

Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos.

aproximaciones desde un estudio cuantitativo on line¹

Teacher's perception on migrant students, actions, strategies and institutional support:
approaches from an on line quantitative study

Katherina Carmona²

Paulina Naudón Gaete³

Resumen

El siguiente artículo presenta los resultados de un estudio cuantitativo exploratorio sobre docentes y alumnado migrante en cuanto a percepción, trabajo en aula, estrategia y apoyos brindados a nivel de establecimiento educativo, formación inicial y sistema educacional. En total participaron 1754 docentes con y sin alumnado migrante, de distintas regiones de Chile. Este artículo aborda las respuestas de aquellos que tuvieron alumnos migrantes el 2017, 1033 casos. La información fue levantada utilizando un cuestionario distribuido a través de una plataforma on line especializada en educación.

La principal contribución de este estudio es su aproximación cuantitativa para visualizar temas en cuanto a docentes y alumnado migrante, sobrepasando realidades particulares descritas en diversos estudios cualitativos y cuantitativos realizados anteriormente. Este

¹ En este documento la forma masculina (el/los padre/s; el/los hijo/s; el/los niño/s) se utiliza únicamente para simplificar el texto, sin ninguna intención de discriminación de género.

²Katherina Carmona es cofundadora de Fundación Interhumanos, Licenciada en Sociología, Universidad Arcis. Egresada de Magíster en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Actualmente, es docente del Instituto Profesional AIEP. Correo: katherina.carmona@interhumanos.cl

³ Paulina Naudon Gaete es cofundadora Fundación Interhumanos. Periodista, Universidad de Chile. Magíster en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Ha participado en distintos espacios académicos vinculados al racismo, migraciones y educación Intercultural. Actualmente, se desempeña como relatora en temas de interculturalidad y es miembro de la Mesa por una Educación Intercultural, instancia de la organización civil conformada por instituciones ligadas a la educación y migración, donde el 2017 asumió la coordinación anual. Correo: paulina.naudon@interhumanos.cl

estudio tiene la intención de ser un insumo para avanzar en investigaciones cuantitativas más profundas y específicas.

Se destaca de este estudio: la folclorización como principal ámbito de reconocimiento de la diversidad cultural; idioma y diferencias curriculares como barreras del proceso educativo; estrategias en aula y establecimiento centradas más en relaciones de convivencia que en el quehacer pedagógico; formación inicial pedagógica con lógica monocultural; e institucionalidad enfocada en garantizar el ingreso de niña/os migrantes al sistema educacional, sin entregar herramientas pertinentes.

Palabras claves: migración, metodología cuantitativa, diversidad cultural, docentes, currículum, convivencia, choque cultural

ABSTRACT

The following article presents the results of an exploratory quantitative study on teachers and migrant students in terms of: perception, work in the classroom, strategy and support provided at the educational establishment level, initial training and educational system. In total, 1754 teachers participated with and without migrant students from different regions of Chile. This article addresses the responses of those who had migrant students in 2017, 1033 cases. The information was collected using a questionnaire distributed through an online platform specialized in education.

The main contribution of this study is its quantitative approach to visualize issues regarding teachers and migrant students, surpassing particular realities described in various qualitative and quantitative studies previously conducted. This study is intended to be an input to advance deeper and more specific quantitative research.

It stands out from this study: folklorization as the main area of recognition of cultural diversity; language and curricular differences as barriers to the educational process; strategies in classroom and establishment focused more on relations of coexistence than on pedagogical work; initial pedagogical training with monocultural logic; and institutionality focused on

guaranteeing the entry of migrant children into the educational system, without providing relevant tools.

Keywords: migration, quantitative methodology, cultural diversity, teachers, curricula, coexistence, cultural shock

Introducción

Las aulas multiculturales, entendidas como presencia de pluralidad de origen en contextos educativos comunes, son una realidad que ya no tiene marcha atrás en nuestro país. El Censo 2017 arroja que en Chile hay 746.000 personas de origen migrante en Chile, **lo que equivale al 4,35% de la población. La principal colonia en nuestro país es la peruana con un 25,3% del total, seguida por la colombiana 14,2%, venezolana con 11,2%, boliviana con un 9,9%, argentina con un 8,9%, haitiana con un 8.4%, ecuatoriana con un 3,7% y “Otro país” corresponde al 18,3% restante.**

En tanto, cifras del Ministerio de Educación señalan que hay 77.608 estudiantes migrantes, mayoritariamente de América Latina, matriculados el 2017 en los distintos niveles del sistema educativo chileno, que representan menos del 2,2 de la matrícula total. De ellos, el 57,5% estudia en establecimientos municipales, un 33,1% lo hace en particulares subvencionados, un 7,9% en particulares pagados y un 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD) (MINEDUC, 2018: 7).

La llegada de alumnado migrante y sus familias ha tensionado a la escuela como espacio social construido desde la homogeneidad y hegemonía de la sociedad chilena, exponiendo a la comunidad educativa a experimentar un permanente choque cultural entre nacionales y extranjeros, que implica experiencias emocionales e intelectuales a causa de las costumbres, creencias, corporalidad de quien es visto como el “otro”, el “ajeno” de la sociedad (Cohen-Emerique, 2005: 3 y Brown, 2010: 98).

En Chile este fenómeno social se ha abordado a través de investigaciones⁴ enfocadas en los alcances de la legislación vigente para la inserción de alumnos migrantes en las escuelas; experiencias de las familias para ingresar a las escuelas (Stefoni, Acosta, Casas-Cordero, 2008, Joiko y Vásquez, 2016); desarrollo curricular y proceso de aprendizajes (Hernández, 2016; Poblete y Galaz., 2017); modelos de gestión cultural (Jiménez, 2014; Stefoni,

⁴ Se mencionan las investigaciones que inspiraron este estudio.

