
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Migrantes en escuelas católicas chilenas: Desafíos para una cultura inclusiva

Jorge Baeza Correa^a, Carlos Bustos Reyes^b, Angélica Guzmán Droguett^c, Patricia Imbarack Dagach^d y Javier Mercado Guerra^e
Universidad Católica Silva Henríquez^{ab}, Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago^{cd}. Universidad Católica del Norte, Antofagasta^e. Chile.


Recibido: 05 de julio 2020 - Revisado: 07 de septiembre 2020 - Aceptado: 07 de septiembre 2020


RESUMEN

Chile experimenta un masivo y vertiginoso proceso de inmigración que genera profundas demandas al sistema escolar. Este artículo da cuenta de la aplicación de una encuesta sobre inclusión de migrantes en escuelas primarias católicas en el país y discute sus resultados con una revisión sistematizada de publicaciones indexadas de los últimos cinco años, respecto de la materia. Se concluye que la inclusión es un principio declarado y explícito, pero es una promesa que aún no se cumple. Se requiere que las escuelas y las salas de clase, como también las definiciones curriculares y la formación de docentes, evidencien cambios sustantivos en sus personas y estructuras.

Palabras Clave: Migración; sistema educativo; inclusión escolar; escuela católica.


Correspondencia: jbaeza@ucsh.cl (J. Baeza).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9111-0963> (jbaeza@ucsh.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-7090-7140> (cbustosr@ucsh.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-9494-7689> (mguzmadr@uc.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-0264-6329> (paimbara@uc.cl).

^e  <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660> (jmercado02@ucn.cl).

Migrants in Chilean Catholic schools: Challenges for an inclusive culture

ABSTRACT

Chile is experiencing a massive and vertiginous immigration process that generates profound demands on the school system. This article reports on the application of a survey on the inclusion of migrants in Catholic primary schools in the country and discusses its results with a systematized review of indexed publications of the last five years on the subject. It concludes that inclusion is a declared and explicit principle, but it is a promise that is not yet fulfilled. Schools and classrooms, as well as curricular definitions and teacher training, need to show substantive changes in their people and structures.

Keywords: Migración; sistema educativo; inclusión escolar; escuela católica.

1. Introducción

En Chile, durante los últimos años, ha tomado gran relevancia un creciente y vertiginoso proceso de inmigración. Los datos censales del 2017 (INE, 2018), dan cuenta que en 15 años (2002-2017) se pasó de 1,3% a 6,1% de migrantes. Países de procedencia como Venezuela aumentaron entre el 2014 y el 2017 en un 1.057%, mientras que Haití llegó a un 4.433%. Datos de inmigración aún más reciente (INE y DEM, 2020) indican que la población inmigrante alcanzó a fines del 2019 un total de 1.492.522 personas extranjeras, lo que es un aumento de 242.157 personas respecto del 2018.

La migración hacia Chile, indican Rojas y Silva (2016), se ha incrementado en especial desde el año 1995, en gran medida, producto de “la securitización de las fronteras en el primer mundo por la amenaza terrorista del 11-S y, por otro, por la profunda crisis económica y política del principal destino migratorio del Conosur, Argentina” (p. 5). Es así, como Chile se ha convertido en un país emergente de recepción de flujos migratorios, principalmente de carácter sur-sur, de fuerte presencia femenina, indígena y últimamente, afrodescendiente.

La población migrante es preferentemente joven, demanda educación para sus hijas e hijos (45,1% entre 0 y 29 años en permanencia definitiva, contra un 3% de 60 a más años) y se concentra mayoritariamente en dos regiones de Chile: Santiago, la ciudad capital, al centro del país (que reúne al 63% de las personas con permanencia definitiva); y, Antofagasta, al norte, una zona principalmente minera (que concentra al 12,6% de dichas visas). En cuanto a materias de educación, es una población que accede principalmente a establecimientos municipales (gratuitos) o particulares subvencionados (con un aporte mayoritario del Estado y un mínimo familiar), comunidades educativas que reúnen a la población socioeconómica más pobre del país. Situación que, en palabras de Castillo, Santa-Cruz y Vega (2018), está conduciendo a que las escuelas que están recibiendo migrantes, se estén convirtiendo en verdaderos guetos.

Todo esto ha implicado que el Estado chileno se vea desafiado a generar espacios de inclusión a través de diversas políticas públicas. En este sentido, el sistema educacional presenta hoy en día uno de los mayores desafíos de atención a la población migrante, que refiere a sentar las bases, desde la institucionalidad, para una adecuada y pertinente atención a estos estudiantes, y sus familias, en ámbitos de aprendizaje, adaptación curricular y efectiva inclu-

sión a la comunidad escolar. Desafío que, además, se profundiza por la opción del Ministerio de Educación de Chile, en sintonía con los principales acuerdos internacionales de UNESCO en el campo de la “Educación para Todos”, de avanzar hacia una inclusión que deje atrás el enfoque biomédico, para ingresar al enfoque de derechos humanos, que demanda un proceso no solo de incorporación del estudiante migrante al establecimiento escolar, sino una verdadera y eficiente inclusión dentro de su proceso formativo.

