

LA MIGRACIÓN

La Migración vivenciada en el espacio escolar: la experiencia de alumnado extranjero en una escuela pública de Santiago

Paloma Abett de la Torre Díaz

Resumen

El actual escenario mundial caracterizado por la globalización y neoliberalismo, está generando profundos cambios culturales, como son las nuevas formas de interrelación mediante las redes sociales, nuevos movimientos migratorios, etc, todos los cuales, repercuten en la escuela. De este modo, hoy en Chile contamos con un importante número de estudiantes extranjeros en nuestro sistema educativo. Es por ello, que este trabajo tiene por objetivo indagar cómo se percibe a la escuela en aulas multiculturales y cómo vivencian su proceso de escolarización estudiantes migrantes en un establecimiento de la comuna de Recoleta. Este artículo presenta los avances preliminares de una investigación en curso titulada: *La construcción del otro en la escuela: un acercamiento a sujetos inmigrantes en el sistema escolar público chileno*.

Palabras Claves: Escuela – Inmigración – Discriminación – Integración.

Summary

The current global scenario characterized by globalization and neoliberalism is generating deep cultural changes, such as new ways of interaction through social networks, new migratory movements, etc.; all of which has an impact on school. For instance there is a large number of foreign students in our educational system. This work aims to investigate how school is perceived in multicultural classrooms and what the schooling process is like for migrant students of a public school in Recoleta. This article shows the preliminary progress of an ongoing investigation entitled: The construction of the others at school: an approach to immigrants in the Chilean public school system.

Keywords: School – Immigration – Discrimination – Integration

Antecedentes

Desde la década de los '90 la mayoría de los países del mundo se han embarcado en diferentes programas de reforma educativa, las cuales en un mundo globalizado muestran grandes convergencias. Al parecer la mayoría de los sistemas se consideran afectados por presiones similares, y para dar una respuesta, están siguiendo unas políticas parecidas, entre las que podemos mencionar: currículum por competencias, mapas de progreso, aplicación de evaluaciones estandarizadas, entre otras. A su vez, se ha instalado un modelo gerencial de gestión, que por una parte disminuye presupuestos, y por otra, incentiva la competencia, ¿qué es lo que refleja este panorama? A juicio de autores como José Pérez Tapia, estos son síntomas de la crisis:

“Cuando la escuela como institución pasa por momentos difíciles, cuando los modelos de enseñanza y la organización escolar resultan cuestionados, cuando el currículo concita muchas dudas sobre la pertinencia de sus elementos, cuando la autoridad docente se ve en entredicho, cuando no está claro qué hacer en educación..., es obligado reconocer que pasamos por momentos de crisis. Si hay desajustes institucionales, si las prácticas reclaman revisión, si los objetivos no están claros..., es que estamos inmersos en una situación en la que es ineludible un discernimiento crítico acerca de lo que hay y de lo que hacemos para reorientar la acción educativa” (Pérez Tapia, 2008: 53).

En otras palabras en un mundo globalizado, pareciera que el diagnóstico sobre la educación es compartido: alta deserción escolar, poca significatividad del currículo, docentes y docentes desmotivados, violencia escolar, etc., es decir, problemas comunes en contextos diferentes. Sin embargo, el conjunto de cambios que se han ido instalando en diferentes sistemas educativos afectan principalmente el ámbito administrativo y evaluativo, lo que sin duda tiene sus repercusiones en el clima escolar. No obstante, nos interesa relevar cómo en la escuela se están viviendo los profundos cambios dentro de su cultura escolar, puesto que los efectos de la globalización no sólo se reflejan en los currículos, sino principalmente en la vivencia de los sujetos que interactúan en ese espacio.

El desarrollo tecnológico, la interconexión de negocios y personas en la red, los nuevos movimientos migratorios, están planteando importantes desafíos para la educación. Es en este último punto, que pretendemos desarrollar este trabajo. La educación siempre se referirá a asuntos que tienen que ver con la identidad, por tanto, los nuevos movimientos migratorios abren un campo de estudio a las complejas relaciones de la interculturalidad.