Riedemann y Stang, 2016); experiencias de racismo/discriminación (Tijoux, 2013; Pavez, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015; Naudon, 2016). De esta manera la fortaleza de las investigaciones cualitativas apunta a la obtención, descripción y comprensión de los sentidos, los procesos, las significaciones, interpretaciones, creencias, subjetividades y reflexiones (Monje, 2011) de los sujetos participantes del fenómeno social migratorio.

Respecto de estudios cuantitativos de migración en el área educativa, hay experiencias enfocadas en los juicios de los docentes a través de aplicación de escalas de actitudes y prejuicio: Escala de Actitudes hacia la Educación Multicultural de Cabrera, Espín, Marín & Rodríguez, 1997^a administrada a 720 estudiantes de pedagogía de dos regiones de Bío Bío y La Araucanía, en el sur del país (Sánchez, Navas y Holgado, 2011); Escala de prejuicio manifiesto y sutil de Pettigrew y Meertens a 167 estudiantes de cuarto medio de colegios de Antofagasta vinculada con el migrante boliviano (Cárdenas, 2011); Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad, dirigida a estudiantes de educación básica y media tanto chilenos como extranjeros (Sanhueza, 2010).

Asimismo, se han realizado encuestas sobre prejuicios respecto de alumnos de otras nacionalidades a pares chilenos en Iquique, Santiago y Temuco (Unicef, 2004), e investigaciones donde los instrumentos cuantitativos son para triangular información cualitativa, es decir, un estudio de carácter mixto (Cerón, Pérez, Poblete, 2017).

En este escenario, se encontró pertinente la realización de un estudio cuantitativo que pueda acercarse a visibilizar el desarrollo de acciones y opiniones por parte de los docentes en relación al fenómeno migratorio y el alumnado migrante de sus aulas, insumos que pudiesen apoyar el avance en el trabajo investigativo en este campo.

El desafío era, por tanto, de contenido y cobertura. Sobre lo primero, se buscó abordar problemáticas implicadas en la relación migrantes-escuelas que no se han medido desde este enfoque para que no sólo fuera actitud hacia alumnado migrante; visibilizar las prácticas desarrolladas tanto por docentes como por equipo directivo de establecimientos educacionales para enfrentar aulas multiculturales; y definir brechas percibidas por los profesores en cuanto a su formación inicial y apoyos institucionales.

En relación con la cobertura, el cuestionario se enfocó sólo en los docentes y, para contar con un número mayor de ellos de lo que se había incluido hasta ahora en los estudios anteriores y que, además fueran de distintas regiones del país, se resolvió realizar la investigación con un método de aplicación virtual. En vez de hacerlo presencial, se utilizó una plataforma on line enfocada en docentes de todo el país⁵.

Migración y escuela

Las escuelas surgieron desde la segunda mitad del siglo XIX para fortalecer el proceso de construcción de los Estado Nación, pues reproduce el orden socio-político-cultural hegemónico a través de agentes especialmente entrenados para ello, que son los docentes. “Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar” (Santos Guerra, 2009:191 citado en Naudon, 2016b: 69).

La complejidad de este proceso homogeneizante es que los valores defendido por el Estado Nación se posicionan desde una superioridad universalista que deslegitima el sistema socio-político-cultural de otredades que la sociedad considera inferior, entre ellos los inmigrantes.

Esta construcción hegemónica la transmiten los docentes a través del Currículo Educativo, compuesto por el Aprendizaje Público, que abarca el contenido de las asignaturas y normas explícitas de funcionamiento de las escuelas y por el Currículum Oculto, conjunto de normas, actitudes y valores subjetivos que se traspasa de “manera latente” a las nuevas generaciones y que está compuesto por las dimensiones de Disciplina (grado en que el alumno obedece las reglas de la escuela), Urbanidad (modo de relacionarse y jugar con sus pares) y Aseo (cuidado del niño por su aspecto físico y el respeto a las normas básicas de higiene). A través de estas categorías se construye al “Alumno Ideal” que mantiene el orden social (Dreeben, 1985 citado en Brígido, 2008: 204 y Brígido, 2008: 111).

⁵ La plataforma utilizada se llama Eduglobal, red de servicios para la educación, que desde el 2012 lleva desarrollando estudios cuantitativos en distintas áreas de interés para los profesores, que denominan Censo Docente. www.eduglobal.cl

El Currículum Educativo “condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, interacciones e interrelaciones, mensajes de aceptación-rechazo, explícitos y/o encubiertos” (Lluch, 2005: 181 citado en Poblete, 2018: 55).

En la creación del Estado Nación Chile, hay una “valoración exagerada por la blancura” europea, que invisibilizó a los indígenas y negó la presencia de población negra (Larraín, 2001: 232 y Bengoa, 2007: 49 y 50), provocando que históricamente la migración de países considerados no blancos (países andinos y caribeños) fuera excluida de espacios sociales como es la escuela.

El alumnado de Bolivia, Perú, Ecuador, República Dominicana, Colombia y Haití ha experimentado un constante cuestionamiento/deslegitimación de sus “pautas culturales”⁶ y “pensar habitual”⁷ por parte de docentes, equipos directivos y alumnado autóctono (Tijoux, 2013; Pavez, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015; Naudon, 2016b), responsabilizando a “sus características de personalidad e inteligencia, rasgos propios de la cultura de estos niños” el fracaso o éxito de su proceso de inclusión (Ortiz, 2008: 265 y 267).

