

Inclusión de estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile. Un estudio de caso singular en la ciudad de Arica¹

Inclusion of migrant students in the northern border of Chile. A singular case study in the city of Arica

CLAUDIA MARÍN GÓMEZ

Escuela Ejército de Salvación
maringomez.c@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6942-9724

YELIZA GAJARDO CARVAJAL

Coinvestigadora Proyecto Fondecyt N° 1191317
ygajardo@uta.cl
orcid.org/0000-0001-7955-7001

CARLOS MONDACA ROJAS

Universidad de Tarapacá
cmondacar@uta.cl
orcid.org/0000-0003-2640-2705

Resumen: A base del análisis de la diversidad cultural en la frontera norte de Chile, se expone la realidad de una escuela particular subvencionada en la ciudad de Arica, la que ya había empezado a apoyar a sus estudiantes extranjeros antes de la instalación de las primeras políticas públicas en la materia. Las entrevistas a estudiantes, padres y apoderados, así como profesores, evidencian la preocupación y el liderazgo de la dirección del establecimiento para poder orientar el trabajo de los docentes y favorecer la integración del alumnado migrante.

Palabras clave: Inmigración, inclusión, integración, exclusión, comunidad educativa.

Abstract: Based on the analysis of the cultural diversity in the northern border of Chile, the reality of a private subsidized school in the city of Arica is exposed, which had already begun to support its foreign students. The interviews with students, parents and teachers, show the concern and leadership of the establishment's management in order to guide the work of teachers and favor the integration of migrant students.

Keywords: Immigration, inclusion, integration, educational community, exclusion.

1. Introducción

La histórica necesidad del ser humano de desplazarse desde su lugar de origen en búsqueda de mejores condiciones de vida, genera en las regiones fronterizas un alto flujo de personas, objetos, dinero e ideas, lo que pone en tensión las políticas públicas,

¹ Artículo resultado Proyecto Fondecyt N° 1191317.

ya que este movimiento de personas trae consigo la necesidad de contar con una sociedad que debiera tener estructuras modernas para atender esta situación migratoria en los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales (Tapia y González, 2014).

El paso fronterizo de Chacalluta, en la región de Arica y Parinacota, norte de Chile –región que limita al norte con Perú y al oeste con Bolivia–, presenta uno de los tránsitos de personas más altos del país, entre los que se encuentran peruanos, bolivianos, colombianos y venezolanos mayoritariamente, sin considerar a los migrantes que ingresan de forma irregular por pasos no habilitados. Aunque, la mayor cantidad de extranjeros se desplaza hasta Santiago, cierto porcentaje se queda en las regiones nortinas, ubicándose principalmente en las ciudades de Iquique, Antofagasta y Arica (INE, 2017), informándose que en nuestro territorio durante el 2017 había 18.015 personas nacidas en el extranjero que residen en Arica y Parinacota, las que representaban 8,2% de la población total de la región. En 2002 dicho porcentaje era de 3,3%. La Región de Arica y Parinacota se encuentra en el tercer lugar nacional, con un porcentaje de 8,2% sobre el total de su población, lo que refleja una realidad migratoria en Arica y Parinacota muy dinámica y constante en el transcurso del tiempo (Vicuña y Rojas, 2015).

Recientemente se firmó una nueva ley de migraciones que pone en contexto la realidad de los migrantes en Chile y que pretende actualizar la legislación oficial que data desde hace casi cuarenta años, fundamentalmente tratando de regular la migración de los últimos años proveniente de países como Haití y Venezuela. Esto ha significado que el Estado y diversas instituciones de la sociedad civil revisen y analicen las actuales políticas públicas respecto de procesos jurídicos, regularización y beneficios de los inmigrantes.

Los migrantes que se asientan en Chile viven el desafío de instalarse e intentar reorganizar sus vidas bajo un nuevo contexto social y político. Si vienen con sus hijos, una de las primeras acciones que realizan es la búsqueda de una escuela donde matricularlos para que prosigan o comiencen sus estudios. Esto presenta un desafío para el sistema educativo nacional, en particular para la escuela, que de pronto se enfrenta a colectivos de inmigrantes que se suman a la diversidad de grupos étnicos presentes históricamente en esta zona, lo que significa movilizar a los agentes educativos para que actualicen de manera reiterada sus conocimientos y competencias en favor del desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje con pertinencia social e intercultural.

El principal peso se lo lleva el sistema público de educación, pues se da la relación que la mayoría de los migrantes al llegar al país –incluso de manera no regular– matricula a sus hijos en el sistema público (Mondaca, 2018), y una vez que se establecen laboralmente algunos emigran al sistema particular subvencionado, pues de forma general los estudiantes migrantes se distribuyen en el sistema educativo principalmente según el nivel socioeconómico y la actividad laboral de sus padres (Mondaca, *et al.*, 2015).

Desde los inicios de las primeras investigaciones acerca de estudiantes migrantes en la escuela a comienzos de la primera década del siglo XXI en nuestra región, se visibiliza el tema de la exclusión y discriminación de estos colectivos presentes desde siempre en nuestro territorio; sin embargo, con el aumento de la migración a nivel país se visibiliza como un nuevo fenómeno de estudio en el ámbito educativo, ya que las perspectivas de proyección de crecimiento en la población estudiantil del extranjero (según el Registro Civil los niños nacidos en Chile con al menos un progenitor extranjero) aumentó de 3,3% a 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). Esto significa que también crece el número de migrantes en nuestras escuelas, y tal como señala el Mineduc (2018) durante el 2015, las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta concentraron el 35% de toda la matrícula extranjera del país, es decir, la cantidad se triplicó en el periodo 2015-2017 (de 15.297 en 2015 a 46.040 en 2017). Y en el caso particular de Arica y Parinacota, las cifras fueron de 2,8% en el 2015 a 6,2% en 2017.