A este respecto, la llamada Ley de Inclusión en Chile (Ley 20.845 promulgada el año 2015), crea condiciones jurídicas e institucionales para disminuir o eliminar prácticas discriminatorias, generando posibilidades para la creación de comunidades educativas inclusivas, en donde los diversos actores de la comunidad se vean implicados. Lo que se especifica, aún en mayor medida (MINEDUC, 2017), con el establecimiento de una Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.

Respondiendo a las exigencias derivadas de las leyes y políticas promulgadas, la mayor parte de las escuelas y colegios de Chile ha incluido en sus documentos declaraciones de inclusión. En este marco, las escuelas auto-declaradas como católicas frente al Ministerio de Educación también han realizado acciones similares; más aún, fundamentadas por un conjunto de principios doctrinales que hablan de inclusión y de atención al extranjero. En la presentación del texto sobre inclusión de Scherz (2014), encargado de la educación católica en Santiago de Chile, se afirma que, el desafío está en asumirla “porque la inclusión tiene que ver con los engranajes más íntimos de nuestra identidad creyente” (p. 5). Incluso, la Iglesia Católica de Santiago (Arzobispado de Santiago, 2019), coloca como una de sus acentuaciones 2019-2020 el atender a los migrantes, en el marco de una “Iglesia servidora que renueva su opción por los pobres, con los rostros concretos de hoy” (p. 15).

Esta investigación, constituye parte del proyecto “Migrantes en Escuelas Católicas en contexto de vulnerabilidad: propuesta de un modelo educativo para su inclusión”¹, que contempla tres apartados: diagnóstico (lo que en parte aquí se presenta); elaboración de un modelo de inclusión educativo; y, aplicación piloto de dicho modelo para su validación. Lo que aquí se expone, obedece al objetivo de caracterizar a un conjunto de escuelas católicas, a partir de una encuesta, respecto a las estrategias de inclusión hacia estudiantes migrantes que ellas desarrollan y, discutir dichos resultados, con la información acumulada en los últimos años en Chile sobre la materia.

2. Metodología

Respecto de la selección de los casos, se consideraron cinco criterios en la inclusión/selección de los establecimientos educacionales: Ser una Escuela de Educación Primaria de Chile (llamada Básica en el país y que atiende a la población que va desde 1ero a 8vo grado, es decir, preferentemente niños y niñas entre los 6 y 14 años); que se autodeclaren frente al Ministerio de Educación de Chile como instituciones de orientación católica; y, que pertenezcan a una de las dos ciudades de mayor concentración de población migrante: Santiago o Antofagasta. Se suman a ello otras dos consideraciones: que posean un índice de vulnerabilidad socioeconómica (IVE)² superior a 50 (atendiendo a los niveles socioeconómicos más bajos); y, que

1. Este trabajo corresponde a los resultados de la aplicación de una encuesta del proyecto *Migrantes en Escuelas Católicas en contexto de vulnerabilidad: propuesta de modelo educativo para su inclusión*. Proyecto financiado por la Fundación Pontificia Gravissimum Educationis del Vaticano y realizado en conjunto por tres universidades católicas chilenas, con el apoyo del Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile.

2. El IVE es el Índice de Vulnerabilidad Escolar, que es calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), órgano del Ministerio de Educación de Chile y que oscila entre 0% y 100%, donde el mayor porcentaje implica un índice de vulnerabilidad más elevado (mayores niveles de pobreza).

según los datos disponibles en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) del MINEDUC, tengan escolares migrantes en sus aulas. Todo esto define un total de 158 establecimientos, que calculando una merma de un 10%, arroja un total 142 escuelas a estudiar.

La muestra definitiva de este estudio quedó conformada por 69 establecimientos. Es importante dejar consignado a este respecto, que la recolección de datos, según se proyectó por parte del equipo de investigadores, se inició concluidas las fiestas patrias nacionales en Chile, donde se considera una semana de receso (16 a 22 de septiembre del 2019), lo que implicó, que al poco de iniciado el trabajo, se encontrara esta tarea con un estallido social³ (18 de octubre del 2019), que impidió la aplicación de la encuesta en el total de escuelas consideradas, lo que significó que se obtuvieron datos del 48,6% de los establecimientos que cumplían con las exigencias de este estudio.

Los resultados de la encuesta son complementados con un trabajo de revisión sistematizada (systematized reviews) de artículos académicos, publicados en los últimos años, sobre migración y educación, lo que permite dar contexto y discutir los datos que entrega la aplicación del instrumento cuantitativo. En este caso se utilizaron en la búsqueda las palabras clave: migración, inmigración, escuela, educación y la combinación entre ellas. Se seleccionaron textos completos en Open Access, publicados entre el 2015 y 2019 en las bases de datos bibliográficas WoS, Scopus y Scielo. El análisis realizado a cada uno de los textos seleccionados corresponde al llamado análisis temático, que, como sostienen [Rodríguez y Garrigós \(2017\)](#), es “una extensión del análisis de contenido” (p. 184); donde la identificación de los temas, se centra “en la recurrencia, la repetición y contundencia de los mismos” (p. 184).

La encuesta, previa a su aplicación, fue validada por jueces expertos y fue aprobada por la Comisión de Ética de la casa de estudio del investigador responsable. El instrumento se aplicó a directivos de establecimientos, entre septiembre 2019 y enero 2020. En Santiago y Antofagasta.