Los cuestionamientos se concentran en el Aprendizaje Público y Currículum Oculto. Sobre el primero, la construida superioridad blanca chilena cuestiona la calidad de los sistemas educativos de los otros países (Hernández, 2016: 158). Respecto del Currículum Oculto, la vinculación es con los conflictos que se generan entre alumnos migrantes y autóctonos a partir de pertinencias culturales, como la manera de comportarse en aula (gritones, peleadores, desobedientes), por la higiene del cuerpo y el cabello, color de piel, alimentación, uso de idioma no español o modismos como mandil en vez de delantal (Tijoux, 2013, Pavez 2013; Riedemann y Stefoni, 2015; Poblete 2016; Naudon, 2016b).

Folcklorismo

El fenómeno migratorio en la escuela no sólo ha levantado interés desde las percepciones de los docentes, sino también desde las acciones desarrolladas para enfrentar los procesos de aprendizaje y de relaciones sociales del alumnado migrante. Las prácticas más recurrentes

⁶ Se presenta este concepto desde el planteamiento de A. Schütz: costumbres, hábitos, leyes, escala de valores, institucionalidad, es decir, aquello que es incuestionable para los grupos (Naudon, 2016b: 49).

⁷ Entendido en los términos de A. Schütz como asimilable al sentido común (Naudon, 2016b: 49)

son las celebraciones folclóricas que permiten reconocer la diversidad cultural de la escuela y potenciar la participación de toda la comunidad educativa desde el festejo (Superación para la Pobreza, 2016). Sin embargo, muchas enclavan la diferencia y muestran la diversidad como algo “anecdótico” y limitadas sólo a lo externo de la cultura (música, artesanía, gastronomía), dejando de lado formas o modos “particulares de vivir el mundo” (Poblete et al., 2016: 68; Heise, Tubino, Ardito, 1992: 2).

A nivel de la institucionalidad educativa también se visibiliza una tendencia a la folclorización como estrategia para integrar al estudiantado migrante. En el documento “Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana” del Ministerio de Educación, por ejemplo, se sugiere realizar una “Feria intercultural” con el propósito de que “las y los niños expongan la riqueza del patrimonio cultural de todos los pueblos originarios de nuestro país y las principales naciones migrantes” (MINEDUC, 2016: 55).

Otros reconocimientos surgen desde los aspectos que componen el “imaginario nacional chileno”: se canta el himno chileno y de las otras nacionalidades presentes, se izan todas las banderas (Hevia, 2009: 78), expresiones que no tensan la soberanía del Estado Nación.

A nivel de currículum las adaptaciones también se han enfocado a incluir sólo lo externo de las culturas y destacar personajes históricos que estén relacionados con la historia chilena como Arturo Prat y Miguel Grau en la Guerra del Pacífico. Asimismo, se incorpora información de los otros países al contenido que se está pasando de manera casual, no planificada (Hevia, 2009; Poblete et al., 2016).

A nivel metodológico, hay experiencias que hablan de haber incorporado modos de enseñanza algunas disciplinas de los países de origen, desarrollar prácticas más de diálogos y exposiciones que acomodan más a colectivos migrantes. También se evidencian modificaciones evaluativas, combinando pruebas individuales con trabajos grupales, disertaciones o proyectos (Poblete et al., 2016; Hevia, 2009; Hernández, 2016).

Formación Inicial: monocultural

La formación inicial ha respondido a la construcción de un país con alumnos de iguales valores, costumbres e idioma. La diversidad cultural, que trae la migración, no está presente en mallas curriculares de instituciones de educación superior, pese a que ya van a ser 30 años desde que se intensificaran los flujos migratorios en Chile

A nivel de la institucionalidad educativa, no se apoyan proyectos de innovación curricular (Poblete, 2006 y Aranda, 2011 citados en Hernández, 2016: 154) y las políticas educativas, si bien se “autodenominan multiculturales”, lo cierto es que responden al modelo de Estado Nación “unitario y homogéneo”, que niega la diversidad cultural (Mora, 2018: 247)

Metodología

El presente estudio abordó como objetivo general Identificar las representaciones y las estrategias empleadas por los docentes en su trabajo con alumnos migrantes, evaluando también sus fortalezas y debilidades para realizar dicho trabajo. El primer objetivo específico correspondió a identificar representaciones y asociaciones que realizan los docentes de los/las estudiantes migrantes; el segundo objetivo específico apuntaba a visibilizar estrategias de inclusión consideradas o desarrolladas por los docentes y a nivel institucional hacia los alumnos de origen migrante; y el tercer objetivo específico apuntaba a conocer fortalezas y debilidades de los docentes, desde los recursos propios, institucionales y del sistema educacional, para abordar la diversidad cultural.

Estos objetivos son definidos a partir de la revisión de investigaciones cualitativas, donde se han abordado aspectos como: desarrollo del currículum y el proceso de aprendizaje (Hernández, 2016; Poblete et al., 2017); descripción de experiencias de racismo/discriminación (Tijoux, 2013; Pavez, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015; Naudon, 2016b); modelos implementados en cuanto a la gestión cultural (Jiménez, 2014; Stefoni et al, 2016); y las experiencias por parte de las familias para el ingreso a las escuelas (Stefoni et al., 2008, Joiko y Vásquez, 2016).

La investigación se enmarcó en la metodología cuantitativa debido a la necesidad de medir y cuantificar magnitudes del problema social, en el entendido que el enfoque cuantitativo no ha desarrollado ampliamente ni abordado profundamente el fenómeno migratorio, como se ha hecho desde lo cualitativo, tal como se expuso en la introducción de este artículo.