Debido a este escenario, en los últimos cinco años el Ministerio de Educación ha financiado múltiples estudios y proyectos para promover protocolos y recomendaciones para inclusión en las escuelas de los estudiantes extranjeros o hijos de extranjeros nacidos en Chile (Mineduc, 2018; Mineduc, 2017). Además del incremento de publicaciones a nivel nacional que discuten referentes a educación, migración e interculturalidad en Chile (en el centro y sur del país), se observa por medio de metodologías cuantitativas, y preferentemente cualitativas, que en el sistema escolar prevalecen prácticas e imaginarios asociados a la intolerancia, la discriminación, el racismo, la xenofobia e incluso la estigmatización de la diversidad (Poblete, 2009; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). A su vez, las investigaciones dan cuenta de que en términos generales la inclusión de la diversidad es bastante compleja, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de inclusión en las escuelas (Mondaca, 2018).

De forma particular en el norte de Chile existen diversos estudios que dan cuenta de la existencia de un crisol de identidades históricas de colectivos internacionales compuestos fundamentalmente por migrantes e hijos de migrantes peruanos, bolivianos, colombianos, ecuatorianos y actualmente haitianos y venezolanos; como también poblaciones nacionales originarias aymaras, quechuas, atacameños y afrodescendientes (Mondaca, Gairín y Muñoz, 2018). Esta dinámica y panorama de la diversidad presente históricamente desde tiempos prehispánicos, coloniales y republicanos, se ha vuelto cada vez más significativa y compleja en el contexto de los nuevos movimientos facilitados por la globalización política, económica, social y cultural.

Como pudimos establecer en resultados de los proyectos Fondecyt 1130859 (2013-2015), 1160869 (2016-2017), 1160976 (2016-2018), 1181713 (2018-2020) y 1191317 (2019-2021), esta dinámica de cambios da como resultados importantes vacíos estructurales en las políticas públicas del sistema escolar (primario y secundario) en materia de interculturalidad. Esto ha creado nuevas oportunidades y desafíos para las

escuelas, liceos y universidades en materia de inclusión educativa (Mondaca y Gajardo, 2013; Mondaca, Rivera y Aguirre, 2013; Mondaca, Rivera y Gajardo, 2014; Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014; Mondaca y Gajardo, 2015; Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2017; Mondaca, Gairín y Muñoz, 2018; Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín, 2018), y ha permitido que la producción científica en la frontera norte de Chile se haya ampliado a la problemática de la diversidad y la escuela desde una perspectiva historiográfica que analiza los procesos de incorporación de una población preferentemente peruana y boliviana bajo adscripción ciudadana chilena (Díaz, Morong y Mondaca, 2015; Díaz y Ruz, 2009; Díaz, Ruz y Mondaca, 2004; Aguirre y Mondaca, 2011; González, 2002; Mondaca y Díaz, 2014; Mondaca *et al.*, 2017).

También, se ha problematizado la implementación de los programas de EIB del Mineduc y Conadi, más allá de los territorios indígenas, hacia otras diversidades y espacios territoriales (Mondaca y Gajardo, 2013; Mondaca, Gajardo y Muñoz, 2018). Y se han desarrollado los primeros estudios acerca de la presencia de colectivos nacionales de Perú, Bolivia y Chile en estas escuelas del Norte de Chile, que caracterizan sociodemográficamente a los estudiantes migrantes (Mondaca, *et al.*, 2015; Mondaca, Gairín y Muñoz, 2018), a partir de la incorporación de sus padres a la economía regional; también en cómo han sido los procesos de inserción a la escuela de sus hijos, analizando que al igual que profesores, los apoderados tienen un discurso de inclusión, que es más bien un proceso de integración asimiladora (Mondaca, Muñoz y Sánchez, 2016), además de analizar cómo son las estrategias y prácticas emergentes de inserción de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota (Mondaca, Muñoz Gajardo y Gairín, 2018), además de explorar el ámbito de educación superior respecto de adscripciones étnicas (Mondaca, *et al.*, 2017).

Por último, se han indagado las representaciones entre los estudiantes migrantes según el país de origen (Bustos y Gairín, 2017, 2017a; 2017b), la adaptación académica de estudiantes migrantes, se han examinado las expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes, y la gestión de la diversidad en escuelas chilenas en la zona de frontera (Bustos y Díaz, 2018) exploran cómo se ha desarrollado esto a partir de las representaciones de las prácticas. En estos estudios se ha evidenciado 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, Zapata (2017a; 2017b; 2017c) analiza el orden social presente en la vida cotidiana de los niños y niñas en escuelas y colegios de la región de Arica y Parinacota, discute las metodologías de trabajo de campo en las escuelas y cómo estas permiten humanizar la academia, además de reflexionar acerca de las experiencias de vida escolar de niños y niñas hijos de inmigrantes en las escuelas rurales y urbanas en el norte de Chile, donde analiza la inclusión de estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile.