3. Resultados

Una primera caracterización transversal a la comunidad educativa, y que facilita el conocimiento de los estudiantes migrantes, es el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). La muestra de escuelas seleccionadas oscila entre el 50% y el 95,16% de vulnerabilidad, teniendo la mitad de estas 74,2% o más en su IVE. Lo que da cuenta de escuelas que trabajan en y con sectores vulnerables.

Con relación a la nacionalidad de los estudiantes migrantes que son parte de estas escuelas, lo común es tener estudiantes provenientes de Venezuela y Perú, puesto que en cuatro de cada cinco establecimientos declararon que son las principales nacionalidades de sus alumnos migrantes. Mientras que los estudiantes colombianos son igualmente mayoritarios al estar presente en tres de cada cinco de ellas. Distante a lo proyectado, más de la mitad de las escuelas señalaron no tener estudiantes migrantes de origen haitiano.

Al analizar la cantidad de niños, niñas y adolescentes por nivel educacional que reportan las escuelas encuestadas, se observa de manera general que la distribución de este grupo es diferente según sea educación parvularia, básica o media⁴. La Tabla a continuación da cuenta de la distribución de estudiantes migrantes, según cursos, que reportan los establecimientos.

3. Corresponde a una serie de manifestaciones y disturbios originados en Chile por el alza del transporte público (red de metro) Manifestaciones que han tenido graves repercusiones en el desarrollo y funcionamiento del país, impidiendo el normal funcionamiento del sistema escolar.

4. En la configuración de la muestra quedaron presentes establecimientos que imparten los tres niveles del sistema escolar: parvularia, básica (primaria) y media (secundaria). Aunque las respuestas consideradas son solo las referidas a educación básica (primaria).

Tabla 1*Porcentaje de estudiantes migrantes según niveles educacionales.*

	Si hay presencia	No hay presencia
Educación Media (Secundaria)	34,8%	65,2%
Educación Básica (Primaria)	84,1%	15,9%
Educación Parvularia	54,9%	40,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta. N=69⁵.

La enseñanza básica fue el nivel en que las escuelas reportaron mayoritariamente concentrar estudiantes migrantes. A partir de los datos se puede sostener que cuatro de cada cinco escuelas señalan tener este grupo de alumnos. Estas cifras, dan cuenta que la población migrante en los establecimientos escolares tendrá pronto un impacto en la educación secundaria del país.

Ante la diversidad cultural que enfrentan los establecimientos educacionales, se esperaría que pudiesen contar con programas de acción que faciliten una mayor inclusión de estudiantes migrantes en la comunidad escolar. Contrario a ello, los datos de la encuesta muestran que solo un 12% de las escuelas tiene un protocolo formal de acogida para niñas, niños y adolescentes migrantes y sus familias; es decir, tres de cada 25 establecimientos. No obstante, nueve de cada diez escuelas declaran considerar la inclusión como un principio explícito en el proyecto educativo o curricular. Por otro lado, además, es claro que el tema de la inclusión en el sistema educacional se ha trabajado más bien como tema global en las escuelas y no en base a grupos específicos, como sería el caso de los migrantes.

Tabla 2*Medidas institucionales para la inclusión en el contexto escolar (%).*

	¿En la institución existe un protocolo formal de acogida para estudiantes migrantes y sus familias?	¿En el Proyecto Educativo o Curricular de su institución se declara explícitamente la inclusión como un principio o propósito a desarrollar?
Sí	11,60%	89,90%
No	88,40%	10,10%

De acuerdo con el porcentaje de estudiantes migrantes que asisten a los establecimientos educacionales encuestados, resultó necesario conocer si este fenómeno se asocia con el hecho de incluir en el proyecto educativo o curricular el compromiso explícito de trabajar con este grupo de alumnos. Como muestra la Tabla 3 a continuación, no es clara la tendencia de las escuelas que declaran considerar un plan de trabajo con estudiantes migrantes en el proyecto educativo/curricular y la cantidad de alumnos extranjeros que declaran tener. Por ello, se estableció una prueba de chi cuadrado para dos muestras con estadístico de prueba χ^2 . $H_0: \chi^2 = 0$; $H_1: \chi^2 > 0$, y comprobar si existe asociación entre ambas variables.

Con esta prueba se obtuvo que la probabilidad teórica de rechazar la hipótesis nula (H_0) es de 0,05, no obstante, la probabilidad de rechazar la hipótesis alternativa de independencia entre las variables es mayor (0.635), por lo que se acepta la hipótesis nula de independencia entre las variables y se rechaza la hipótesis alternativa de asociación entre ellas. Sustantivamente, el análisis de la prueba de chi cuadrado confirma que en las escuelas encuestadas no

5. Todas las tablas restantes de este artículo son de elaboración propia a partir de la Encuesta aplicada, con un total de 69 casos.

existe una asociación estadísticamente significativa, que permita afirmar que incluir explícitamente la labor con estudiantes migrantes en el proyecto educativo o curricular está asociado con el porcentaje de estudiantes que asisten a los establecimientos encuestados.