Como bien destaca la Organización Internacional para la Migraciones (OIM), existen 214 millones de migrantes internacionales a nivel mundial, el 3,1% del porcentaje de la población mundial está constituido por migrantes y el 49% de los migrantes en el mundo son mujeres. El resultado más inmediato de este fenómeno es el debate en torno a la aceptación de la doble ciudadanía y el derecho a voto. Los países están debatiendo si la ciudadanía se basa o no en el territorio. Por ello surge un nuevo tipo de relación “Persona-Estado”, que

está transformando la política internacional, y que probablemente influirá en el curso futuro de la movilidad humana.

Los cambios sociales anteriormente descritos, tienen repercusiones en la Escuela, ya que desde la legislación internacional se reconoce el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales de las personas. Pero si estas personas no nacen en el territorio que les brinda la educación, comienza a socavarse uno de los principales pilares de la escuela moderna. Desde hace décadas las teorías críticas han cuestionado los ideales modernos en educación, especialmente en tiempos inciertos, rápidos e inmediatistas, marcados por la impronta económica. Como destaca Mariano Fernández Enguita: *“La institución escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento”* (Fernández, 2001: 1).

Al hablar de multiculturalismo pareciera que hablamos de todo y de nada, el vocablo se tiende a relacionar con sociedades complejas en donde conviven grupos humanos con diferentes características étnicas. Pero nos preguntamos ¿cuándo el mundo ha sido diferente?, ¿por qué la percepción de que esta realidad es nueva y problemática? Las visiones postmodernas de las dinámicas culturales y sociales cuestionan las categorías universales, abriendo el debate teórico y político que tiene como punto de referencia obligado el significado del multiculturalismo y de las políticas de identidad en la sociedad global actual. En este artículo destacaremos el denominado “multiculturalismo crítico”, el que se describe como “una visión integradora que pretende entender los mecanismos de opresión y de discriminación o de libertad y de reconocimiento, en múltiples sitios y dimensiones” (Femenías, 2007).

La reflexión multiculturalista es un desafío para los Estados modernos, los cuales se fundaron en la idea de la unidad territorial, soberanía e integridad cultural. *“El multiculturalismo no quiere aceptar como única fuente de identidad la identidad política, pues no quiere que haya un espacio público monocultural, acompañado de un espacio privado multicultural –esto es lo que quieren los asimilacionistas–, sino que quiere una estructura política adecuada a ese hecho de las culturas diversas”* (Abellán, 2003: 20-21).

El diagnóstico frente a este complejo escenario mundial en relación a la escuela, lo expone con claridad la investigadora española María José Díaz-Aguado, quien señala que los cambios generados se *“caracterizan por sus fuertes contradicciones y paradojas, entre: 1) la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre la propia identidad; 2) la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social; 3) la dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible; 4) la ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas”* (Díaz Aguado, 2006: 19).

De este modo, los nuevos contextos multiculturales en la escuela ponen en el centro del debate el tema de la identidad. Como bien destaca Juan Bautista Martínez Rodríguez, *“no podemos olvidar que las migraciones y su*

desarrollo abren el estudio de las complejas relaciones de la interculturalidad. La educación siempre se referirá a asuntos que tienen que ver con la identidad (...). El reconocimiento necesario de la diversidad cultural en el marco de los derechos debería poner las bases para evitar los conflictos étnicos” (Martínez, 2008: 44).

Los cambios acelerados y de gran profundidad que se producen en las sociedades, están exigiendo que la escuela se renueve y realice innovaciones educativas acordes a los nuevos contextos. De esta manera, ha surgido el término de educación intercultural, el cual hace referencia a dichas innovaciones. ¿Pero cuáles son los objetivos que persigue la educación intercultural?

A juicio de Díaz-Aguado son principalmente tres: 1) luchar contra la exclusión y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos; 2) respetar el derecho a la propia identidad, haciéndolo compatible con el principio de la igualdad de oportunidades; 3) avanzar en el respeto a los derechos humanos¹.