Cómo la educación de enseñanza básica se ve tensionada por el nacionalismo y las trayectorias transnacionales de los niños y niñas provenientes de localidades rurales y urbanas de Perú y Bolivia y por último desarrolla la idea de fronteras y espacios donde se desenvuelven estudiantes hijos de inmigrantes, relevando la ubicación geográfica de la escuela como referente de las características de migración de las familias de los niños y niñas, reflejando realidades diferenciadas de estudios nacionales realizados en el centro del país, y las necesidades psicosociales y educativas, y de cómo se descoloniza el entendimiento de los estudios de inmigrantes en las escuelas, en este caso de forma particular mediante la investigación.

A partir de estas investigaciones se han identificado realidades muy diferentes según la localización del establecimiento, y el origen y la ocupación de los padres (urbano-rural). A su vez, se ha observado que las prácticas pedagógicas inclusivas adaptadas a las realidades de los estudiantes en las regiones del norte de Chile dependen de las iniciativas de los actores responsables de la enseñanza en los establecimientos con diversidad cultural, más que de la aplicación de una política pública o interés de los sostenedores y directivos docentes.

Sin embargo, todas más o menos coinciden con los resultados a nivel nacional de que no tuvieron una Formación Inicial Docente que les diera competencias personales y profesionales para atender la diversidad cultural en su conjunto, que el currículum cerrado no permite el trabajo colaborativo y la tensión permanente entre el modelo intercultural, el esencialismo en la folclorización de las diversidades en el aula –sobre todo con los pueblos originarios– y los programas de educación intercultural bilingüe.

2. Liderazgo pedagógico contra la exclusión de la diversidad de estudiantes migrantes

La Constitución Política de la República de Chile, en su artículo N° 19, afirma la obligación del Estado de otorgar educación y proteger este derecho. Otros tratados internacionales firmados por Chile ratifican la obligatoriedad del Estado de favorecer y facilitar el acceso a la educación de todos los habitantes del país, gracias a ello se han conseguido importantes logros: mayor cobertura, aumento de la inversión en infraestructura, equipamiento y desarrollo de programas focalizados. A pesar de todos estos esfuerzos, la desigualdad y la segregación aumentan con una rapidez alarmante, reduciendo y fragilizando la Educación Pública. En consecuencia, la gran deuda hoy es mejorar transversalmente la calidad de la educación, entendida integralmente y no solo como resultado de pruebas estandarizadas, para lograr reposicionar la Educación Pública en todos los niveles, con esta finalidad se promulgó la Ley N° 21.040 que traspassa las escuelas públicas desde los municipios al Estado mediante una nueva institucionalidad que permite garantizar la calidad por sobre toda otra consideración.

Cuando pensamos en integración social necesitamos entender el concepto desde sus variadas aristas. Desde la mirada de la migración, debemos entenderla como un derecho de todas las personas migrantes en la sociedad del país de acogida, lo que necesita un marco jurídico que permita articular iniciativas que favorezcan la integración desde el plano político, social y cultural. Al comprender qué implica la integración, podemos entender el concepto de inclusión, el que en Chile está reglamentado por la Ley de Inclusión Escolar, N° 20.845, la que regula –entre otros– la admisión de los estudiantes.

La intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración son determinantes para el desencadenamiento de conductas discriminatorias (racismo y xenofobia), las que terminan, no pocas veces, en la marginación y la exclusión social de los discriminados. Factores 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 formas de discriminación, pues se centran en el rechazo, clasificación e indiferencia hacia otros (Rodríguez, Alfonso y Cavelier, 2008). Manifestaciones de la discriminación son la xenofobia y el racismo, que aunque son conceptos diferentes, se manifiestan de la misma manera: indiferencia y rechazo hacia otros.

Para entender el origen de la xenofobia en el pueblo chileno, es necesario hacer una revisión histórica de los conflictos bélicos que Chile ha tenido, como la Guerra contra la Confederación Peruano-Boliviana (1836-1839); la Guerra del Pacífico, también contra Perú y Bolivia (1879-883); la pacificación de La Araucanía, continuadora de la Guerra de Arauco, contra el pueblo mapuche. Estos conflictos ayudaron a afianzar el nacionalismo y consolidaron la identidad y fidelidad hacia la patria y la nación, lo que se refleja en la veneración hacia héroes patrios de las guerras, los desfiles y la enseñanza de las hazañas bélicas en el colegio desde la etapa preescolar, las que remarcan la valentía de los chilenos en desmedro de las acciones de los pueblos rivales durante la guerra (Mondaca *et al.*, 2014).

Existe un consenso general entre todos los actores del sistema respecto de la urgencia y necesidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación en nuestro país, lo que significa avanzar hacia un sistema educacional que garantice que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades de aprendizaje en un entorno educativo seguro y protector, que les permita aportar a la sociedad como ciudadanos responsables, respetuosos, solidarios y pacíficos. Un aspecto fundamental para hacer realidad este anhelo es reconocer las diferencias que existen entre las personas y aprender a convivir con los demás, reconociéndonos como sujetos idénticos en dignidad y en derechos.

Sin embargo, es necesario considerar que la sociedad chilena ha mantenido complejas relaciones con sus diversos pueblos originarios a lo largo de su historia, y esa dificultad para lograr relaciones efectivas se evidencia actualmente con los colectivos de migrantes. El fenómeno de la migración ha crecido en Chile y ha detonado cambios en la sociedad y en los colegios, así como en la forma en la que se entiende la inclusión

educativa, lo que ha permitido evidenciar que en nuestras aulas se presentan fenómenos como la discriminación, la xenofobia y el racismo, los que no son difíciles de entender si consideramos el arraigado nacionalismo que es posible observar en la escuela desde la etapa preescolar (Mondaca *et al.*, 2014).