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes migrantes y proyecto educativo.

		Porcentaje de estudiantes migrantes que atiende su institución					
		Menos de un 6%	Entre un 6% y un 15%	Entre un 16% y un 30%	Entre un 31% y un 45%	Más de un 45%	Total
¿Declara Proyecto Educativo o Curricular?	Sí	12,5%	28,6%	16,7%	33,3%	25,0%	19,7%
	No	87,5%	71,4%	83,3%	66,7%	75,0%	80,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi cuadrado: 2,552 gl: 4. Sig. ,635a,b.

Por otra parte, a diferencia de la magnitud de estudiantes migrantes en las escuelas, los profesores extranjeros son escasos. Tanto es así que más de la mitad de los establecimientos educacionales que respondieron la encuesta afirmaron no contar con docentes migrantes. En este caso, al igual como ocurre con la variable nacionalidad en los estudiantes, la nacionalidad más común entre los docentes extranjeros es la venezolana, siendo el 78% de las escuelas que afirma contar con docentes migrantes. Seguido del 12% que declaró que entre sus profesores migrantes hay peruanos.

En cuanto a la capacidad de los establecimientos en términos de gestión, recursos y formación docente que son generadas para lograr impactar positivamente en el aprendizaje e inclusión de los niños, niñas y adolescentes extranjeros, la Tabla 4 agrupa una serie de variables que permite visualizar este escenario, y que da luces de los desafíos que enfrenta hoy por hoy el sistema educacional en este tema.

Tabla 4

Condiciones institucionales y materiales para inclusión de migrantes (%).

	Se han desarrollado acciones formativas para fortalecer una cultura inclusiva de estudiantes migrantes	Disponen de materiales pedagógicos específicos para fortalecer el aprendizaje de estudiantes migrantes	En el Reglamento Interno se señalan condiciones específicas para el trabajo con estudiantes migrantes
Sí	44,9%	17,4%	36,1%
No	55,1%	82,6%	63,9%

Las escuelas encuestadas señalan, en su mayoría, no realizar un esfuerzo explícito tendiente a la inclusión de grupos migrantes de la comunidad educativa. Un 55% de estas escuelas reconoce no realizar acciones que persigan fortalecer una cultura inclusiva en este sentido. La polarización es aún mayor al conocer la cantidad de escuelas que disponen de materiales pedagógicos específicamente intencionados para el trabajo con la comunidad escolar migrante, pues, solamente un 17% declara que sí cuenta con ellos. Sumado a esto, menos del 40% de las escuelas encuestadas señala condiciones específicas para el trabajo con estudiantes migrantes, declaradas en el reglamento interno.

En relación con el porcentaje de escuelas que disponen de materiales pedagógicos para trabajar con estudiantes extranjeros, el 75% afirmó emplear material concreto para este objetivo, seguido de videos en que la mitad de las escuelas los utiliza. Mientras tanto, los recursos

que se usan en menor medida son los textos de estudio y software, refiriendo al 33% y 25%, respectivamente.

Por su parte, otros recursos pedagógicos que igualmente se señalaron en la categoría “otros” consistieron principalmente en: recursos didácticos para la enseñanza del español y guías de trabajo.

En el ámbito de la planificación que llevan a cabo los establecimientos para el trabajo con sus estudiantes, solamente el 12% señaló que sus instrumentos de planificación establecen escenarios diferenciados para lograr un trabajo apropiado a las necesidades de los estudiantes migrantes.

Tabla 5

Escuelas que utilizan instrumentos diferenciados para el trabajo con estudiantes migrantes (%).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	8	11,6%	11,6%	11,6%
No	61	88,4%	88,4%	100%
Total	69	100%	100%	

Con relación a los instrumentos diferenciados de las ocho escuelas que respondieron afirmativamente a esta pregunta, se encuentra principalmente el trabajo focalizado y la anticipación en las planificaciones. Estos aspectos, según ha sido reportado, suelen trabajarse juntas. Además, con estas, se encuentra también la complementación curricular.

En cuanto a la existencia de un Reglamento Interno, en que se expliciten condiciones de trabajo con estudiantes migrantes, el 96% de los establecimientos respondieron que no cuentan con dicho documento. Las escuelas en que se explicitan las condiciones de trabajo con estudiantes migrantes señalaron que estas se ubican en áreas como pastoral, reforzamiento o nivelación, y ajuste de tiempos académicos anuales.

Tabla 6

Áreas que se explicitan condiciones específicas para el trabajo con estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No posee	66	95,7%	95,7%	95,7%
Pastoral	1	1,4%	1,4%	97,1%
Reforzamiento o nivelación	1	1,4%	1,4%	98,6%
Tiempos académicos anuales	1	1,4%	1,4%	100%
Total	69	100%	100%	

Con relación a acciones concretas para la inclusión de estos estudiantes y sus familias, se reconoce la escasa formación de los docentes en materia de herramientas pedagógicas que les permitan trabajar de acuerdo con sus necesidades. De los datos obtenidos, solo el 7% de las escuelas afirma que sus profesores tienen algún tipo de formación en este ámbito.

