

PRISMA SOCIAL N°19

INVESTIGAR LO LOCAL: REFLEXIONES, MÉTODOS Y CASOS DE ESTUDIO

DICIEMBRE 2017 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 215-235

RECIBIDO: 5/8/2017 – ACEPTADO: 30/11/2017

MIGRANTES EN AULAS DE LA FRONTERA CHILENA: REPRESENTACIONES SEGÚN EL PAÍS DE ORIGEN

MIGRANTS IN CLASSROOMS OF THE CHILEAN BORDER: REPRESENTATIONS ACCORDING TO THE COUNTRY OF ORIGIN

DR. RAÚL BUSTOS GONZÁLEZ / rbgonzalez@academicos.uta.cl

ACADÉMICO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES,
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, ARICA, CHILE

MG. ELÍAS PIZARRO PIZARRO / epizarro@uta.cl

ACADÉMICO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS. FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, ARICA, CHILE

ESTA CONTRIBUCIÓN ES RESULTADO DEL PROYECTO MAYOR DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (UTA, 2017): «ESTADO, FISCALIDAD Y ESCUELA PÚBLICA: CONTROL POLÍTICO-SOCIAL EN UNA REGIÓN DE FRONTERA...». CÓDIGO 5751-17. ADEMÁS ES PARTE DE LOS PRODUCTOS COMPROMETIDOS EN EL CMUTA1656 DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La presente investigación analiza las representaciones acerca de las diferencias entre estudiantes migrantes, dependiendo de su origen, percibidas por los miembros de establecimientos educacionales de la ciudad de Arica, contexto caracterizado por su situación bi-fronteriza. Se opta por un enfoque cualitativo. La recolección de información combina grupos focales y entrevistas en profundidad. El proceso de codificación fue abierto, y se analizó el contenido, a partir de cadenas textuales. Los resultados señalan que la irrupción de nuevos colectivos migrantes en las aulas, provenientes de otras latitudes, permite visualizar el fenómeno migrante en los establecimientos, los que mantenían invisibilizados a los estudiantes migrantes tradicionales.

PALABRAS CLAVE

Migración; frontera; educación; convivencia escolar; inclusión.

ABSTRACT

This research analyzes the representations about the differences between migrant students, depending on their origin, collected by the members of educational establishments of the city of Arica, context characterized by its situation bi-border. It is chosen for a qualitative approach. The collection of information combines focus groups and in-depth interviews. The encoding process was opened, and analyzed the content, from textual chains. The results indicate that the emergence of new migrant groups in the classrooms, from other latitudes, allows you to view the migrant phenomenon in the establishments, those who were invisible to traditional migrant students.

KEYWORDS

Migration; border; education; school coexistence; inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo ha modificado las representaciones de la realidad, tensionando la relación entre homogeneidad y diversidad cultural. La globalización conlleva la relativización de las maneras con que tradicionalmente los individuos han interpretado los paradigmas de identidad y cultura local, particularmente a través del fenómeno migratorio. No obstante, «Cuando se habla de inmigrantes no podemos referirnos a un bloque compacto y homogéneo internamente, ni extrapolar ni universalizar los problemas que les afectan» (Solé y Cachón, 2016:15).

En Chile en los últimos 10 años se ha incrementado el interés por conocer la situación de la población migrante en el país. Sin embargo, muchos de estos estudios se realizan en la región metropolitana, promoviendo lo que se ha denominado «nacionalismo metodológico», en la medida que se considera a la capital como el referente de la discusión académica de dicho fenómeno y cuya principal consecuencia es la invisibilización de dichos procesos en otras zonas de Chile (Lube y Garcés, 2012).

Pavéz (2013) expone los primeros pasos de esta temática por los horizontes académicos chilenos, destacando los aportes de Stefoni (2004) y Tijoux (2013) en torno a los procesos de socialización y discriminación que viven los niños(as) hijos e hijas de migrantes peruanos en Chile. En torno a las representaciones sociales de los migrantes en la escuela, Bravo (2012) estudia los aspectos que establecen las relaciones negativas al interior de la escuela. Por su parte, Carrillo (2012) presenta un estudio de caso sobre una escuela municipal del centro de Santiago, aproximándose a las prácticas de violencia simbólica presentes en la «normalización» de niños, niñas y adolescentes migrantes. Finalmente, se vislumbran diversos trabajos de investigación sociológica, antropológica, psicológica, jurídica, entre otras disciplinas (Suárez 2010; Hevia 2009; Poblete 2006). No obstante, para el caso de la región en estudio, los aportes son aún más recientes destacando lo desarrollado por Mondaca y Gajardo (2013, 2015) y Pamela Zapata (2015).

En la región de Arica y Parinacota, espacio que conecta este país fronterizamente con Bolivia y Perú, la situación descrita muestra características particulares, al ser parte del territorio anexado al Estado chileno como consecuencia de la Guerra del Pacífico que enfrentó a Chile con sus vecinos. El escenario aparece tensionado con la llegada de nuevos contingentes migrantes, provenientes de espacios más alejados espacial y culturalmente. Esta población migrante, incluye un importante número de niños y jóvenes en edad escolar, por lo que las escuelas se transforman en espacios de convivencia, permitiendo relevar la emergencia de problemáticas que superan la tradicional relación entre grupos en permanente contacto.