Algunas de estos problemas, como las dificultades en el acceso o la discriminación que sufren estudiantes peruanos en aulas chilenas, las evidencia Adriansen (2012), quien propone la creación de políticas públicas más activas por parte de ambos países para mitigar esta situación. El Ministerio de Educación de Chile coincide con el tema de la discriminación y lo traumático que puede ser esta experiencia, sobre todo cuando se origina por características que forman parte de su identidad como la nacionalidad, idioma o creencias, lo que afecta el clima escolar y la relación entre pares –factor primordial para el desarrollo integral de los estudiantes–, y declara que la etapa escolar debe ser positiva (Mineduc, 2013).

Desde una perspectiva más general, resulta interesante la propuesta de Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) quienes exponen que las creencias arraigadas en una escuela impiden la experimentación que promueve el desarrollo de prácticas más inclusivas. Sin embargo, señalan que si la escuela se lo propone, puede realizar muchas acciones que impacten de manera profunda en sus estudiantes, sobre todo cuando se realizan mediante procesos internos de observación de las prácticas, lo que hace posible cuestionar estas mismas prácticas, reformularlas como problemas y diseñar soluciones para eliminar las barreras de participación y de aprendizaje que se puedan pasar por alto.

La investigación de Ainscow *et al.* (2013) destaca que cuando una escuela se caracteriza por tener una cultura inclusiva, es porque existe un consenso entre los adultos acerca del respeto por la diferencia y un compromiso con el alumnado para que acceda a oportunidades de aprendizaje. Para evitar situaciones que perjudiquen el desarrollo de los estudiantes creemos necesario hacer un trabajo de reconocimiento de la diversidad social, cultural, física, étnica o de cualquier otro tipo, que permita a las comunidades diseñar prácticas inclusivas y aumentar su capacidad de diálogo con los estudiantes para visibilizar su cultura y relacionarla con el currículum y la convivencia escolar.

Esto beneficiaría las prácticas pedagógicas de los centros educativos, pues ayudaría a que los docentes tengan herramientas para atender la diversidad, en particular la diversidad cultural, y ayuden a sus alumnos a superar las barreras y limitaciones de acceso, sean cognitivas, valóricas o socioculturales. Es interesante explorar y observar si el profesorado, el equipo directivo o los lineamientos institucionales, visibilizan y atienden la realidad y las necesidades de sus estudiantes y apoderados migrantes. Esta visibilización ayuda a planificar actividades pedagógicas o institucionales acordes a la nueva realidad de esta comunidad educativa. En este sentido, lo interesante de este trabajo es que se basa en un caso singular, en el que, de manera autodidacta, algunos profesores ya habían empezado a trabajar en sintonía con la diversidad presente en sus

aulas, organizados por el liderazgo pedagógico del director, su equipo directivo y contaban con el apoyo transversal de otros colegas.

3. Metodología

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, surge la idea de analizar la cultura y el trabajo realizado por la comunidad educativa de un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Arica, Chile. Consideramos interesante revisar cómo se atendió la diversidad cultural mucho antes de la instalación de las primeras políticas públicas en relación con estudiantes migrantes extranjeros. En este sentido, el objetivo final de este trabajo es identificar y analizar las prácticas que ha implementado el establecimiento para visibilizar y diseñar acciones relativas a la inclusión de padres, apoderados y estudiantes inmigrantes del colegio para favorecer su inclusión y su pertenencia a la comunidad educativa.

Esta investigación es de carácter cualitativo, con un enfoque exploratorio y analítico, lo que en la práctica significó aplicar entrevistas a docentes, apoderados y estudiantes migrantes y chilenos.

Se optó por una muestra intencionada que permitió tener una visión general de las percepciones de las familias migrantes y docentes con 12 estudiantes (6 migrantes y 6 no migrantes); 6 docentes de diferentes niveles y asignaturas; y 6 padres y apoderados migrantes.

Para trabajar particularmente con los estudiantes se diseñó un taller donde se trataba el tema de la migración y la inclusión, además de un juego denominado “el juego de la empatía”, las que fueron grabadas en audio y luego analizadas, al igual que las entrevistas grupales de los estudiantes.

4. Un caso singular de colegio inclusivo en la ciudad de Arica: características del colegio

La comunidad educativa de este establecimiento se conforma por estudiantes de nivel socioeconómico medio y bajo, con más de 50% de alumnos vulnerables. El trabajo constante, comprometido y sistemático de la comunidad educativa ha permitido obtener resultados que han posicionado al Colegio como un establecimiento de Excelencia², lo que originó un aumento significativo en la matrícula.

² Denominación de los establecimientos que reciben una subvención o pago otorgado por el Ministerio de Educación a los establecimientos que postulan según ciertos resultados como buen rendimiento SIMCE, mejora en ese rendimiento, perfeccionamiento docente, aplicar estrategias creativas o exitosas, dirección con liderazgo, participación de la comunidad educativa, entre otros. También se entrega un incentivo remuneracional a los docentes de los establecimientos educacionales subvencionados y a los regidos por el D.L. N° 3166 de 1980,

De acuerdo con lo establecido por el establecimiento en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), su misión y visión, es posible declarar que el Centro Educativo comprende que la inclusión es un enfoque que responde a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entiende que la diversidad no es un problema sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad y, en consecuencia, desarrolla actividades enfocadas a la inclusión de estudiantes, apoderados, profesores y directivos, como por ejemplo “El día de la Familia”, “El día del abrazo”, “El día dorado” y el “Aniversario del establecimiento”, en las que participa toda la comunidad.