Sobre el estudio

Esta investigación es de tipo no experimental, con un diseño transaccional y exploratorio que identifica áreas, situaciones sociales y posibles relaciones entre variables, aspirando a ser un

insumo para futuras investigaciones sociales. La utilidad que entregan estos tipos de estudio exploratorio es que se enfoca a fenómenos relativamente desconocidos o nuevos, obteniendo información e identificando posibles variables que constituyan prioridades para revisiones futuras más completas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El instrumento utilizado fue un cuestionario, que se aplicó on line, conformado por cuarenta y dos preguntas en total. Al colocarse en una plataforma digital, se esperaban respuestas tanto de docentes con alumnado migrante en aula como docentes sin alumnado migrante en aula. Se creó un único formulario con preguntas donde se presentaban algunas preguntas filtros ubicadas en indicadores particulares para aquellos docentes con estudiantes migrantes. La pregunta filtro central del cuestionario que definía la caracterización de docente con alumnado migrante o sin alumnado migrante refería al año escolar en curso, es decir, 2017. La construcción del cuestionario en su totalidad contó con la participación colaborativa de PRIEM⁸. Se presenta a través de dos secciones, la primera relacionada a caracterización sociodemográfica y la segunda sección compuesta por tres dimensiones: Docentes, percepción sobre alumnado migrante; Docente, estrategias y actividades desarrolladas; Docentes, recursos presentes en su formación profesional, en la institución educativa en la que se encuentran y en el sistema educacional chileno. Estas dimensiones contaron con preguntas dicotómicas y categorizadas, likert; tanto excluyentes como de respuesta múltiple; además de preguntas abiertas.

El estudio se desarrolla con método no paramétrico de libre distribución, en otras palabras, no requiere considerar el patrón de la distribución de la población como su base. Por tanto, el análisis no implica parámetros específicos y su libre distribución no involucra la distribución o comportamiento de la población. Este tipo de método usualmente se usa para estudios preliminares y se puede utilizar con tipos de datos relacionados a escala nominal, ordinal, de escala de intervalo, permitiendo ahorrar tiempo y recursos económicos (Aragón, 2016). El análisis de los datos recolectados fue realizado mediante la utilización de SPSS Statistics versión 24.0 en Windows 8.

⁸ Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios, vinculado a la Universidad Alberto Hurtado conformado por académicos e investigadores sociales con experticia en el campo migratorio en los campos de Educación, salud y Frontera. www.priem.cl

Sobre la prueba o pretest que se realiza a los cuestionarios para evaluar si las preguntas, su disposición y categorización, son adecuadas y tienen sentido para el público dirigido (Cea, 1996), en este caso se resolvió por evaluación de expertos en educación y migración⁹.

Esta propuesta se diseñó e implementó desde una perspectiva no probabilística, es decir, no se eligieron los participantes desde un criterio estadístico que asegure la representatividad y extrapolación a nivel nacional sino que la elección fue en relación a uno o varios propósitos del estudio (Hernández et al., 2014), Fue una selección informal, utilizada en investigaciones que requieren sujetos con ciertas características específicas (Monje, 2011), que en este caso se trató de docentes voluntarios que quisieran participar con su opinión sobre percepción, trabajo en aula, estrategia y apoyos brindados a nivel de establecimiento educativo, formación inicial y sistema educacional.

La investigación, al tener un carácter exploratorio, no existió control de las variables relacionadas al fenómeno social sino que se determinó la frecuencia en que ciertos elementos ocurren, permitiendo la clasificación de la información y los resultados que pudiesen definir conocimiento para levantar hipótesis que permitan avanzar en investigaciones cuantitativas más profundas y específicas como estudios descriptivos, correlacionales, entre otros (Sousa, Driessnack, Mendes, 2007).

Considerando lo anterior, la validez externa del estudio no se rigió según lógica estadística representativa, como tampoco la validez interna se rigió según lógica de causalidades entre variables, al no tratarse de un estudio experimental (Cea, 1996). Presenta una validez de contenido en la medida en que se construye, abordando diferentes componentes de un fenómeno en específico o de una temática que se busca medir, es decir, basado en trabajos anteriores y sus postulados (Hernández et al., 2014).

En lo concreto, la presente investigación cuantitativa - desde su propuesta exploratoria, no probabilística y de método no paramétrico de libre distribución – buscó contribuir mediante la recolección de información de docentes que voluntariamente participaron en el estudio.

⁹ Académicos del PRIEM en el área educación; Doctora Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013; expertos del área de estudio del Ministerio de Educación

La aplicación del cuestionario se realizó a través de la plataforma¹⁰ digital en la cual participan docentes de distintas regiones del país y que trabajan en establecimientos educacionales públicos, privados, subvencionados y de administración delegada, lo que nos permitía contar con una cantidad de casos más amplia que la utilizada en los estudios cuantitativos anteriores; y que abarcara a profesores a lo largo del país de una manera rápida, sin barreras geográficas, con acceso a sujetos con escaso tiempo disponible y a bajo costo, características de las encuestas autoadministradas por Internet (Díaz de Rada, 2012).

El número de docentes que respondieron el cuestionario fue de 1754, de los cuales 1033 casos corresponden a docentes que cuentan con alumnado migrante en su aula; en tanto 721 docentes no cuentan con alumnado migrante.

Sobre los profesores participantes

De la/os 1754 docentes, el 72% son mujeres y 28% hombres. En términos de años de experiencias, el 34% se concentra entre los 2-5 años, el 25% tiene más de 26 años, el 14% entre 11 y 15 años, el 9,9% entre 16 y 20 años; 8,6% entre 21 y 25 años.

Respecto de su lugar de trabajo, el 49,8% lo hace en establecimientos educacionales de dependencia municipal, un 39,8% en subvencionados, un 7,3% en particulares pagados, un 2,4% en lugares con Administración Delegada, y el porcentaje restante (0,6%) corresponde a JUNJI e Integra¹¹. En tanto, el estudio arroja que un 82% enseña en escuelas, un 14,2% en liceos, un 1,8% en jardines infantiles, el resto (1,9%) en universidades, centros de formación técnica, institutos profesionales y otros.