1.1. Referentes Teóricos

Foucault (1969), señalaba que en la estructura social se desarrollaría un doble movimiento de integración y exclusión. La integración se entiende como el tránsito de los individuos excluidos, a la estructura de la sociedad «normalizada». Ahora bien, cuando la sociedad normalizada promueve la integración, lo hace estableciendo una relación de causalidad, en que las limitaciones personales (bajo grado de escolaridad, falta de calificación o de disciplina, entre otras) se colocan como obstáculos al logro de una mejor calidad de vida. Así, la exclusión sistemática de grupos particulares tiende a ser invisibilizada al catalogarse como «normal» (Sánchez y Gil, 2015).

En el contexto de nuestro estudio, el proceso de acogida de migrantes requiere de estrategias de gestión de la diversidad. Hannoun (1992) propone una tipología de gestión de la diversidad basada en tres modelos, de manera que cada uno involucraría la superación de su antecesor:

- a) El asimilacionismo: Para este modelo, la integración de los miembros de las culturas ajenas, requiere la internalización de la cultura mayoritaria, lo que aparecería incompatible con la preservación de sus aspectos identitarios. Busca crear una nación homogénea mediante la imposición de la cultura dominante (Wieviorka, 1992). A raíz de la posible negación de los colectivos minoritarios a renunciar a sus culturas originarias, es posible dar paso a la segregación.
- b) El multiculturalismo: Nace en los contextos anglosajones como respuesta al asimilacionismo y consiste en la cohabitación de diferentes culturas, con límites claramente establecidos. Se fundamenta en la aceptación de las diferencias, y rechazo a la jerarquización entre los diferentes grupos culturales, permitiendo la coexistencia de culturas sin imposiciones de patrones identitarios. Sin embargo es insuficiente, pues existe el peligro de ser llevado al extremo generando la fragmentación social.

El interculturalismo: Presenta una actitud positiva hacia la diversidad cultural. Plantea la solución a la potencial fragmentación social promovida por el multiculturalismo (Jiménez, 2013). Según Malik y Ballesteros (2015) implica: «...considerar la diversidad como inherente al ser humano y no como un déficit que necesita compensarse. Tal diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma de cualquier grupo.» (p.15)

Si bien los modelos propuestos por Hannoun intentan interpretar las maneras en que la sociedad gestiona la diversidad, son proyectables al sistema escolar, en la medida que es parte de la sociedad en comento

Por otro lado, se ha aceptado tradicionalmente el supuesto común de la existencia de la unidad nacional de un territorio, correspondiente a una misma unidad jurídico-política.

Es el mito de la homogeneidad nacional, impuesto muchas veces a través de la eliminación física o jurídica del «otro» (Lube et.al, 2015). Ante esta situación, Del Olmo (2003) señala que la presencia de colectivos migrantes genera solidaridades entre estos grupos cuando comparten el mismo origen o adscripción étnica, manifestada en la construcción de identidades que buscan reconocimiento, y que puede ser explicado en función de intereses comunes, o como consecuencia psicológica del proceso migratorio.

1.2. Migración y Educación

En los últimos años, el término «inclusión» ha sustituido al de «integración», lo que no es una simple sustitución de términos (Dovigo, 2014). Inclusión implica beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, evitando etiquetar y excluir. La inclusión debiera promover un acceso equitativo a las oportunidades, ajustando permanentemente los instrumentos institucionales, para permitir la participación de todos y valorar el aporte de cada individuo a la sociedad. La integración, por el contrario, plantea que es necesario «integrar» al alumno «diferente» en el sistema educativo. Para Dovigo (2014):

El paradigma que incluye implícitamente la idea de la integración es la asimilación (...) Dentro de este paradigma, la integración se convierte en un proceso basado principalmente en diferentes estrategias para lograr que el estudiante sea lo más similar posible a los demás. (p.92)

Esta interpretación desencadena un escenario de imposición de patrones vitales por parte de los grupos dominantes y la aceptación de su situación, de parte de los excluidos (Dovigo, 2014). Al respecto, Gil (2012) señala que los intentos tradicionales de «integración» se basan en la asimilación. La mayoría de las formas en que las escuelas enfrentan la diversidad, la muestran como la entidad difusora de un paradigma de normalidad, estableciendo con sus preceptos qué debe ser interpretado por escuela, por buen alumno y buen docente (Giovine y Martignoni, 2011). Este elemento lleva a una estigmatización a ciertos grupos, basada principalmente en la apariencia:

...podemos afirmar que lo que hace que se estigmaticen los signos étnicos es básicamente la presencia de redes de amistades homogéneas de una misma procedencia visible ante ojos de terceros. De aquí que el nivel de cruce de posicionamientos dependa de lo «visiblemente parecidos» que sean los unos respecto de los otros.