Los estudiantes nacionales se caracterizan por ser de nivel socioeconómico medio bajo, en quienes, en palabras de los docentes entrevistados, se observa escasa preocupación por parte de sus apoderados o padres, lo que se evidencia en la falta de higiene personal o el nulo apoyo en los deberes escolares. Por su lado, los estudiantes migrantes son de nivel socioeconómico bajo, muchos de ellos viven en condiciones de hacinamiento –allegados–, en vulnerabilidad, pese a ello sus apoderados se caracterizan por la preocupación en la formación valórica, lo que se evidencia en el respeto y la responsabilidad tanto hacia sus compañeros como a sus profesores.

El establecimiento obtiene información personal –y migratoria– de sus estudiantes nacionales y migrantes gracias a los datos recabados durante el proceso de matrícula. Para el 2016 se presentaron 6 estudiantes extranjeros, provenientes de Perú y España, así como 4 estudiantes con padres que tienen otra nacionalidad, quienes obtuvieron la nacionalidad chilena durante el 2015 y 2016.

5. Desde la perspectiva del profesorado

Como se comentó previamente, fueron seis los docentes entrevistados, quienes laboran desde hace uno a cinco años en el colegio y se desempeñan en los distintos ciclos de educación y asignaturas. Está D.G, quien realiza todas las asignaturas del currículum de educación Básica, pues es profesora jefe de primer año básico; S.S. es profesora jefe y de matemáticas segundo ciclo; C.H. enseña inglés en primer ciclo, J.V. es profesor de matemáticas y además tiene un cargo en el equipo de liderazgo del colegio; y P.H. y C.P. son profesoras de segundo ciclo de lenguaje y comunicación.

Los docentes comentan que conocen a la perfección la visión y misión del establecimiento, pues se los comentan al momento de firmar el contrato de trabajo, los que son analizados y recordados periódicamente en los consejos de profesores. Reconocen que

que tienen mejores desempeños relativos. Los establecimientos se seleccionan cada dos años de acuerdo con la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos (SNED), y equivalen hasta el 35% de la matrícula de cada región. A partir del año 2008, también se entrega un incentivo económico a los asistentes de la educación que se desempeñan en los establecimientos calificados como de desempeño de excelencia.

hay mucha diversidad y que la integración se presenta dentro del establecimiento y en las aulas, pero no de manera particular o intencionada. Coinciden los profesores al señalar que en el grupo curso los alumnos inmigrantes comparten, juegan y son respetados, pero gracias a un trabajo previo del profesor jefe del curso, a modo de iniciativa personal, tal como indica S.S: “Sí comparten, y reitero, socialización no pasa por un tema de nacionalidad, sino por un tema de personalidad y afinidad entre ellos. Conflictos como tal no he visto, pero lo que ocurre, y no directamente con ellos es que los alumnos, como una forma de ofensa, llaman a otros “peruanos” (especialmente descendientes aymaras o aquellos que no cantan el himno o no apoyan a la selección de fútbol)”.

Explican que desconocen la calidad de migrantes de sus estudiantes hasta que notan el color de su piel, su acento, o cuando tienen acceso a su información personal, es decir, si es el profesor jefe del curso. Esto dificulta el diseño de estrategias o técnicas enfocadas a favorecer la inclusión de los estudiantes migrantes. Señalan que sería importante obtener esa información desde la dirección del establecimiento, no solo para ellos, también para todo el plantel docente y la comunidad educativa en general. Aunque todos los docentes trabajan en favor de la integración e inclusión de los estudiantes, la desinformación les hace estar un paso atrás de las políticas públicas establecidas hoy en nuestro país.

No obstante lo anterior, los profesores señalan algunas complicaciones con sus estudiantes migrantes en el habla, acento y vocabulario, en particular de este último ítem, pues ellos mismos lo señalan cuando no entienden alguna palabra escrita u oral. Así lo señala J.V: “acá dicen confort cuando allá en Perú le dicen papel higiénico”.

La mayoría de ellos señala que el establecimiento realiza actividades con la comunidad en general, sin embargo comentan que no se realizan actividades específicas hacia las familias y estudiantes migrantes. Reconocen que ellos no realizan actividades particulares o especiales en los cursos donde detectan estudiantes migrantes o para ellos especialmente, ya que en el caso de las matemáticas por ejemplo, son universales y que en esta asignatura a muchos de ellos les va muy bien. Señalan que algunos presentan dificultades en la asignatura de historia, pero depende también de la cantidad de tiempo que lleven en el país. Destacan que la mayoría de los estudiantes extranjeros se caracteriza por tener un excelente rendimiento académico.

6. Análisis de entrevista de los apoderados: situación migratoria

De acuerdo con la información recopilada, todas las familias entrevistadas ingresaron por los pasos fronterizos terrestres en buses o camiones. Se presentan algunos casos de reunificación familiar, es decir, donde los últimos en llegar a Chile fueron los hijos. Aunque señalan extrañar lo que dejaron en su país, destacan que las oportunidades de vida y trabajo en Chile les han permitido mejorar su calidad de vida, pese a que la mayoría trabaja sin contrato ni seguro social. Agradecen los beneficios entregados por el

Ministerio de Educación y los organismos relacionados a sus hijos e hijas que estudian actualmente en el colegio, tales como alimentación, útiles escolares o el pase escolar, entre otros.