Tabla 7

Porcentaje de escuelas que tienen profesores para el trabajo con estudiantes migrantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	5	7,2%	7,2%	7,2%
No	64	92,8%	92,8%	100,0%
Total	69	100,0%	100,0%	

Aunque los profesores -en su mayoría- no tengan una formación específica que les permita mayor pertinencia en el proceso de enseñanza, las escuelas tienden a señalar que los educadores contextualizan las Bases Curriculares de las asignaturas que imparten considerando las características de los niños y niñas migrantes, lo que representa el 35% de las escuelas que respondieron la encuesta. Las asignaturas que más fueron nombradas por los establecimientos son del área humanista, esto es historia (67%), lenguaje (63%) y orientación (41,7%). Por su parte, tecnología, artes visuales, educación física y ciencias, fueron las áreas que menos se reportaron por los establecimientos como contextualizadas a los requerimientos de estudiantes migrantes.

Adicionalmente a la contextualización de las asignaturas obligatorias de la educación escolar, existen otras maneras de fomentar una formación educacional más inclusiva con los estudiantes migrantes. De este modo, aunque es un porcentaje pequeño, el 12% de los establecimientos encuestados declaró que ejecuta instancias formativas dirigidas exclusivamente a estos estudiantes. Dentro de ese porcentaje, las escuelas declararon realizar clases del idioma español, nivelación de asignaturas y talleres de libre elección, siendo la segunda instancia formativa la más realizada, pues seis de las escuelas lo señalaron.

Tabla 8

Existencia de instancias formativas diferenciadas para estudiantes migrantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	8	11,6%	11,6%	11,6%
No	61	88,4%	88,4%	100,0%
Total	69	100,0%	100,0%	

Otra manera de caracterizar las acciones que realizan las escuelas para el desarrollo de una cultura más inclusiva con este grupo de estudiantes tiene relación con los recursos humanos con que cuenta el establecimiento. La relevancia de esto es que permite conocer el grado de institucionalización en que se ubican las acciones generadas, más allá del esfuerzo del docente al interior del aula. Los datos a este respecto muestran que el 90% de los establecimientos no tiene asignado algún cargo específico para gestionar el trabajo con los estudiantes provenientes de otros países. Entre las escuelas que señalaron tener un cargo establecido enfocado en la gestión de trabajo con estos estudiantes, la mayoría coincidió en que es el/la orientador/a quien se encarga de este ámbito (57%). Mientras que tres de cada diez escuelas entregan esta responsabilidad al/la profesor/a jefe/a, al/la jefe/a de departamento o al/la jefe/a de la Unidad Técnica Pedagógica⁶. Lo que puede entenderse como una doble tarea y no una focalización en dicha área de gestión.

No son muchos los que llevan a cabo acciones para fomentar una cultura más inclusiva en este ámbito. En este sentido, una de las preguntas de la encuesta indagó acerca de ámbito(s) o plan(es) fomentados por el Ministerio de Educación de Chile en que se ubican estas acciones concretas. Los datos a continuación muestran que poco más de la mitad de las escuelas señaló que sus planes educacionales no explicitan el trabajo con estudiantes migrantes (54%). Mientras cuatro de cada diez escuelas sostuvieron que sus acciones se enmarcan en el Plan de apoyo a la inclusión y Gestión de convivencia escolar. De manera minoritaria, el Plan de Seguridad Escolar, Autocuidado y Prevención, junto con el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género representan espacios de planificación en que se han desarrollado estas labores concretas.

6. La Unidad Técnica pedagógica es el equipo responsable del diagnóstico, programación, organización, planificación, supervisión y evaluación de las actividades curriculares y extracurriculares.

Tabla 9*Tipo(s) de plan(es) de las escuelas para acciones concretas dirigidas a estudiantes migrantes.*

	Sí	No
En ningún plan de la institución	53,6%	46,4%
Plan de apoyo a la inclusión	39,1%	60,9%
Plan de Gestión de la Convivencia escolar	39,1%	60,9%
Plan de Formación Ciudadana	31,9%	68,1%
Plan de Sexualidad, Afectividad y Género	20,3	79,7%
Plan Integral de Seguridad Escolar, Autocuidado y Prevención	15,9%	84,1%

Esta descripción da cuenta del escenario a nivel institucional que tienen las escuelas, en que, más bien, no se observa un trabajo sistemático ni integral dirigido a la población migrante, en este caso, a sus estudiantes. Este fenómeno podría implicar que, al reconocerse la implementación de acciones aisladas y no adscritas al marco de un plan de trabajo específico, estas pudiesen no lograr los objetivos de aprendizaje esperados o bien, corren el riesgo de desaparecer con el tiempo.

Se aprecia un porcentaje minoritario de escuelas que han trabajado con foco en el desarrollo de una cultura más inclusiva, por consiguiente, los estudiantes extranjeros tienden a participar de las actividades transversales dirigidas a la comunidad escolar en general. Así, un poco más de la mitad de estos establecimientos reportó que los escolares migrantes se incorporan en las diferentes instancias que brinda la escuela para toda la comunidad estudiantil. Se observa que casi el 67% de las escuelas señaló que sus alumnos extranjeros se incorporan en encuentros folclóricos, seguido de las muestras gastronómicas (53%) y celebraciones nacionales (50%). Por otro lado, la actividad que menos se indicó fue la pastoral “intercultural”, con solo 36% de las escuelas que la mencionaron en la aplicación del instrumento.