Para Dovigo (2014), la principal dificultad radicaría en la tendencia a categorizar, por parte de las instituciones educativas, lo que lleva a enfoques reduccionistas en la

evaluación del sujeto. Esta tendencia lleva a evitar situaciones de difícil encasillamiento y a «enmarcar la situación del problema (así como problemas de aprendizaje o comportamiento) como una condición principalmente debida a factores biológicos y de los individuos.» (Dovigo, 2014, p.97)

El mismo autor llama a prestar atención a la posibilidad que muchos estudiantes, cuya condición de diversidad no es evidente, prefieran no requerir apoyo a fin de evitar estigmatización o que opten por opciones educativas menos deseables, pero más accesibles (Dovigo, 2014).

Las escuelas se han convertido en instituciones rígidas que contribuyen a inhibir la diversidad cultural, al funcionar como una poderosa herramienta para la transmisión de la cultura dominante (Appadurai, 2007). Es necesario reconocer la actitud generalizada en los docentes, de desinterés por conocer el contexto social en la que desempeñan su labor, y una cómoda y arraigada creencia en cuanto a que la situación se «normalizará con el tiempo» (Abajo y Carrasco, 2004). Gairin e Iglesias (2010) destacan que los libros de texto basados en principios etnocéntricos y la estructura uniforme del grupo-curso, donde todos hacen lo mismo y de la misma manera, dificulta la atención a las diversidades.

1.3. Marco Contextual

1.3.1. Aspectos Estadísticos

La Organización de las Naciones Unidas señala que la población migrante internacional en Chile ha crecido paulatinamente. El mismo informe destaca que los grupos migrantes más numerosos en Chile son, la colonia peruana (53.2%), la argentina (23.8%), la boliviana (9.6%), la ecuatoriana (7.6%) y la colombiana (5.5%).

En Chile, el porcentaje de estudiantes migrantes no alcanza el 1% del total de estudiantes. Sin embargo, se evidencia un paulatino incremento de la participación de niños nacidos en el extranjero, en los distintos niveles de la educación nacional (Berríos y Palou, 2014). El rendimiento académico de los estudiantes migrantes no difiere con el de los estudiantes nacionales, pero lo supera en la enseñanza técnico-profesional industrial de niños y en la Enseñanza Media Técnico-Profesional Comercial, de adultos¹.

La región de Arica y Parinacota limita con Bolivia y Perú. Entre junio de 2008 y mayo de 2009 transitaron 4.558.188 personas por los puestos fronterizos de la región, es decir, 438.364 más que por el Aeropuerto Pudahuel y 2.755.727 más que por el Paso

¹ Datos solicitados al Centro de Estudios del Mineduc, vía Ley de transparencia.

Internacional Los Libertadores. Desde el 2001 al 2008, la región casi duplicó su movimiento migratorio, de 2.614.653 a 4.640.658 personas². Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE)³, en la región de Arica y Parinacota el número de inmigrantes es de 12.299 y conforman un 5,8 de la población total de la región, siendo los más numerosos los provenientes de Bolivia (5.996) y de Perú (4.821).

Según el Centro de Estudios del Mineduc, el porcentaje de alumnos extranjeros en la región es de 2.332 estudiantes, lo que corresponde a un 5% del total de la matrícula, situándose la gran mayoría de ellos (75%) en el sector municipal. De acuerdo a Vicuña y Rojas (2015), el 60% de los estudiantes migrantes estudian en zonas urbanas de la región de Arica y Parinacota, y un 40% en establecimientos rurales. La mayor cantidad de estudiantes extranjeros corresponden a las nacionalidades peruana y boliviana (91%).

1.3.2. Gestión de la diversidad

La Constitución de la República de Chile garantiza el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que residen en el país. Así, el provenir de otro país o no tener regularizada su residencia, no es causal para negar el derecho a ingreso y permanencia en el sistema escolar nacional. Este hecho se complejiza cuando la institucionalidad, representada por los establecimientos educativos, asume en la práctica relaciones basadas en dinámicas homogeneizantes (Johnson, 2015).

En Chile, donde mucha población migrante es originaria de países históricamente considerados como «enemigos», la relación con los estudiantes provenientes de estos países está «...centrada en una mirada de exaltación belicista y menoscabo de la identidad de los niños y sus familias peruanas y bolivianas.» (Alvites y Jiménez, 2011, p.123). La relación con el «inmigrante» se construye a partir de lo que se ha llamado un «Neo-Racismo», centrado en la diferencia cultural y asociado a marcas biológicas (Liberona, 2012). Alvites y Jiménez (2011) citan un informe elaborado por una entidad civil que trabaja con migrantes en tres comunas cercanas al centro de Santiago, que mostró que de 200 niños y niñas inmigrantes, el 32% de sus padres manifestó haber sufrido algún tipo de discriminación grave en la escuela, incluso por parte de una profesora jefe y de un Director de colegio. Otro estudio citado por los autores, señaló que:

El 46% de niños y adolescentes entrevistados consideraron que una o más nacionalidades son inferiores a la chilena; Perú y Bolivia, países especialmente menoscabados en los programas de historia actuales, y de donde provienen la

² Datos proporcionados por la Policía de Investigaciones de Chile (PDI).