Los familiares de los estudiantes migrantes estudiaron en sus países de origen, aunque solo algunos finalizaron la enseñanza escolar o profesional. Viajaron a Chile principalmente las familias nucleares, por tanto se comunican con el resto de sus familiares mediante internet, y los que pueden (por la cercanía de su localidad de origen) viajan con cierta frecuencia. Todos los entrevistados trabajan sin contrato, por lo que deben esforzarse aún más para obtener beneficios sociales en nuestro país y para poder regularizar su situación migratoria.

Los padres y apoderados migrantes que escogieron este colegio lo hicieron por la cercanía a sus hogares. Señalan que el establecimiento les ha entregado facilidades para que sus hijos ingresen al sistema educativo chileno, otorgándoles asesorías y extensión de plazos para la entrega de la documentación requerida. En lo que respecta al plantel docente, los asistentes de la educación y sus directivos, mencionan estar conformes y contentos con su acogida: “son personas amables, solidarios, respetuosos y cordiales con todos”.

La mayoría de los padres entrevistados asisten regularmente a las actividades organizadas por el establecimiento, como las reuniones de apoderados mensuales que les ayudan a enterarse de los avances o dificultades de sus hijos. En caso de que no pueden asistir, el profesor jefe los cita a entrevista personal para entregar la información respectiva. Respecto de las actividades extraprogramáticas, relatan ser incluidos sin diferencia alguna. Las actividades en que participan mencionaron: reuniones de apoderados; aniversario del establecimiento, Machaq Mara (Año Nuevo aymara), actos cívicos, noche de talentos, ramadas, día de la familia, día dorado, día del abrazo, día del niño y la niña, día del estudiante, día del asistente de la educación y del profesor. A pesar de la diversidad de actividades, los entrevistados opinan que necesitan otras actividades y políticas internas enfocadas a ellos como migrantes, que permitan la inclusión y la no discriminación de sus hijos.

7. Integración social

En relación con su adaptación a la ciudad, comentan que aún no se sienten parte de ella a pesar del buen recibimiento e independiente de la cantidad de tiempo que llevan viviendo aquí. Relatan que la nostalgia es un factor importante. Normalmente se relacionan con familiares o amigos que viven con ellos, pero no lo hacen con otras personas fuera de ese círculo por temor a las cosas nuevas, según señalan. En lo referido a la relación con otros apoderados, la gran mayoría mantiene comunicación con ellos solo en las reuniones mensuales, de hecho uno de los apoderados es parte de la directiva de su curso.

Aunque concuerdan en la poca información o divulgación de su presencia en el establecimiento, se sienten apoyados, integrados y parte del colegio, pero insisten en solicitar más actividades destinadas a ellos, como talleres donde puedan comentar temas de interés en común con otros padres extranjeros, o donde los apoderados nacionales conozcan sus culturas. Saben que el colegio realiza muchas actividades destinadas a la inclusión total de todos los actores del sistema a la comunidad escolar, pero quieren al menos una actividad donde puedan hacerse presentes junto con su familia y su país de origen. Respecto de sus expectativas laborales, la mayoría se proyecta a trabajar de manera independiente para alcanzar un mayor nivel de vida junto con su familia y así lograr que sus hijos se proyecten profesionalmente en la sociedad en que se encuentran inmersos en la actualidad.

Es necesario comentar que una de las acciones más complejas al realizar esta investigación fue entrevistar a los apoderados, por varias razones: falta de coordinación entre los tiempos de la investigadora y de los apoderados, reticencia a participar, y luego, a comentar asuntos más personales o relacionados con la comunidad escolar, tal vez por temor a sanciones. En algunos casos la investigadora encargada tuvo que ir a los domicilios particulares de los apoderados, en otros, no quisieron ser grabados y prefirieron contestar la entrevista de manera escrita.

8. Juego de empatía

Para lograr un mejor contacto con los estudiantes y recoger sus opiniones se propuso una actividad diseñada como taller que permitiera generar un espacio de confianza y reflexión en el que pudieran identificar acciones de exclusión e inclusión dentro de su entorno. Para esto se diseñó el taller con una estructura de juego de simulación, los que están basados en los juegos de roles. Según Martín (1992), los juegos de roles permiten la dramatización mediante el diálogo y la interpretación improvisada de una situación que presente un conflicto moral, o sea que debe ser abierto para que se presenten diversas soluciones o interpretaciones. Para Saegesser (1991), los juegos de simulación derivan de los juegos de roles y se caracterizan por favorecer y conocer al otro mediante la tematización ante un problema propuesto y la experiencia vivida por cada uno de los participantes, por este motivo se escogió diseñar el taller con los estudiantes bajo estos lineamientos.

Esta actividad tuvo como objetivo generar un espacio de reflexión, donde los estudiantes sean capaces de identificar acciones de exclusión e inclusión dentro de su entorno. Para esto se convocó a estudiantes migrantes y no migrantes de 6 a 12 años de edad (de primero a sexto año básico), autorizados previamente por sus padres y apoderados. Se usó un proyector, un computador, parlantes, video, papelógrafos, cuestionario, plumones.

El diseño del taller se divide de la siguiente manera:

1. Bienvenida y presentación del taller:

Se da la bienvenida a los estudiantes, se les entrega a cada uno un cartel para que escriban su nombre y se presenten a sus compañeros. Conocen el objetivo de la actividad, luego se realizan ejercicios de yoga para abrir la mente, entrar en confianza y que comprendan la importancia de su presencia en este taller.