En el caso chileno, los objetivos centrales de la política de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación² son: “la incorporación de textos bilingües que abordan la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico, la distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en las escuelas y liceos focalizados por el Ministerio de Educación, la formación de maestros bilingües mapuches y aymaras, la creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en la Isla de Pascua, la contextualización de los programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes, el desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas, la participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela, la generación de modelos de uso de Nuevas Tecnologías en escuelas con población indígena”³.

Como podemos apreciar, el Estado chileno ha estado entendiendo la educación intercultural como un tema de los pueblos originarios, por tanto se focaliza sólo en las regiones con mayor presencia indígena. Por ello se señala que Chile ha pendulado históricamente entre una visión multiculturalista conservadora o monoculturalista, donde el eje es la asimilación. De este modo, por años se intentó anular nuestra herencia indígena, para en los últimos girar hacia un modelo “socialdemócrata”, que ha intentado preservar el idioma, pero sólo en ciertos lugares. “*Al plantearse como una educación especial para una o unas colectividades específicas, corre el riesgo de transformarse en un obstáculo para que los estudiantes allí socializados convivan fuera de dicho útero educacional, en una sociedad que se prepara y valora otros*

¹ Para un mayor detalle de la propuesta de educación intercultural de la autora, consultar: Díaz-Aguado María José (2006). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid, Ediciones Pirámide.

² El Programa de Educación Intercultural Bilingüe se inició en 1996 con el objetivo de realizar cinco experiencias pilotos en regiones con significativa presencia de población indígena en el país durante 3 a 4 años. A partir del año 2000, habiendo concluido las experiencias pilotos se comienza a institucionalizar. Con el cambio de gobierno ocurrido en el año 2010, no se ha encontrado información sobre la continuidad del programa.

³ Para mayor información ver <http://www.peib.cl/link.exe/PEIB/>

elementos socioculturales” (Donoso, Contreras, Cubillos & Aravena, 2006). Bajo este panorama nos preguntamos, ¿cómo desde las políticas públicas el Estado chileno está respondiendo a la emergencia de población extranjera en el sistema educativo?

En lo que respecta al tema específico de la migración, actualmente en el país viven aproximadamente 290.901 personas nacidas en el extranjero, que corresponden al 1,8% del total de población y alrededor del 69% de la población extranjera corresponde a inmigración sudamericana, siendo el colectivo peruano el de mayor número (28,6%). De estas cifras generales, según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas, el 55% son mujeres y más del 20% son personas en edad de recibir escolarización, de los cuales el 96,5% entre seis y diecisiete años asiste a la escuela. Sin embargo, no existe un programa de apoyo específico al desarrollo de una escuela intercultural, que considere la variable de la nacionalidad, ni menos la de género. Por tanto, las escasas iniciativas para trabajar esta temática, han surgido de las propias comunidades educativas⁴.

Pero la escuela tan criticada por algunos y vapuleada por otros, sigue siendo la institución que genera mayores expectativas de cambio y mejora. Como destaca Javier Campos Martínez, *“el sentido común busca en la educación el motor o el impulso que nos permita avanzar como sociedad por la vía de la integración y la igualdad social, la gran mayoría de los chilenos poseen confianza y valoran transversalmente a la educación como el principal mecanismo para luchar contra la desigualdad. “Los chilenos y chilenas valoran a la educación, pues ven en ella un mecanismo de movilidad social y económica, y una fuente de dignificación” (PNUD, 2004). Sin embargo la educación está lejos, al menos para la gran mayoría, de lograr esto”* (Campos, 2010:3). Las expectativas que genera la educación son transversales a toda la población. Estudios realizados con población inmigrante en Chile⁵, también demuestran las altas expectativas que tiene la escuela para las familias, pero ¿la escuela es un lugar que acoge, acompaña e integra al alumnado extranjero?