En relación con la distribución a nivel país, el 46,2% de los profesores que contestaron el cuestionario vive en la Región Metropolitana, el 14,5% en la Región de Antofagasta, el 9,3% en la Región de Valparaíso, 5,3% en la Región de Copiapó, 4,2% en la Región de Coquimbo y el 4% en la Región de O'Higgins. El 16,5% se distribuye en el resto de las regiones en porcentajes que fluctúan entre el 3% y 0,4%.

¹⁰ Eduglobal

¹¹ Estas cifras en relación al lugar de trabajo de los docentes, coincide con las del Ministerio de Educación del 2017 sobre la distribución de alumnado migrante en el sistema público y privado.

Sobre la nacionalidad del alumnado migrante, el principal grupo es de Colombia, seguido de Perú y Venezuela. Según el Censo 2017, **la principal colonia en nuestro país es la peruana con un 25,3% del total, seguida por la colombiana 14,2% y venezolana con 11,2%.**

Resultados de los docentes con alumnado migrante (1033 casos)

Para los efectos de los resultados que se presentan a continuación, se abordaron sólo los obtenidos desde los docentes con alumnado migrante, es decir, se analizan las respuestas de 1033 casos.

1. Sobre el rendimiento escolar: responsabilidad no es del alumnado migrante.

Para los 1033 docentes que participaron del estudio con alumnado migrante, el principal factor que incide en el rendimiento y proceso de aprendizaje del alumnado migrante es “Diferencia curricular que tienen con el curriculum nacional” (67,3%). En segundo lugar, se ubicó “Dificultades Idiomáticas, en el caso de migrantes No hispanoparlantes” (63,6%). En tercer lugar, “Experiencia migratoria” (51,3%).

Las últimas posiciones fueron para los siguientes factores: “Creencias y costumbres de la cultura de origen” (41,4%); “Mejor calidad del curriculum nacional que el del estudiante migrante” (40,4%) y “La nacionalidad original a la cual pertenecen” (40,1%).

Estas respuestas muestran un cambio de percepción respecto de la asignación de responsabilidades que los docentes atribuyen al alumnado migrante por su fracaso escolar, pues se reconoce que esta problemática no es propia de una deficiencia de su cultura de origen o de su biología, sino que se origina en causas estructurales: sistemas educativos no son iguales y, en algunos casos, tener un idioma madre distinto al español, que tampoco es su responsabilidad. De hecho, en el estudio el 56,8% concuerda que el estudiante migrante “Tiende a ser más responsable con sus labores”¹². Asimismo, el 40% de los docentes descarta que el sistema educacional chileno sea mejor que el del alumnado migrante. En coherencia con esta percepción, el 72% de los educadores coinciden en que el principal factor que

¹² Frente a la pregunta del estudio: Conducta del estudiante migrante en relación con sus pares chilenos (%)

dificulta el aprendizaje del alumnado migrante es que “Faltan estrategias de apoyo o de nivelación al estudiante migrante: curso de español, de mediadores culturales”.

En tanto, más del 40% de los docentes implementa estrategias relacionadas con “Incluir vocabulario de origen de la/os estudiantes”, “Adaptaciones curriculares de modo de captar el interés del estudiante migrante” e “Inclusión de estilos de aprendizaje, según su patrimonio cultural (resolución de problemas matemáticos, por ejemplo)”. También en relación con este tema, la principal actividad que desarrollan los profesores del estudio es “Dedicar parte de mi tiempo a estudiar la historia de los países presentes en mi aula” (39,8%) y en segunda posición, “Estudiar los sistemas educativos de los países presentes en mi aula” (23,6%).

A nivel de establecimiento educacional, la estrategia “Realización de cursos de reforzamiento en distintas asignaturas” concentra el 37% de las preferencias. En cuanto al equipo directivo, se destacó la opción “Logra desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas” como la principal estrategia con el 65,4% de las preferencias.

Las iniciativas destacadas coinciden en la lógica de las escuelas de buscar ajustes que permiten abordar las brechas de aprendizajes que implican las diferencias curriculares entre el del sistema escolar chileno y el de los países de origen del alumnado migrante.

La mención de “Experiencia Migratoria” como factor que influye en el rendimiento escolar es otro reconocimiento que la responsabilidad del fracaso o éxito no depende sólo del alumno migrante. Migrar es un proceso que impacta en el ámbito psicosocial de cualquier persona, pues se vive permanentemente un choque cultural, lo que “provoca ansiedad y nerviosismo”. Los modos de vida y de pensar ya no sirven en la nueva sociedad de acogida, además del duelo de dejar los afectos en los países de origen (Adler, 1972: 8 citado en Brown, 2010: 97). A ello se suma el hecho que, en el caso de los niños migrantes, no han sido ellos quienes han elegido un proyecto migratorio, sino que son los padres quienes toman las decisiones de migrar o de reunificar a la familia en el nuevo destino.

2.- Sobre la convivencia escolar en aula: Influye lo cultural

Si en el rendimiento escolar los factores de incidencia son puestos afuera del estudiante, en la convivencia escolar ocurre lo contrario. “Hablan otro idioma o con palabras no chilenas” (43,3%) y “Tienen costumbres muy diferentes a las chilenas” (38,3%), son los factores que

más influyen en la convivencia en aula, a juicio de los 1033 docentes con alumnado migrante. No obstante, los profesores reconocen que el alumnado migrante respeta las normas usuales de conducta escolar (82,8%), son empáticos (60%)¹³ y más tranquilos que los chilenos (55,8)¹⁴. Aun así se destaca el factor “El estudiante chileno cuestiona a sus pares migrantes”, alternativa elegida por el 28,1%; y la opción “Profesores cuestionan a sus estudiantes migrantes por razones culturales, lingüísticas y de razones físicas” aparece con un 12,1%.