2. Presentación de video:

Observan un video³ acerca de la leyenda del espantapájaros. Comentan sus apreciaciones y emociones mediante preguntas dirigidas: ¿De qué trataba el video? ¿Qué sintieron? ¿Qué les llamó la atención? Para complementar observan otro video⁴ relacionado a la discriminación, que permita la reflexión en torno a aspectos valóricos, autoestima, empatía y respeto por las diferencias culturales, lo que da pie a conocer sus opiniones, en la segunda parte del taller.

3. Trabajo en grupos:

Se reúnen en tríos, migrantes por separado. Los materiales que se les entregan son: cartulina, plumones y un cuestionario. Responden las preguntas colocando el número de la pregunta y su respuesta en el papelógrafo entregado.

Las preguntas del cuestionario son:

- a) ¿Qué les hizo sentir el video?, ¿por qué?
- b) ¿Sabes el significado de la palabra “discriminación”?
- c) ¿Alguna vez se han sentido rechazados o discriminados?, ¿cuándo? Comenta la situación en la que te has sentido así.
- d) ¿Han visto situaciones similares en el colegio?, ¿cuándo?, ¿qué hiciste frente a esa situación?
- e) ¿Creen que en el colegio hay compañeros que sufren *bullying*, discriminación, o son rechazados por su color, etnia, país de origen?
- f) Cuando han visto este tipo de situaciones, ¿qué hacen los profesores, los inspectores?

4. Reflexión grupal-plenario final:

Comparten sus respuestas con sus compañeros, y reciben opiniones o comentarios. Al finalizar el plenario se les entregó un diploma de participación.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=L38sty9VAHI>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ekBy3paJ Kec>

9. Análisis de juego de empatía de los estudiantes

En el caso del taller, los estudiantes se mostraron dispuestos a participar, cómodos, no se intimidaron frente a las preguntas. Un hecho que facilitó el desarrollo de la actividad fue que conocían a la docente investigadora, pues les ha hecho clases. Entre ellos se trataron con amabilidad y tranquilidad, no se observaron comportamientos de discriminación. Aunque al comienzo les costó un poco, con el correr de los minutos la comunicación se volvió muy fluida. Es posible rescatar de sus respuestas que todos empatizan con quienes se ven afectados por la discriminación (a base del video que se les mostró). Para ellos la discriminación se evidencia en racismo, *bullying*, ofensas, molestar, principalmente cuando se tienen características diferentes o de otra etnia, cuando no se le integra al otro. Expresan que se sienten parte del establecimiento y tanto sus pares, profesores y asistentes de la educación no reparan en las diferencias de origen.

Uno de los pocos momentos que señalan haber visto discriminación fue en una situación particular con un estudiante perteneciente al proyecto de integración, con necesidades educativas especiales. Lo comenta D.L: “he notado que a mi compañero ‘M’, lo discriminábamos en un principio, ya que no entendíamos sus comportamientos en la sala de clases, era porfiado, no obedecía, pero hasta que conocimos las razones, eso cambió, logramos entenderlo y apoyarlo si lo necesitaba”.

Respecto de los trabajadores del colegio, todos los estudiantes indican que saben que pueden contar con todas las personas que trabajan en el colegio, quienes siempre están dispuestos a ayudar si es necesario.

10. Conclusiones

De acuerdo con los datos recogidos en la actividad realizada con los estudiantes migrantes, es posible concluir que aunque no existen actividades enfocadas a la inclusión de los estudiantes migrantes, tanto ellos como sus padres evidencian no sentirse excluidos. Similar opinión tienen los docentes del colegio. Sin embargo, y en línea con la actitud positiva hacia la diversidad de la comunidad educativa, principalmente por parte del equipo directivo, el establecimiento se hizo responsable de las solicitudes de los apoderados y alumnos, y diseñó variadas actividades que permitieran la visibilización de su diversidad cultural. Utilizando como base las actualizaciones del Ministerio de Educación, entre ellos la Ley de Inclusión y el Decreto 83, diseñaron la “Semana de la Interculturalidad”, donde participaron todos los cursos del establecimiento. Las actividades fueron organizadas por docentes de Historia y Geografía, Jefe de Unidad Técnica Pedagógica y el Centro de Recursos del Aprendizaje.

Asimismo, el equipo del Proyecto de Integración Escolar (PIE) organizó el “Mes de la sensibilización sobre la diversidad e inclusión”, el que tuvo por objeto generar conocimiento acerca de la importancia de incluir a niños con necesidades educativas

especiales, considerando las diferencias en la forma de ser, capacidades y habilidades por potenciar. Una de las actividades desarrolladas fue el “Primer Concurso de Dibujo relacionado con la Inclusión Escolar”, cuyo tema central era “diversidad e inclusión en mi colegio”. Participaron todos los estudiantes.

Debido a la contingencia política, social y migratoria, los conceptos de exclusión e inclusión son cada día más populares. Esto ha permitido que algunos establecimientos cuestionen sus características y su manera de actuar frente a esta nueva realidad. Resulta interesante constatar que, en palabras de sus estudiantes, apoderados y profesores, colegio no evidencia acciones de exclusión hacia los extranjeros miembros de la comunidad educativa, es más, se sienten muy cómodos y acogidos. Sin embargo, sí se evidencia que existen diferencias en el trato hacia alumnos con NEE por parte de sus propios compañeros.

