básico, entonces me costó mucho entrenarla, enseñarle todas las actividades, pero al final, desarrollando todas sus capacidades e intelecto, se integraron bien.

- *¿Y podrías describir a los apoderados de este colegio?*

La mayoría, a ver, es que siempre es igual como ese en la ciudad. La mitad de los apoderados del total del curso, como bien comprometidos, siempre están viviendo cada semana a preguntar cómo están sus niños, como le ha ido y la otra mitad no se aparece mucho, por tema de trabajo y tiempo no se aparece mucho, pero a través de notas hay que comunicarse con ellos porque se tiene que, los papás tienen que darse por enterado del avance y de los logros de sus hijos.

- *Entonces ¿Puede ser que sean comprometido en general? ¿O hay un grupo de qué?*

Hay un grupo que esa parte como que le cuesta asimilar, como que le cuesta comprender que tienen que estar detrás de su hijo para que sus hijos logren mejores resultados, hay muchos niños que son capaces, pero como no tienen el apoyo principal, el rendimiento es menor.

- *En general ¿cómo son las relaciones interpersonales establecidas en los alumnos y sus familias? ¿Cómo se llevan los alumnos con sus padres?*

Bueno yo he visto, con la experiencia que he tenido acá, en estos cinco años, he visto una buena comunicación, relaciones. Solo nomás de un caso puntual que podría nombrar, pero que los otros son, el resto, apoderados bien preocupados, así bien, si un caso nomas podría decirte.

- *¿O sea en general hay como buena relación?*

Sí.

- *¿Y los padres y apoderados la identifican a usted?*

¿Cómo la profesora? sí, sí.

- *¿Y al resto de los profesores?*

Sí, también nos identifican, porque, es que somos ya profesores que llevamos varios años aquí, entonces la profesora Antonella, la profesora Beatriz, el profesor Tacacala, entonces se ubican ¿no ve?

- *¿Y a los directivos?*

A los directivos también.

- *¿Y el resto de los apoderados como es la relación?*

¿Entre apoderados? A ver, con el curso anterior que tuve, la generación anterior, tenían muy buena comunicaciones. Estos nuevos apoderados también se conocen desde pre kínder, entonces, pre kínder, kínder y primero, entonces por lo que pude observar en la reunión de apoderados, tienen buena comunicación, tienen buen... a ver, hacen saber sus necesidades y sus inquietudes y se apoyan entre ellos.

- *¿Y los padres participan en las actividades obligatorias y extra programáticas?*

Cuando se le solicita sí, pero cuando hay, cuando uno solicita que participen los apoderados, siempre vienen los que uno no llama a todos los apoderados, pero siempre uno va a trata de llamar a los que están siempre po, o sea, o bien comprometidos.