Estas respuestas evidencian lo vigente que está la hegemonía de la cultura chilena, que define lo que se acepta y que no está permitido, tensionando las corporalidades y las pautas culturales del alumnado migrante. Se relaciona con Currículum Oculto, ya que los docentes tienen una buena percepción y una buena autopercepción de no cuestionar las costumbres mientras éstas no tensionan la Dimensión Disciplina (acatan las normas conductuales del colegio, son empáticos, tranquilos), lo que tiene como sustrato una tendencia asimilacionista por cualificar la disciplina desde el comportamiento esperado del “alumno ideal” que garantiza el orden social.

En cambio, cuando las costumbres tensionan la Dimensión Urbana, vinculado con la convivencia en aula, se desarrollan estrategias hacia el alumnado migrante que pudiesen evitar conflictos futuros. Los docentes optan por “Desarrollo de Dinámicas de Bienvenida al Aula” (75,5%), seguida de “Espacios de Reflexión en el aula para temas que surjan de la convivencia entre estudiantes migrantes y chilenos” (72,9%).

En tanto, a nivel de establecimiento educacional, la principal estrategia que se realiza, a juicio de los profesores, es “Elaboración e Implementación de Protocolo de Acogida” (39.7%), que busca facilitar la experiencia escolar del alumnado migrante y su familia. A nivel internacional los programas de acogida han demostrado ser el dispositivo escolar que responde de manera más integral, efectiva, para generar condiciones educativas de calidad para los estudiantes migrantes (Jiménez, 2017).

¹³ Esta opción pertenece a la pregunta “Conducta del estudiante migrante en relación con sus pares chilenos”

¹⁴ idem

3.- Sobre la pertinencia cultural: Enfocada en las manifestaciones folclóricas

El 92,8% de los 1033 profesores encuestados que tiene alumnado migrante, señala que el principal aporte que ellos dan al aula es el “Reconocimiento de la diversidad cultural” y el 91%, “Visión de mundo los/las estudiantes”. Sin embargo, esta selección podría estar sólo vinculada a las manifestaciones externas de las culturas, ya que “Celebración de los países presentes en el aula” e “Inclusión de emblemas de diferentes países” están entre las estrategias más utilizadas por los establecimiento hacia su alumnado migrante con un 36,7% y 35,5%, respectivamente; y el principal apoyo que entrega el equipo directivo al docente es “Jornada de actos culturales que abordan las fiestas típicas de cada cultura: gastronomía, música, baile” (50,3%).

Si bien con estas prácticas las escuelas declaran que se trabajan en espacios diversos culturalmente, este reconocimiento conlleva una trampa –inconsciente, si se quiere- porque encapsula las pertinencias culturales del alumnado migrante en la folclorización, lo que estimula la reproducción de estereotipos y reduce “las riquísimas variedades diferenciadas” de las cosmovisiones y filosofías de sus países de origen (Tubino, 2005: 89 y 93). Así es como su cultura no es considerada como un recurso pedagógico relevante para producir aprendizajes y, si se llegase a utilizar, es por un “hecho casual”, no producto de una “planificación articulada entre contenidos declarados en el marco curricular con los saberes culturales de los estudiantes migrantes” (Hernández, 2016: 157, 161 y 167).

4.- Formación inicial: Lógica monocultural

El 76,1% de los docentes que participaron en el estudio con alumnado migrante, considera que “no me formé para la integración de estudiantes migrantes”, y el 53,8% declara que “me formé para trabajar con estudiantes de similares costumbres, valores y modos de habla”; lo que muestra que las instituciones de educación superior siguen operando bajo una lógica monocultural que busca asimilar las culturas no chilenas del aula, lo que impide crear espacios educativos de inclusión reales para todo el alumnado, no sólo migrante.

Lo paradójal de las respuestas dadas por los docentes sobre esta temática es que un 58% manifestó que “Incorporé Habilidades blandas interculturales. Por ejemplo, mediación de choques culturales” y un 85% señaló que “Incorporé habilidades blandas genéricas. Por ejemplo, manejo de aula”. La reflexión que surge es que la formación inicial considera la diversidad cultural como una fuente de conflicto, un incidente crítico que los docentes deben aprender a resolver.

Por su parte, los establecimientos educacionales tampoco entregan herramientas de formación enfocados en diversidad cultural y migración, ya que sólo un 21% de los docentes encuestados con alumnado migrante señaló recibir como apoyo “Talleres internos de perfeccionamiento en temas de interculturalidad, migración, inclusión” y un 18%, “Talleres que abordan el desarrollo de habilidades interculturales”. En tanto, menos del 10% ha contado con “Financiamiento parcial o total para cursos de perfeccionamiento dictados por otras instituciones”. Desde estos ámbitos se puede plantear entonces que “la suerte de cada alumno depende de la iniciativa e ideología particular de cada uno de los docentes que le sea asignado” (Beach, 2011: 69 citado en Mora, 2018: 241)

5.- Institucionalidad: Centrada en el ingreso del alumnado migrante

Los docentes con alumnado migrante, en general, destacan que el sistema educativo chileno se ha enfocado en abordar las barreras de ingreso a las escuelas. El 64% coincide que “Brinda las mismas oportunidades a todos los estudiantes, independiente de sus nacionalidades” y el 31% señala que “Impulsa un marco normativo de las migraciones en Chile, con énfasis en la niñez y la dimensión educativa pertinente a la realidad de los estudiantes migrantes en las escuelas”, dejando en un segundo plano acciones tendientes a apoyar los procesos de aprendizajes al interior de las escuelas.