³ INE. Datos preliminares, Censo 2012.

mayoría de los alumnos inmigrantes, concentran más de la mitad de esta discriminación. (Alvites y Jiménez, 2011, p.123)

Una de las principales consecuencias pedagógicas de este fenómeno es la «amenaza del estereotipo» (Navas, et al., 2009 p. 39):

... se refiere al temor que siente un alumno de confirmar un estereotipo negativo sobre su grupo de referencia. Se dice que esta amenaza es tan potente que interfiere las interacciones sociales y las tareas mentales de la persona que lo padece (Steele, 1997). Además, se señala que, a largo plazo, los estudiantes afectados desarrollan estrategias de autodefensa para proteger su autoestima académica, por ejemplo, se aíslan, afirman que no les importa aprender, realizan poco esfuerzo, es decir, se desidentifican psicológicamente del éxito académico (Aronson, Fried y Good, 2002).

No obstante, en los colegios con presencia de alumnos extranjeros, Alvites y Jimenez (2011) advierten que el prejuicio de superioridad hacia otras nacionalidades disminuyó de 46% a 31%, lo cual evidencia las oportunidades que ofrece una educación inclusiva que debe responder positivamente a la diversidad de quienes forman parte de los sistemas educativos, entendiéndola como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad (OIM, 2013).

A pesar de que en los últimos años se han puesto en marcha una serie de medidas gubernamentales, estas no han cumplido con sus expectativas. La mayoría de estas iniciativas se circunscriben en la Educación Intercultural Bilingüe se han particularizado a contextos indígenas, como medidas de reparación social a siglos de sometimiento, dejando fuera de las mismas a colectivos emergentes a raíz de las migraciones contemporáneas (Mondaca y Gajardo, 2013). Los autores citados en el párrafo anterior, identifican tres momentos de dicha intervención, en la región de Arica y Parinacota que pasa desde acciones tendientes a acomodar la escuela chilena, desarrollaba desde 1930, y vinculada a la inculcación de la chilenidad en los espacios rurales. Este primer se interrumpe en la década del 60 a través del Plan Integral de Educación, inspirado en el desarrollismo de la época, buscaba promover la integración nacional, en pro del desarrollo regional. Posteriormente, con el golpe militar, se inician las «escuelas de concentración fronteriza», compuestas por escuelas multigrado ubicadas en los cordones cordilleranos y dotadas de internados que preparaban técnicamente a los estudiantes de educación básica. Finalmente, con el retorno de la democracia surgen de una serie de programas que propendieron la generación de estrategias de inclusión social en espacios rurales e indígenas, sentando las bases para los primeros planes de educación intercultural bilingüe, que será madurada e implementada con la aparición poste-

riormente de la Comisión de Estudios de Políticas Indígenas y luego, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Cada uno de estos insumos llevó a la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación.

El principal desafío se circunscribe al hecho que las iniciativas de Educación intercultural se han particularizado a contextos indígenas, dejando fuera a colectivos emergentes de las migraciones contemporáneas (Mondaca y Gajardo, 2013).

2. OBJETIVOS

El presente artículo pretende analizar, desde una perspectiva cualitativa, las representaciones presentes en los miembros de establecimientos educacionales de educación básica y media de la ciudad de Arica, acerca de los estudiantes migrantes, dependiendo de su origen

Para alcanzar dicho objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar el perfil general del estudiante migrante presente en los establecimientos educacionales de la provincia de Arica.
- b) Distinguir los elementos particulares identificados por los actores del proceso educativo de los estudiantes migrantes, dependiendo de su nacionalidad de origen.

La recolección de información combina un grupo focal y entrevistas en profundidad. En los grupos focales participaron apoderados de estudiantes migrantes de centros educativos de la ciudad de Arica. Las entrevistas se aplicaron a jefes de unidades técnico-pedagógicas rurales y profesores de estudiantes migrantes.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación parte de la premisa que cada caso a analizar es una realidad particular, y busca la comprensión de los fenómenos, desde su propia lógica interna. En este marco, la relevancia del trabajo de campo, nace de la instalación desde procesos concretos, para generar una comprensión que permita la comparación con otros en condiciones de semejanza.

Se opta por estructuras metodológicas que faciliten la retroalimentación permanente entre ámbito de estudio e investigador, permitiendo que surja inductivamente una base teórica para la comprensión de lo estudiado, y provea de hipótesis que guían las indagaciones recursivamente durante la investigación.

Las técnicas utilizadas para recabar la información, son la entrevista en profundidad, y el grupo focal, con el objeto de poder lograr una doble aproximación: la del investigador y la de los participantes. Para reconocer elementos de análisis, se desarrolla una aproximación mediante relatos cruzados contextualizados o «micro campos» (Moscoso, 2014).

El grupo focal, dirigido a apoderados de estudiantes migrantes, combinó dos fuentes de contacto: los estudiantes en práctica que se desempeñan en los establecimientos educativos, y la ONG «Ciudadano Global», institución que cuenta con la confianza de los migrantes, facilitando su compromiso con la actividad. A fin de completar el número requerido de asistentes, se utilizó además, el muestreo de «bola de nieve», lo que facilitó la concurrencia. En el uso de este procedimiento se dejó establecido que los apoderados que debieran asistir tenían que ser migrantes, con hijos estudiando en Arica.

Además, se entrevistó a profesores y encargados de las Unidades Técnico-Pedagógicas de dos establecimientos rurales. No se consideraron apoderados ni profesores de establecimientos particulares pagados, por la casi total ausencia de estudiantes migrantes en estos.