“En la sociedad compleja, pluricultural y globalizada en la que vivimos, es urgente reconocer a la educación un rol de primer orden para promoción de las relaciones interculturales. Relaciones que conllevan diversas visiones del mundo, frecuentemente opuestas entre ellas; implican actitudes de empatía y sensibilidad; requieren la habilidad de saber interpretar los símbolos de los otros; conllevan procesos de adaptación y de aprendizaje” (Escarbajal, 2009:13). Para de este modo emprender acciones combinadas y colaboraciones que contribuyan a encontrar soluciones integradas para los nuevos escenarios educativos.

⁴ Ver Donoso, Andrés; Mardones Pablo; Contreras Rafael. Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile en Revista Docencia, Año XIV, N° 37, mayo 2009.

⁵ Para una mayor profundización sobre las expectativas de las familias inmigrantes consultar: STEFONI Carolina, ACOSTA Elaine, GAYMER Marcia & CASAS-CORDERO Francisca. 2009. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: entre la integración y la exclusión*. [en línea] http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf [consulta: 12 de Noviembre de 2010]

No obstante, para poder brindar respuestas y desarrollar estrategias para los nuevos contextos multiculturales, es necesario conocer a los sujetos con los que trabajamos en las escuelas. Dentro de este marco, el presente trabajo intenta mostrar los avances de una investigación en curso⁶, donde intentamos indagar cómo es percibida la escuela por estudiantes extranjeros y de qué manera su nacionalidad marca la vivencia escolar.

El nuevo escenario educativo en Chile: el desafío de educar a “inmigrantes”

La inmigración en Chile, no es un fenómeno nuevo, pero su crecimiento exponencial ha sido constante en los últimos cinco años. Desde el año 2002, según informes del Instituto Nacional de Estadísticas, ha aumentado el grupo de sudamericanos que llegan a nuestro país. Chile se ha convertido en uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos (el 65% del total de personas nacidas en el exterior residentes en Chile provienen de Sudamérica). Entre 1992 y 2002 la migración latinoamericana a Chile creció en un 75%, el porcentaje más alto en los últimos 50 años. Además, según el informe de 2008 sobre las Inmigraciones en el Mundo, Chile es el cuarto destino preferido por los migrantes del Cono Sur, después de Argentina, Brasil y Venezuela⁷.

Según datos de la CEPAL, entre 1995 y 2005 nuestro país entregó un total de 96.312 permanencias definitivas, ascendiendo a más de 35.000 las entregadas a nacionales peruanos, lo que equivale a un 35% aproximadamente. Aunque debe tenerse presente que estas cifras no contemplan la totalidad del fenómeno, pues sólo abarcan a extranjeros que cumplieron los requisitos legales para acceder a esa condición. En base a ello, según estimaciones del Ministerio del Interior, la población peruana es la de mayor presencia en nuestro país, con un 26%, seguida de la argentina –22%– y la boliviana con un 6%. Frente a estas constataciones nos preguntamos: ¿qué impacto está teniendo el fenómeno de la migración en la escuela?, ¿cómo responde el sistema educativo a este nuevo escenario?

Son pocos los especialistas que no reconocen el importante rol que tiene la escuela en contribuir a la integración y prevención sobre los prejuicios que subyacen en el proceso de interacción entre personas de diferentes nacionalidades, especialmente latinoamericanos que llegan a nuestro país, pero ¿qué mecanismos tiene nuestro actual sistema educativo para asumir el desafío?

⁶ Esta presentación es el resultado de un trabajo realizado por el Grupo de Investigación *Pedagogía, Diversidad y Educación*, integrado por profesores de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Dicho grupo de investigación se adjudicó durante el año 2010 fondos dentro de la universidad para realizar el trabajo presentado y poder constituir un *Núcleo Temático de Investigación* llamado “*La construcción del otro en la escuela: un acercamiento a sujetos inmigrantes en el sistema escolar público chileno*”.

⁷ Para mayor información consultar. “*Inmigración e interculturalidad: desafíos de la escuela*” <http://www.educarchile.cl>.