Así es como el 85% de los encuestados coincide en que el sistema educacional hoy no ofrece cursos de capacitación para trabajar aulas con alumnado migrante” y el 82%, que no “Desarrolla programas específicos de integración escolar migrante”. Por tanto, el 94% demanda al sistema educacional que ofrezca “Capacitaciones gratuitas” y “Orientaciones Interculturales”; un 93% que se enfoque en “Adecuaciones a la formación inicial docente sobre pedagogía intercultural” y un 91%, de “Apoyo pedagógico para el trabajo en aula”.

Al respecto, es posible señalar que efectivamente el Estado chileno se ha enfocado en los últimos años en mejorar las condiciones de acceso de los niños migrantes al sistema escolar, ya que la experiencia de familias migrantes revelaba que el ingreso a las escuelas estaba mediada por las posturas, implícitas o explícitas, de funcionarios o directivos quienes negaban matrículas a través de distintos mecanismos como la falsa “falta de matrícula”, solicitud de documentos/requisitos fuera de la norma y/o abierta discriminación, “no recibimos extranjeros” (Stefoni et al., 2008: 25). Entre las medidas adoptadas está la creación del Indicador Provisorio Escolar (IPE) en el 2016, en reemplazo al RUN 100, que permite acceder a una matrícula a pesar de no tener cédula y sólo a algunos beneficios de la JUNAEB, pero aún es insuficiente para que puedan gozar plenamente de sus derechos en igualdad de condiciones que sus pares chilenos.

Conclusiones

El estudio arroja una paradoja en torno al concepto de Diversidad Cultural. En el discurso declarativo se valora, pero al momento de la praxis, sólo se da espacio a aquellas pertinencias culturales exóticas (baile, música, gastronomía) que no ponen en jaque la cultura hegemónica chilena porque se banalizan estas representaciones y se anclan las diferencias en estereotipos. En cambio, las expresiones culturales que se perciben muy distintas a las chilenas que sí podrían cuestionar la hegemonía y el orden social (valores, creencias, resolución de conflictos, roles parentales, entre otras), son puestas en la lógica del conflicto y requieren ser intervenidas. La escuela, así, se mantiene en una lógica asimilacionista, pues reconoce la existencia de distintas culturas de origen, pero no se las valida, subordinándolas a la hegemonía nacional.

Desde este planteamiento, la criticidad del fenómeno migratorio en el aula estaría más en las relaciones interpersonales, porque en ellas sí juegan un papel relevante las pertinencias culturales, dado que en las interacciones cara a cara se busca influir en la conducta del considerado “otro” para mantener el orden social donde se está inserto. Los protocolos/planes de acogida, dinámicas de bienvenida, celebración de fiestas folclóricas e inclusión de emblemas patrios de los distintos países presentes en la escuela, apuntan a resolver conflictos para una buena convivencia.

En esta visión enfocada en la convivencia, la formación inicial tiene responsabilidad porque mantiene una lógica monocultural asimilacionista que se ocupa de entregar habilidades blandas para manejar lo inmediatamente evidente de los conflictos producidos por el choque cultural entre migrantes y autóctonos a fin de mantener el orden, en vez de que enfocarlas en resolver los choques culturales mediante un enfoque intercultural, que trabaja con lo evidente, desde luego con lo urgente pero también con una perspectiva integral; es decir, valora y valida la diversidad cultural de todo el alumnado presente en su aula, incluyendo el migrante.

Sobre la institucionalidad educativa, los docentes encuestados la perciben como alejada de entregar herramientas que garanticen un proceso inclusivo exitoso. Asimismo, también presenta una paradoja en torno a la diversidad cultural porque, mientras la realza en sus distintos documentos de trabajo, las acciones propuestas incluyen fiestas folclóricas, manteniendo en el sustrato una monoculturalidad asimilacionista.

Reflexiones finales

Frente a las problemáticas descritas a partir de la información levantada por el estudio, el modelo intercultural se presenta como el más adecuado para alcanzar un espacio educativo inclusivo, democrático y participativo de todo el alumnado presente en la escuela; resolviendo los choques culturales, porque no está enfocado sólo en la población construida como minoría, ya que ello significa sólo una coexistencia tolerada y no una legitimación de ellas. La interculturalidad deconstruye jerarquías raciales, sociales, culturales, para crear nuevos significados y conocimientos compartidos por todos, autóctonos y migrantes.

Para alcanzar la interculturalidad hay que dar un primer paso que, a nuestro juicio, es indispensable y que vemos ausente en docentes, equipos directivos e institucionalidad: situar las actuales estrategias y acciones pedagógicas que actualmente se implementan en el modelo de gestión en el que se encuentran, definiendo su estado asimilacionista y/o multicultural¹⁵

¹⁵ Las culturas migrantes coexisten con la de la sociedad receptora, la cual las tolera, pero no las legitima. Se mantiene la jerarquía de la cultural del Estado Nación

porque sólo así es posible visibilizar las brechas que obstaculizan alcanzar una educación intercultural. Si a las intervenciones se les apellida permanentemente interculturales, ¿qué espacio queda para cuestionar si realmente lo son? No hay que olvidar la función performativa de la realidad que tiene el lenguaje.