Más interesante resulta observar que esta información generó nuevas acciones que intentaron aportar a la inclusión en cultura escolar, que se pueden observar no solo en las actividades señaladas hacia la comunidad escolar, sino en otras más administrativas, como por ejemplo:

- Informar oportunamente a toda la comunidad educativa acerca de la existencia de los estudiantes extranjeros en el colegio, curso al que asisten y su origen.
- Facilitar el acceso a la información para la regularización de los documentos que necesitan presentar los migrantes para acceder al sistema educativo en Chile.
- Asegurar principios de no discriminación hacia los migrantes. Realizar actos cívicos inclusivos en fechas como 21 de mayo o 7 de junio, en consideración a que la mayoría de los alumnos extranjeros son de origen peruano.
- Realizar actividades enfocadas a su participación exclusiva como migrantes en actividades como el “día saludable”, “semana de la interculturalidad”, por ejemplo.
- Permitir que sean reconocidos por la comunidad educativa.
- Crear entornos educativos significativos relacionados con los migrantes o etnias presentes.

Organizar un ambiente inclusivo es un desafío que se presenta hoy a todos los establecimientos. Los directivos docentes que acepten el desafío de actualizar sus propuestas para su comunidad educativa están llamados a desarrollar las escuelas que el Chile del siglo XXI necesita. Y una de las tareas de las escuelas del siglo XXI, como lo proponen Ainscow *et al.* (2013), es el desarrollo de estrategias que permiten el trabajo colaborativo con otros establecimientos educativos con características o situaciones similares, lo que permitirá el intercambio de experiencias y de problemáticas, e intentos de solución para estas. Considerar e incluir a todos permitirá extender las posibilidades de quienes llegan y quienes ya están aquí.

Referencias

- Adriansen, A. (2012). Informe Situación de los/as niños inmigrantes peruanos en escuelas de Chile. https://issuu.com/parlandino/docs/informe_niños_peruanos_en_escuelas
- Aguirre, C. y Mondaca, C. (2011). Estado Nacional y Comunidad Andina. Disciplinamiento y Articulación Social en Arica, 1880-1929. *Historia* N° 44 I, Volumen 2, pp. 5-50.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), pp. 44-56. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017a). 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). 288.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017b). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad Educativa*. 46: 193-220.
- Bustos, R. y Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*. 26(51): 123-148.
- Constitución Política de la República de Chile. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de septiembre de 2005. Decreto 83. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 05 de febrero de 2015.
- Díaz, A. y Ruz, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la Ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período postguerra del Pacífico (1883-1929). *Polis* 24, pp. 311-340.
- Díaz, A., Morong, G. y Mondaca, C. (2015). Entre el archivo y la etnografía: reflexiones historiográficas desde la periferia del norte de Chile. *Diálogo Andino*, 46, pp. 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.
- González, S. (2002). *Hombres y mujeres de la pampa*. Santiago de Chile: LOM.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2017) Segunda entrega resultados definitivos Censo 2017.
- Ley 21.040. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 15, pp. 63-67.
- Milet, P. (2005). Chile-Perú: las raíces de una difícil relación. *Revista de Estudios Internacionales*. 38 (150): 59-73.
- Ministerio de Educación (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Santiago de Chile.

- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.
- Mondaca, C. (2018). 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. Tesis. Universitat Autònoma de Barcelona. España. 250 pp.
- Mondaca, C., Gairín, J. y Muñoz, W. (2018). Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia* 43: 28-35.
- 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*. 57: 181-201. doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101
- 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). Educación Intercultural en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios (pp. 169-191). Ernesto Treviño, Liliana Morawietz, Cristóbal Villalobos y Esteban Villalobos (editores). Colección en Estudios en Educación. Centro UC. Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE. 365 p.
- Mondaca, C., Muñoz, W. y Sánchez, E. (2016). La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos del norte de Chile. Estrategias y prácticas de integración sociocultural emergente. En Redinche (Coord.), Socializar Conocimientos N° 3. *América Latina en Diálogo. Oportunidades para Hoy y Mañana*. Barcelona, España, pp. 429-447.
- 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 Menara Lube Guizardi (Edit.), *Las fronteras del transnacionalismo* (pp. 258-280). Santiago, Chile: Editorial Ocho Libros.
- Mondaca C. y Gajardo Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino* 47: 3-6.
- 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*, 39: 251-266.
- Mondaca, C. y Díaz, A. (2014). La escuela de papel. Agencias y agentes educativos en atacama: municipio de calama y comunidades atacameñas (1888-1950). *Estudios Atacameños*, 47: 117-133.
- 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. *Interciencia*, 39(7). 524-530.

- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, 42:68-87.
- 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. *Si Somos Americanos*, XIII(1): 123-148.
- 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.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Rodríguez, C., Alfonso, T. y Cavelier, I. (2008). *El derecho a no ser discriminado. Primer Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de la simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid, España: Editorial VISOR distribuciones S.A.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185:153-182.
- Servicio Nacional de Turismo (2016). Llegadas internacionales por pasos fronterizos.
- Tapia, M. y González, A. (2014). *Regiones fronterizas. Migración y los desafíos para los Estados latinoamericanos*. Santiago, Chile: RIL editores.
- Vicuña, J. y Rojas, T. (2015). *Migración internacional en Arica y Parinacota: Panoramas y tendencias de una región fronteriza*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- 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. *Qualit. Inq.* 23: 352-354.
- Zapata, P. (2017b). Interpretive autoethnography as qualitative methodology to humanize social research in Latin American transboundary contexts. *Enfermería: Cuidados Humanizados* 6: 59-68.
- 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. *Límite* 12(39): 7-14.



Copyright © 2022. Claudia Marín Gómez, Yeliza Gajardo Carvajal y Carlos Mondaca Rojas. Esta obra está protegida por una licencia [Creative Commons 4.0. International \(CC BY 4.0\)](#).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)