Por su parte, respecto al grupo de apoderados migrantes, de forma similar a lo constatado con los estudiantes, se visualiza que las escuelas no implementan protocolos ni acciones específicas que los incorporen al proceso de aprendizaje de sus hijos ni, tampoco, que le faciliten su adaptación al entorno social.

Tabla 10*Trabajo focalizado de las escuelas con apoderados de estudiantes migrantes.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	13	18,8%	18,8%	18,8%
No	56	81,2%	81,2%	100,0%
Total	69	100,0%	100,0%	

De las 13 escuelas que respondieron afirmativamente, el 46% señaló que se trabaja con los apoderados mediante apoyo pedagógico, siendo también las instancias de pastoral “intercultural” las que son realizadas en el 39% de las escuelas. No superando el 15% de lo declarado por las escuelas están el resto de las actividades, como son los talleres culturales y las comunidades de integración.

4. Discusión

Los datos aquí presentados entregan pistas respecto a cómo las escuelas de educación primaria logran un entorno escolar más inclusivo, en términos de instancias de aprendizaje y encuentro con la comunidad. Son datos de una muestra no representativa y con una característica específica, escuelas católicas ubicadas en sectores vulnerables de Santiago y Antofagasta; pero, que no son tan diferentes a lo que se encuentra en otros niveles escolares⁷, como tampoco en la sistematización teórica en torno al tema y que da cuenta de las investigaciones de los últimos cinco años sobre esta realidad en Chile.

Un primer aspecto que se puede apreciar en los datos presentados, es la situación de un país, de una iglesia católica y de una escuela que, en sus leyes, sus declaraciones o en su proyecto educativo, respectivamente, incentivan y promulgan la inclusión como un principio a poner en práctica, pero que está distante a su concreción. Lo que en este estudio queda claramente de manifiesto con el dato de que el 89,9% de escuelas declaran la inclusión explícitamente como un principio o propósito a desarrollar y el escasísimo 10% de escuelas, que señaló contar con un profesional que tuviese dedicación para trabajar sobre el tema de la inclusión escolar de los extranjeros.

Esta ausencia de los soportes requeridos para la inclusión da cuenta de una importante deficiencia del sistema que, si bien cuenta con un conjunto de iniciativas, no logra materializar acciones concretas para su implementación. Lo cual, a juicio de Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017), implica “que las escuelas se enfrentan al desafío de implementar iniciativas sin los apoyos necesarios, lo que puede provocar que los resultados no sean coherentes con los principios que impulsan dichos documentos” (p. 113). Los trabajos de Muñoz, Alarcón y Sanhueza (2018); Castillo et al. (2018); Jorquera (2017); Pavez (2017); y Poblete y Galaz (2017), concluyen exactamente lo mismo, una verdadera distancia entre el discurso de inclusión y la realidad de las escuelas. Lo que, a su vez, Quiroga y Aravena (2018) precisan, colocando el foco en los directivos de las escuelas, que demandan “recursos con autonomía en su asignación” (p. 103).

Una segunda consideración posible a partir de los resultados de la encuesta, y validada por los hallazgos de las investigaciones revisadas, es que los esfuerzos llevados a cabo por las escuelas encuestadas para lograr una mayor inclusión de sus estudiantes extranjeros, evidencian que la mayoría de ellas no tienen un plan específico para abordar este ámbito en forma institucional, sino, más bien, se aproximan al tema a partir de un trabajo de aula con cierto material pedagógico y considerando la adaptación de las Bases Curriculares de las asignaturas, particularmente de las humanistas; pero esto como una iniciativa del profesor de cada disciplina, más que como una política de la escuela; es decir, se carece de una intencionalidad de orden sistémico y se traslada la responsabilidad a lo que pueda o no hacer el docente en su sala de clases. Ello es similar a lo planteado por Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín (2018), quienes señalan que “los distintos agentes de la comunidad escolar han desarrollado diversas estrategias y prácticas para lograr la integración sociocultural de los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo local, ante la casi inexistencia de mecanismos formales” (p. 198).

7. UNICEF y la Subsecretaría de Educación Parvularia del MINEDUC realizaron entre septiembre del 2018 y febrero del 2019, un estudio similar a este, considerando 12 salas cunas y jardines infantiles, con alta concentración de niños y niñas hijos e hijas de migrantes. Este estudio, arribó a conclusiones, tales como: No existen barreras de acceso a los establecimientos para los migrantes y existen orientaciones para la inclusión; aunque más bien se aprecian acciones incipientes y con énfasis en lo idiomático y que evidencian estrategias autogestionadas para la inclusión.

Un tercer aspecto dice relación con la formación del profesorado para trabajar los temas de inclusión, situación que podría estar en la base de que muchos docentes no realicen acciones de inclusión por falta de preparación para ello. Los datos de la encuesta indican que solo el 7% de las escuelas afirmó que sus profesores tienen algún tipo de formación en este ámbito.