Las metodologías, se implementan independientemente, pero buscan resultados convergentes (triangulación). De la misma manera, se accede a diferentes fuentes de información, permitiendo el cruce de testimonios de los padres o apoderados migrantes, profesores y jefes de Unidad Técnica Pedagógica.

La obtención de datos fue simultánea con el análisis de los mismos para determinar el momento en que cese la recogida de información (saturación de datos). La reducción de los datos se realiza mediante un análisis por fragmentación en singularidades, o categorización, atendiendo a criterios temáticos. Posteriormente se desarrolla el proceso de codificación, de carácter mixto.

Las características de la muestra de entrevistas y grupo focal se muestran en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1: Características de la muestra

Grupos Focales									
	Total	Nacionalidad				Nivel Educativo		Tipo de Establecimiento	
		Perú	Bolivia	Colombia	Paraguay	Ed. Básica	Ed. Media	Municipal	Particular Subvencionado
Grupo Focal Apoderados	12	6	4	1	1	5	7	4	8
Entrevistas en Profundidad									
	Total	Nivel Educativo		Tipo de Establecimiento					
		Educación Básica	Educación Media	Municipal	Particular Subvencionado				
Entrevistas Profesores	14	7	7	9	5				
Jefes de UTP	2	1	1	1	1				

Fuente: Elaboración propia

Se emplea el análisis de contenido, para profundizar en las comunicaciones de manera sistemática. El análisis de expresiones orales se realiza a partir de transcripciones. Finalmente se establece relaciones entre categorías, para organizar la información y realizar el análisis de los datos, el que se enfrenta a partir de cadenas textuales, mediante el uso de matrices de doble entrada en que se aloja la información verbal. Se ha optado por un análisis de tipo emergente, rescatando aportes de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Pidgeon y Henwood, 1997) y el aporte de Vásquez y Martínez, (1996) y Woods (1987), quienes sugieren no forzar los datos, y partir de aquellos que el propio trabajo de campo entrega.

4. RESULTADOS

A continuación se exponen los principales resultados del proceso de investigación descrito. Con el fin de mantener el anonimato de las fuentes consultadas, tanto en los grupos focales como en las entrevistas se utilizará un sistema simple de codificación que paso a señalar: Profesores: Se designa como «Profesor», seguido por las iniciales de la institución educativa en que se desempeña. Ejemplo: (Profesor AC). Jefes de Unidad Técnica Pedagógica: Se designará por la sigla «UTP» y las iniciales del establecimiento en que se desempeña. Ejemplo: (UTPFN). Apoderados de estudiantes migrantes: Se designarán con la nacionalidad de origen, seguido por la edad. Ejemplo: (Peruano48). Estudiante migrante: Se designa con la palabra «Estudiante», el país de origen y la edad. Ejemplo: (Estudiante peruana, 16). Al final de cada referencia se incorpora el

número de página del documento transcrito del que se extrae la cita. La información se expone por dimensiones que emergen del tratamiento de las fuentes.

4.1. Representación del Perfil General del Estudiante Migrante:

En torno al perfil académico de los estudiantes migrantes, mayoritariamente los docentes los describen como estudiantes respetuosos, responsables y esforzados:

Se hacen querer, son responsables y por lo general se esfuerzan arto en aprender. Siempre terminan las tareas a tiempo. (...)Ellos aprovechan la hora de clases. En clases trabajan todo el rato. Uno no los ve ni conversando, ni distraídos, nada, están todo el rato trabajando... (Profesor de NAC pp.4)

Algunos docentes hayan en las necesidades de aceptación social, la explicación a la aplicación académica del estudiante migrante: «Puede ser por obtener un lugar dentro de su grupo... en el fondo, por ser reconocidos y aceptados...» (Profesor de ED14RR pp.3)

En los pocos casos en que los profesores tienden a calificar el rendimiento de los estudiantes migrantes como inferior al de los nativos, aluden a su introversión que los lleva a no realizar consultas a los profesores, y la falta de desarrollo de habilidades: «...les dificulta el hecho de que no les dé un contenido concreto muy extenso para estudiar. Se confían, siendo que las habilidades se desarrollan durante la clase y eso se evalúa en base a un contenido.» (Profesor de LBJNF pp.2).

4.2. Representación del Perfil del Estudiante Migrante, según su país de origen

Los profesores distinguen entre los estudiantes migrantes, dependiendo de su país de origen, distinguiendo entre estudiantes migrantes de origen «tradicional» y los provenientes de países de reciente presencia migrante en el norte de Chile. Entre los primeros tenemos a los migrantes peruanos y bolivianos, y entre los segundos a colombianos, ecuatorianos y en general caribeños. Este último grupo es minoría, pero son los que propiamente son percibidos por los docentes como «migrantes»: «En este sentido, es diferente trabajar con migrantes que provienen de países más lejanos, ya que para nosotros también no son tan común, por lo que también se torna un desafío educativo contextualizar de mejor manera los contenidos.» (Profesor de CPN pp.5)