Resituarse estrategias y actividades permitirá abordar con urgencia demandas que, consideramos, potencian el camino hacia la interculturalidad: existencias de espacios y tiempo de reflexión para docentes y alumnos, destinados a deconstruir estereotipos y prejuicios sobre la cultura del alumnado migrante que eviten la generación de alteridad y que promuevan el trabajo colaborativo entre pares, implementando el enfoque intercultural; profesores tienen que asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y formación al ser parte de un agente socializador como es la escuela; los factores del fracaso o éxito no pueden seguir siendo puestos en el afuera sino reencontrar en la interacción social a la fuerza social correspondiente; una formación inicial acorde a la diversidad cultural de las aulas porque la monoculturalidad sólo está respondiendo a un eco homogeneizante del agente socializador escuela, pero no construye una conexión real con los escenarios sociales multiculturales presentes en las aulas; una institucionalidad que también resitúe sus orientaciones y prácticas en los modelos correspondientes, junto con realizar reformas al currículum y estándares disciplinarios que incluyan el enfoque cultural más allá de lo declarativo.

Referencias bibliográficas

- Aragón, Luz (2016). Estadística en el área de las ciencias sociales y administrativas. México: Alfaomega.
- Bengoa, José (2007). Chile Mestizo. Revista Mensaje, N° 564. Págs. 48-50. Chile.
- Brígido, Ana María (2008). Sociología de la Educación: temas, perspectivas fundamentales. Editorial Brujas, Argentina.
- Brown, Enos (2010). La administración de empleados internacionales: ¿cómo superar el choque cultural en una empresa multinacional?, Revista Ciencias Económicas, Vol 35, N°1, páginas 206-215, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

- Cárdenas, Manuel (2006). “Y veras como quieren en Chile...”: Un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de jóvenes chileno”. Revista Última Década, N° 24. Págs: 103-129. Chile.
- Cea, María Ángeles (1996). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Editorial Síntesis Sociología. España.
- Cerón, Leyla, Pérez, Marly y Poblete, Rolando. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Volumen 11 N°2. Págs: 233-246. Chile.
- Cohen-Emerique Margalit (2005). Análisis de Incidentes Críticos: un modelo para la comunicación intercultural. Dossier para la Educación Intercultural, Fundación FUHEM, España.
- Díaz de Rada, Vidal (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. Revista Papers de Sociología, Vol 97, N°1, páginas 193-223, Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Fundación Para la Superación de la Pobreza (2016). Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica, Chile.
- Heise, María, Tubino, Fidel y Ardito, Wilfredo. (1992). Interculturalidad. Un desafío. Editorial Centro Amazónico de Antropología, Perú. Recurso electrónico, consultado el 24 de agosto del 2018. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/interculturalidad-un-desafio/>
- Hernández, Arnaldo (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. Revista Estudios Pedagógicos Vol. 42, N°2, páginas 151-169, Universidad Austral de Chile, Chile.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos y Baptiste, María del Pilar (2014). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hevia, María Pía (2009). Niños Inmigrantes peruanos en la escuela chilena. Memoria de Título Antropología Social, Universidad de Chile. Chile
- Instituto Nacional de Estadísticas. Segunda Entrega Resultados Definitivos Censo 2017, Chile.

- Jiménez, Felipe, Valdivia, María de los Ángeles, Valdés, Rene y Hernández, María (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. Revista Sicoperspectivas, volumen 16, N°1. Páginas: 105-116. Chile.
- Jiménez, Felipe (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. Revista Estudios Pedagógicos Vol. 40, N°2, páginas 409-426, Universidad Austral de Chile, Chile.
- Joiko, Sara y Vásquez Alba (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta a muchas nacionalidades”. Revista Calidad de la Educación, N°16. Págs. 132-173, Chile.
- Larraín, Jorge (2001). Identidad chilena. Ediciones Lom. Chile
- Ministerio de Educación (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. Chile.
- Ministerio de Educación (2016). “Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana”. Chile
- Mora, María Loreto (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. Revista Polis, N° 49. Páginas: 231-25. Chile
- Monje, Carlos (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. 2011. Editorial Universidad Surcolombiana. Colombia
- Naudon, Paulina
 - (2016). Mujeres migrantes en Chile: significaciones sobre su rol de madre y la crianza de hijos. Revista Rumbos, año XI, N°14. Pág. 99-112, Universidad Central, Chile.
 - (2016b). Entre el “nosotros” y los “otros”: La construcción social de alumnos inmigrantes e hijos de inmigrantes por educadoras de párvulos de jardines infantiles públicos de Santiago. Tesis para optar al grado de Magíster, Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Ortiz, Mónica (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. Revista Papers, Papers. Volumen 87 Págs: 253-268. España.

- Pavez, Iskra (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Revista Latinoamericana Polis*, Volumen 12, N° 35, 2013, p. 183-210.
- Poblete, Rolando (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 *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 11, N°159, México.
- Poblete, Rolando, Caterina, Galaz (2016). Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana. Superintendencia de Educación. Chile.
- Riedemann, Andrea y Stefoni, Carolina (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Revista Polis*, volumen 14, N° 42. Págs. 191-216.
- Sánchez, Alejandra, Navas, Leandro, Holgado, Pablo. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, N°1. Págs: 239-251. Chile.
- Sanhueza, Susan. (2010). Sensibilidad Intercultural: Un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Didáctica General y Específicas, Universidad de Alicante, España
- Sousa, Valmi, Driessnack, Martha, Costa, Isabel. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes. *Revista Latino-am*. Volumen 15, N°3. Págs. 502-507. Brasil. Consultado el 25 de agosto del 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>.
- Stefoni, Carolina, Riedemann, Andrea y Stang, Fernanda (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Revista Estudios Internacionales*, N°185, páginas 153-182, Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Chile, Chile.
- Stefoni, Carolina, acosta, Elaine, Casas-cordero, Francisca (2008). Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión. OIM-Universidad Alberto Hurtado. Chile.

- Tijoux, María Emilia (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. Revista Convergencia, N° 61. Págs: 83-104. México.
- Turbino, Fidel (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. Revista Cuadernos Interculturales, vol. 3, N° 5. Págs: 83-96. Chile
- UNICEF (2004). “Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes. Chile”. Chile