Sobre este tema la bibliografía es unánime, claramente se requiere de una formación sistemática para el trabajo de inclusión, tanto de los docentes que están en etapa de preparación, como de aquellos que ya están en ejercicio. El trabajo de [Jiménez y Fardella \(2015\)](#), indica al respecto que “un trabajo pendiente es el de conocer qué formación están recibiendo los futuros profesores en materia de atención y gestión de la diversidad y, más específicamente, qué modelos de educación multicultural están promoviendo los profesores formadores” (p. 438). Las investigaciones de [Quintriqueo, Sanhueza y Friz \(2017\)](#); [Quintriqueo, Torres, Sanhueza y Friz \(2017\)](#); y [Villalobos, Sanhueza y Norambuena \(2017\)](#), coinciden con lo anterior y hacen un llamado a una formación intercultural, para dejar atrás las posiciones monoculturales presentes en el sistema escolar.

Los datos de la encuesta permiten sumar a este tercer aspecto una consideración más, sobre el cual existen pocas referencias en los artículos revisados, el bajo uso de textos de estudio y software como materiales pedagógicos para trabajar focalizadamente con estudiantes extranjeros, solo un 33% y un 25% indican hacer uso de ellos, respectivamente.

Un cuarto aspecto hace referencia al tema curricular. Solo en un 35% de las escuelas que respondieron la encuesta, se señala que los educadores contextualizan las Bases Curriculares de las asignaturas que imparten, considerando las características de los niños y niñas migrantes. Lo que implica que prácticamente dos tercios no realizan dicha tarea.

Esta situación referida al currículum, corresponde a un tema de carácter más estructural que la simple voluntad o no voluntad del o la docente, para una adecuada atención al migrante. [Bustos y Gairín \(2017\)](#) indican que las escuelas no hacen una adaptación de su currículum a los estudiantes, sino que esperan lo contrario: “parten de la premisa de que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar, desde la mirada prevaleciente de la ‘integración’. Esta ‘igualdad formal’, considerada como tarea fundamental de los establecimientos, se reafirma a través de procedimientos normalizadores” (p. 214). El trabajo de [Mora \(2018\)](#) reafirma lo anterior, señalando la primacía de una “perspectiva asimilacionista, persistiendo aún un enfoque de integración que dista del horizonte trazado desde el enfoque inclusivo” (p. 248).

Profundizando en esta materia, [Hernández \(2016\)](#) ha encontrado que “la contextualización curricular se reduce a la inserción de datos o informaciones aisladas de las otras culturas, sin mayores reestructuraciones del mismo” (p. 168). A lo que [Poblete \(2018\)](#) agrega que las acciones de inclusión que se pueden observar en el aula, en su mayoría, no son parte de un programa que escale a niveles más profundos, pues no llega a constituirse como un cambio sustantivo a nivel de currículum.

Por último, un quinto aspecto que es posible señalar desde los datos, que es más bien una inferencia transversal a toda la información generada y a las consideraciones precedentes, que las escuelas tienden a invisibilizar la presencia de los migrantes. Los datos de la encuesta, en diversas consultas, dan cuenta que los estudiantes extranjeros no son considerados como tales, siendo que lo común en las escuelas es tener estudiantes provenientes de Venezuela y Perú, en cuatro de cada cinco establecimientos, y, a su vez, en tres de cada cinco escuelas hay presencia de estudiantes colombianos. Al contrario, solo un 12% de las escuelas tienen un protocolo formal de acogida para niños, niñas y adolescentes migrantes y sus familias, e igual porcentaje (12%) de las escuelas, señalan que poseen instrumentos de planificación que permiten establecer escenarios diferenciados para lograr un trabajo apropiado a las necesidades de los estudiantes migrantes. A lo que se suma lo ya dicho, que la mayoría de las escuelas

carece de un profesional con dedicación a atender la realidad de los migrantes, de docentes preparados para el trabajo de interculturalidad y de trabajo institucionalizado para la contextualización curricular, más allá de las iniciativas personales.

Detrás de este contexto se encuentra lo que varios investigadores denominan una negación o invisibilización del migrante, con lo cual lo excluyen y desatienden. [Stefoni, Stang y Riedemann \(2016\)](#), indican que la invisibilización “termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural” (p. 157). Conducta, por lo demás, que en opinión de [Bustos y Pizarro \(2017\)](#), está dando cuenta de la existencia de escuelas donde no se gestionan “cambios en sus procesos educativos, asumiendo que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar” (p. 231).

En este mismo campo, se puede ubicar una serie de trabajos que profundizan sobre el tema de la invisibilización, pero a través de estudios sobre la “negación del racismo” ([Riedemann y Stefoni, 2015](#)); la existencia de prejuicios que impiden ver al otro en toda su capacidad/potencialidad, lo que lleva a conductas asimilacionistas en una mirada escolar normalizadora ([Cerón, Pérez y Poblete, 2017](#)); o, la invisibilidad de las conjunciones de variables como son el género y la migración. Respecto a este último, [Belmar, Cornejo, Domiguez, Rioseco y Sanhueza \(2019\)](#), indican que si “el espacio escolar aún permanece invisibilizado y no ha sido problematizado; mucho menos el cruce con una perspectiva de género que revele las tensiones y resistencias de sus culturas originales” (p. 42). Por último, también en esta misma perspectiva, podríamos ubicar el trabajo de [Suárez \(2015\)](#), que indica que esta invisibilización también se debe a la primacía del modo de acercarse al tema, en el cual no se les otorga voz a las niñas y a los niños.