Las distinciones señaladas aluden al carácter introvertido de los «migrantes tradicionales», en oposición a la extroversión de los «nuevos» migrantes: «Diría que son bastante tímidos los alumnos que provienen de Perú o Bolivia. Sobre todo en un inicio, pero muy

respetuosos. Los de otros países, específicamente, Panamá, Colombia, son bastante extrovertidos en todo momento.» (Profesor de LBJNF pp.3)

En estos casos, las principales dificultades percibidas por los profesores se encuentran en las habilidades para comunicarse: «Hay varios conceptos o chilenismos que los estudiantes migrantes que no son cercanos a nuestra realidad cultural, no comprenden, lo que les presenta un problema a la hora de relacionarse con sus pares, o hasta para poder estudiar.» (Profesor de CPN pp.4)

Es probable que la introversión de parte de muchos de los migrantes de origen peruano y boliviano obedezca a un mecanismo de protección, por estar en un país que mantuvo conflictos bélicos con Perú y Bolivia: «Son estudiantes generalmente retraídos, no mencionan mucho su país de origen, reciben algunas bromas por su calidad de extranjeros.»(Profesor de CAD pp.3).

En el caso de los migrantes bolivianos, la ventaja académica mencionada no es evidente: «Acá es un poco más avanzado y difícil. Mis hijos han tenido que dar pruebas para ingresar y además hacer reforzamientos para que no saquen mala nota.» (Boliviano 43 pp.3) Los profesores señalan: «...los alumnos de Bolivia sobre todo, eran chicos desfasados por uno o dos años. Eran los mayores de su sala, ahora ya no.» (Profesor de LA1OPP pp.2)

4.3. Representación de las Relaciones con miembros de la sociedad de acogida

La presencia de grupos relativamente numerosos de migrantes en ciertos establecimientos, hace más llevadera su situación: «Acá hay muchos bolivianos, por lo que mi hijo se juntó con ellos desde un comienzo.» (Boliviano 28 pp.4). Lo mismo es reseñado en la siguiente cita: «Como muchos niños aquí son peruanos, bolivianos o de papás bolivianos, peruanos, está la costumbre y no molestan como en otros colegios.» (Boliviano 25 pp.5)

Los docentes reconocen que los conflictos bélicos que enfrentó a Chile con los países vecinos son los principales nudos críticos, y argumentan que las familias son quienes transmiten discursos nacionalistas:

La discriminación es más una cuestión adquirida y el tema se pone en el tapete cuando se habla de la Guerra del Pacífico. Sí, los niños chilenos son bastante discriminadores, pero es una cuestión inculcada desde la casa, porque en el aula se olvidan. (Profesor de CCRSH pp.5)

Por otro lado, también señalan que cuando emergen ciertos problemas de convivencia, se deben principalmente a las características individuales de los estudiantes:

... por ejemplo el de quinto, tiene problemas conductuales, pero con todos y ahí el colombiano, se escuda en esa situación. Pero los demás no tienen ese problema, entonces por eso te digo, va una situación específica de cada una de las personas. Pero en general, el de octavo es muy querido por sus compañeros. La niña que es boliviana también es muy querida por las compañeras. El que tiene problemas es él, el colombiano de quinto, pero yo creo tendría los mismos problemas en Colombia. (Profesor de E-15 pp.6)

Los profesores señalan que la relación entre alumnos migrantes y nativos, es buena, gracias a las cualidades de los estudiantes migrantes: «En los tres casos que conozco, los alumnos son queridos por todos sus compañeros (...) los alumnos de aquí les piden los cuadernos a ellos muchas veces.»(Profesor de NAC pp.6)

Sin embargo, muchas de las conductas que se catalogan como normales, no son deseables, pues aluden a discriminación o lisa y llanamente, racismo: «Tratar de paisano, de indio, es una cuestión arraigada que está en el lenguaje. Eso es como normal, es una cuestión cultural que viene desde la casa» (Profesor de CCRSH pp.4). En algunas de las afirmaciones de los profesores que trabajan con estudiantes migrantes, se deja ver cierta mirada despectiva, frente al migrante: «Ellos no participan voluntariamente de las actividades, porque yo creo que sienten vergüenza. Hay papás de niños inmigrantes que tienen baja escolaridad, entonces no responden encuestas porque yo creo que no saben leer ni escribir, no porque no quieran». (Profesor de CCRSH pp.7)

En esta y otras intervenciones, el docente insinúa una visión etnocéntrica: «El apoderado de un alumno migrante no responde como un apoderado «normal». Usan esa excusa que no sabían, cuando yo creo que en cualquier colegio, en cualquier parte de Sudamérica, o de los países vecinos, se trabaja igual. » (Profesor de ED-17JJS pp.6)

El testimonio arriba descrito, complementa lo apreciado por un apoderado boliviano, en cuanto a alcanzar cierta solidaridad entre migrantes de los países vecinos y chilenos descendientes de pueblos originarios, al ser ambos grupos discriminados en la sociedad chilena: «Hay cierta discriminación, porque solo algunos apoderados son amables conmigo, por ejemplo la gente aimara es la que más me habla en las reuniones, pero la gente del sur de Chile no me habla.» (Boliviano 38 pp.6)

Para los docentes la identidad entre ambos grupos es promovida por la apariencia física o adscripción étnica:

Es difícil diferenciar entre el papá de un niño migrante, y el papá de un chileno andino, porque hay niños andinos que uno tiende a confundir, pero son niños andinos. Los padres si vienen a reuniones, les interesan lo que pase con los niños, pero más allá se marginan solos. (Profesor de CCRSH pp.7)

Algunas situaciones de discriminación son advertidas por migrantes que, por su origen o color de piel, no las experimentan directamente, sino comparando su situación con la de otros migrantes: «Gracias a Dios yo nunca he visto discriminación a mí, o a mi hijo, pero sí he visto discriminaciones a personas que son peruanos, bolivianos, a personas que son más de color.» (Paraguaya 39 pp.2)

4.4. Panorama general en Establecimientos Rurales.

Consideramos relevante dedicar unos párrafos a lo acontecido en el contexto rural, donde la situación presenta las mismas características, destacando no obstante, las diferentes representaciones ante los dos grupos de migrantes:

Tenemos alumnos colombianos, peruanos y bolivianos, pero el país de origen los trae ya marcados y determina la forma en que se relacionan con el resto. Por ejemplo, los niños colombianos son más violentos y se notan que están acostumbrados a «sobrevivir». Esto es independiente al sexo y origen racial. Están siempre a la defensiva, tanto rubios y negritos. Esto no pasa con peruanos y bolivianos. Todos tienen más hábitos de estudio y vienen a aprender... (UTPFN pp.3)

Los jefes de unidad técnica reiteran las diferencias en el caso de los estudiantes migrantes bolivianos provenientes de contextos rurales: «Los alumnos que vienen de Bolivia vienen con menos habilidades de aprendizaje, sobre todo porque muchos de ellos vienen de la zona rural.»(UTPDS pp.2)

En el caso de los establecimientos rurales, la mayor presencia de migrantes de origen aimara, facilita las relaciones sociales al compartir con estudiantes aimaras chilenos:

Acá todos los niños son complicados, pero no tienen la crueldad de los estudiantes urbanos, no hay racismos, (...) los niños colombianos llegan más rápido porque son más extrovertidos. Los peruanos y bolivianos son más introvertidos. Estos hacen sus grupos con niños aimaras. (UTPFN pp.5)

Es probable que esta adscripción cultural ayude a las relaciones internas y a la participación de los estudiantes migrantes, generando una especie de «solidaridad subalterna»: «La integración de los migrantes ha sido normal, principalmente porque todos

los niños son de la misma etnia. No hay problemas, los profesores aceptan a todos los niños. No hay «pobrecitos» acá.» (UTPDS pp.4).

5. CONCLUSIONES

De acuerdo a lo señalado por las fuentes, se puede interpretar que el fenómeno migratorio en Chile asume un carácter selectivo, integrando al migrante mediante asimilación e identificación con las minorías tradicionales en la región, relevando la apariencia o adscripción étnica como estigma de alteridad. En consecuencia, la migración contemporánea parece haber visibilizado el fenómeno migratorio, en el sistema escolar. La llegada de migrantes, procedentes de latitudes más alejadas, plantea el desafío de convivir con una realidad étnicamente múltiple. Al mismo tiempo, esto implica establecer canales que permitan la interacción entre la sociedad dominante y los migrantes.

Si bien hay una apreciación general del perfil de los estudiantes migrantes, existen matices que los profesores reconocen, dependiendo del origen nacional de los mismos. Se tiende a distinguir entre estudiantes migrantes «tradicionales» y los provenientes de países de reciente incorporación como migrantes en el norte de Chile. Entre los primeros están los migrantes peruanos y bolivianos, y entre los segundos a colombianos, ecuatorianos y caribeños. Este último grupo es minoría, pero son los que presentan más desafíos a los docentes.

Las distinciones señaladas en general aluden al carácter introvertido de los «migrantes tradicionales», en oposición a la extroversión protagonizada por los «nuevos» migrantes. La introversión de parte de los primeros se puede interpretar como un mecanismo de protección, en virtud de estar insertos en un país que históricamente los percibe como «enemigos», a raíz de los acontecimientos que enfrentó a Chile, con sus países durante la «Guerra del Pacífico». Un número importante de estudiantes prefieren evitar estigmatización, ocultando su origen y «mimetizándose» con aimaras chilenos.

Lo aquí descrito lleva a que, de acuerdo a lo apreciado por apoderados migrantes, particularmente de origen boliviano, se genere una solidaridad identitaria entre migrantes de los países vecinos y chilenos descendientes de pueblos originarios, al ser ambos grupos discriminados en la sociedad chilena.

Las escuelas consideradas en este estudio, aparentemente enfrentan la tensión de la pertenencia sin gestionar cambios en sus procesos educativos, asumiendo que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar. Si bien mayoritariamente las características de los estudiantes migrantes facilitan su éxito académico, las dificultades aparecen cuando el proceso de homogeneización por asimilación se hace más traumático.

En consecuencia, emergen una serie de elementos necesarios para apoyar la tarea de adaptación académica de estos estudiantes. Primeramente, el proceso de adaptación académica del estudiante migrante debe ser percibido por la institucionalidad en su complejidad, que supera la formalización de su incorporación a la sociedad de acogida. El rol normalizador de las escuelas deberá dar paso a la construcción de un espacio de participación en diversidad. Esta tarea no tendrá éxito sin la valoración de las diferencias.