5. Conclusiones

En síntesis, los resultados de la encuesta son claros: la inclusión es un principio declarado e, incluso, explícito en los proyectos educativos institucionales, pero es una promesa que aún no se cumple. Se requiere que en las escuelas como unidad y en las salas de clases en particular, como también a nivel de definiciones curriculares, formación de profesores y prácticas educativas, se produzcan cambios significativos en las personas y en las estructuras correspondientes.

Detrás de esta situación, muy probablemente, y como hipótesis para seguir investigado en el tema, se percibe una fuerte tensión entre un modelo neoliberal consolidado y basado en la eficiencia, el esfuerzo y la privatización, que promueve un Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que estandariza los currículums; contra un modelo (más emergente) cuyo relato es acoger la diversidad, respetar los ritmos y establecer currículums pertinentes a los educandos, haciendo que la escuela se adapte a las y los estudiantes y no al revés. En este aspecto, se coincide con la investigación de [Jiménez, Valdés y Aguilera \(2018\)](#), quienes relevan la necesidad de tener en consideración, en las investigaciones en torno a migración escolar en Chile, el peso “que el enfoque neoliberal -centrado en la competitividad, cumplimiento de estándares y fiscalización- tiene sobre el modo de educar en las escuelas” (p. 186).

En este sentido, al parecer, recién se ha ingresado a un cambio de paradigma, donde se está dejando atrás el enfoque instrumental para ingresar a un escenario de inclusión, pero todavía no se ha generado el cambio cultural requerido y, por tanto, las escuelas no han logrado establecer un modelo de acción claro y sistemático, particularmente en el marco de un proceso migratorio como el que se está viviendo actualmente en Chile.

Referencias

- Arzobispado de Santiago (2019). *Acentuaciones pastorales de la Iglesia de Santiago 2019 - 2020*. Recuperado de www.iglesiadesantiago.cl.
- Belmar, M., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M., y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: Perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1). Recuperado de <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8907>.
- Bustos, R., y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193-220. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/7/7>.
- Bustos, R., y Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: representaciones según el país de origen. *Prisma Social*, 19, 215-235. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/1676>.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>.
- 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. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>.
- 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*, 42 (2), 151-169. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Resultados Censo 2017*. Recuperado de <http://resultados.censo2017.cl/>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*. Informe Técnico INE-DEM. Recuperado de <https://www.ine.cl>.
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 20(65), 419-441. Recuperado de <https://etnografiaescolar.cl/wp-content/uploads/jimenez-y-fardella-2015-diversidad-y-rol-de-la-escuela-2.pdf>.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de migrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectiva Individuo y Sociedad*, 16(1), 105 – 116. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/940/608>.
- Jiménez, F., Valdés, R., y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, XLIV (3), 173-191. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>.
- Jorquera, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27297>.
- Ministerio de Educación (2017). *Política Nacional para Estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/PO-LITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>.

- 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. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201. Recuperado de <https://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/3127>.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>.
- Muñoz, E., Alarcón, J., y Sanhueza, S. (2018). Modernidad, tolerancia y migración: Consecuencias para la educación en Chile. *Educación y Sociedad*, 39(144), 756-778. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018178659>.
- Pavez, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungará*, 49(4), 613-622. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, XL (159), 51 – 65. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf>.
- Poblete, R., y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 239-257. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>.
- Quintriqueo, S., Sanhueza, S., y Friz, M. (2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*, 14(34), 283-303. Recuperado de <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/146>.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación en contexto postcolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>.
- Quiroga, M., y Aravena, F. (2018). La respuesta de Directores Escolares ante las políticas públicas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 82-111. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>.
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-Racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>.
- Rodríguez, M., y Garrigós, J. (2017). Análisis sociológico con documentos personales. *Cuadernos de Metodología* N°57, Centro de Investigaciones Sociológicas CIS, Madrid, España.
- Rojas, N., y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana Migraciones y Desarrollo OBIMID, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia Comillas. Madrid, España. Recuperado de <https://www.uahurtado.cl/el-area-de-estudios-sociales-sj-publica-articulo-la-migracion-en-chile-breve-reporte-y-caracterizacion/>.
- Scherz, T. (2014). *La inclusión, expresión de nuestra identidad católica*. Serie Educación de Calidad para el Chile de hoy N°2. Ed. Vicaría de la Educación Arzobispo de Santiago. Recuperado de www.vicariaeducacion.cl.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182. doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>.

- Suárez, D. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 627-643. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1935/571>.
- UNICEF y Subsecretaría de Educación Parvularia del MINEDUC (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://unicef.cl/web/inclusion-de-ninos-y-ninas-migrantes-y-sus-familias-en-el-sistema-de-educacion-parvularia/>.
- Villalobos, A., Sanhueza, S., y Norambuena, C. (2017). Migración y territorialidad: aportes para la construcción de modelos educativos interculturales. *Papeles de Trabajo*, 33, Recuperado de <http://hdl.handle.net/2133/12917>.