El uso de estrategias de aula que atiendan a la diversidad permitirá que los estudiantes alcancen de igual manera objetivos desafiantes, sin desmoralizar a quienes se encuentran en desventaja, ni detener el desarrollo de quienes venían con ventajas relativas. No menos importante es potenciar el rol de los establecimientos educacionales como «puentes» en la incorporación de las familias migrantes con su comunidad.

No podemos negar que las dificultades de los docentes para contextualizar el aprendizaje, la rigidez curricular y metodológica, la tendencia uniformadora y el divorcio entre escuela y familia, son problemas a superar en la educación nacional, tanto para chilenos como para migrantes.

6. REFERENCIAS

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España, *Colección Mujeres en la Educación*, 4. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/04/70/1.5-EXP_Experiencias_y_trayectorias_de_exito_escolar_de_gitanas_y_gitanos_en_Espana.pdf
- Alvites, S. y Jiménez, A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, 7, 121-136. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Chili7/alvites.pdf>
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets Editores
- Berrios-Valenzuela, L. y Palou-Julián, B. (2014). Educación Intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17, (3), 405-426.
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 6, N° 1, pp. 39-52
- Carrillo, C. (2012). Migración y educación: el lenguaje corporal en la inclusión escolar, *actas del 1er encuentro latinoamericano de investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas efectuado en Rosario, Argentina*, p.2, publicado por la Red de Antropología del Cuerpo, ISBN-13: 978-987-27772-2-5.
- Departamento de Planificación y Presupuesto (2015). *Informe Alumnos Extranjeros, Región de Arica y Parinacota*. Arica: Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de Arica y Parinacota.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En: J. Gairín, (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (1ª Edición, pp. 87-118) España, Wolters Kluwer.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2010). *El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante*. Bordón, 62(1), 61-75.
- Gil, F. (2012). *El fantasma de la diferencia. La inmigración en la escuela*. Barcelona: Icaria.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La Escuela Media Bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, 31(84), 175-194.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Barcelona: EUMO Editorial.

Hevia, M. (2009). *Niños Inmigrantes Peruanos en la Escuela Chilena*, Tesis de Antropología Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125653/fjv1de1.pdf?sequence=1>

Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, 47, 7-14.

Liberona, N. (2012). De la Alterización a la discriminación en un sistema público de salud en crisis: Conflictos interétnicos a propósito de la inmigración sudamericana en Chile. *Revista Ciencias Sociales*, 28, 1-20.

Lube, M. y Garcés A. (2012). Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación. *Estudios Atacameños* 44, 5-34. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41959021>

Lube, M.; Penna, C.; Vicuña, J. y Pérez, C. (2015). Claves conceptuales e históricas para comprender la frontera norte de Chile y la migración en Arica y Parinacota. En J.T. Vicuña y T.E. Rojas (eds.) *Migración internacional en Arica y Parinacota*. (pp.19-36). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 15-25.

Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo andino*, 42, 69-87. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812013000200007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0719-26812013000200007.

Mondaca Rojas, Carlos, & Gajardo Carvajal, Yeliza. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo andino*, (47), 3-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>

Moscoso, M. (2014). Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas. En: H. Cárcamo (ed.) *Making of... Construcciones etnográficas de la educación*. (pp.93-98) Creative Commons. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>

Navas, L.; Holgado, F. y Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14(2), 37-47

Oficina Internacional para las Migraciones (2013). *Informe Sobre las Migraciones en el Mundo*. España: Alcoy. Recuperado de http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_SP.pdf

Pavéz, I. (2013). *La Infancia como sujeto de las políticas públicas e intervenciones sociales: El caso de la niñez migrante en el Chile del siglo XXI*. Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT9/GT9_PavezSotol.pdf

Pidgeon, N. y Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En J. Richardson (comp.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 86-101). Leicester: BPS Books.

Poblete, R. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5519/rpm1de1.pdf?sequence=1>

Sánchez, H. y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino* (47) 143-149.

Solé, C. y Cachón, L. (2006). Globalización e inmigración: los debates actuales. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 13-52. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40184807>

Suárez, D. (2010). *Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo etnografía en una escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as*, Tesis de Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

Tijoux, M. (2013), Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias.» *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, N° 61, pp. 98. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10524674004.pdf>

Vázquez, A., y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

Vicuña, J. y Rojas, T. (2015). Características sociodemográficas de la migración en Arica y Parinacota. En: Vicuña, J. y Rojas, T. (eds.) *Migración Internacional en Arica y Parinacota: Panoramas y tendencias de una región fronteriza*. (pp.87-104) Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zapata Sepulveda, Pamela, Tijoux Merino, Maria Emilia, & Espinoza Lobos, Michelle. (2015). La investigación crítica como una forma de romper el cristal entre las prácticas 'comunes' en la academia pública chilena y el caso de los estudiantes migrantes latinoamericanos de color en nuestras salas de clases: un llamado a humanizar, un llamado a reflexionar. *Diálogo andino*, (47), 71-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200008>