Según el Departamento de Extranjería y Migración en Chile, se estima que la cifra de niños y niñas inmigrantes en el año 2008 bordea los 52 mil, lo cual supone una demanda de educación escolar básica y media para dichos sujetos, hecho inédito en la historia de la educación en Chile.

Todo pareciera indicar que si la migración hacia Chile es del continente, lo que implica que compartimos el mismo idioma, ciertas costumbres y tradiciones e incluso una historia común como latinoamericanos, la gran mayoría de los niños y niñas inmigrantes no debiese tener mayores dificultades para integrarse. Pero los hechos han demostrado lo contrario: eventos de violencia, concentración del colectivo inmigrante en ciertos colegios, disminución de la matrícula nacional en aquellos establecimientos que concentran alto porcentaje de población migrante, entre otros.

Según el informe de la UNICEF⁸, el 46% de las niñas y niños adolescentes chilenos entrevistados estaba de acuerdo con la frase “hay naciones inferiores a la chilena”. Las nacionalidades vistas más negativamente son la peruana (32%), boliviana (30%) y argentina (16%), es decir, las tres principales nacionalidades con mayor presencia en Chile.

Como señala Carolina Stefoni: *“El uso de la nacionalidad como un factor de discriminación (positiva o negativa) da cuenta de un proceso de diferenciación que utiliza un componente adscrito (no escogemos nuestra propia nacionalidad), lo que junto al género, la clase social y la raza conforman los ejes de articulación del sistema de estratificación social”* (Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas, 2009: 9).

Frente a la realidad anteriormente descrita nuestro estudio está orientado a indagar en las trayectorias de vida de sujetos adolescentes de la comuna de Recoleta, que asisten a un establecimiento municipal. Para ello, nos preguntamos ¿cómo percibe su proceso de escolarización el sujeto inmigrante en un establecimiento público de la comuna de Recoleta?

En esta investigación hemos querido indagar, por una parte, de qué manera el alumnado de séptimo y octavo básico interpreta el fenómeno del multiculturalismo en su escuela, y por otra, profundizar en la relación y percepción que sobre la escuela desarrolla el alumnado extranjero. Para de este modo, analizar cuánto contribuye o no dicha institución en el proceso de integración de los sujetos inmigrantes.

Marco de la Investigación

Al decidir realizar un estudio sobre el proceso de escolarización, según la vivencia de sujetos inmigrantes, decidimos indagar en las comunas de la Región Metropolitana que contaran con mayor población extranjera. La elección

⁸ Para mayor detalle consultar. INFORME ANUAL DE ACTIVIDADES 2004 – CHILE.

de la comuna de Recoleta obedece a que es la segunda comuna que posee la mayor población inmigrante de la capital⁹.

Según información entregada por el Departamento de Educación de la Municipalidad de Recoleta, para junio del 2010 el total de matriculados en la comuna, ascendía a 8731 estudiantes. Dicho estudiantado se distribuye de manera dispar en los diferentes colegios. Los cuatro¹⁰ principales establecimientos que concentran la matrícula son: República del Paraguay con 1249 matriculados, Liceo Paula Jaraquemada, que cuenta con 621 estudiantes, Juanita Fernández Solar, con 796 estudiantes y el Liceo Arturo Pérez cuenta con 619 matriculados.

En una primera instancia, pretendimos trabajar en los cuatro establecimientos. Sin embargo, ante las negativas de algunos directivos de entregarnos los datos o de permitir el desarrollo de la investigación y el propio modelo de selección de la muestra, finalmente terminamos concentrándonos en el que poseía la segunda tasa de mayor porcentaje de alumnado extranjero.

El establecimiento en el cual desarrollamos la investigación tiene 619 estudiantes, de los cuales el 10,6% corresponde a alumnado extranjero o étnico, siendo la nacionalidad peruana la con mayor representatividad, seguida de la etnia mapuche. Es dentro de este marco que nos propusimos realizar el estudio, bajo el paradigma de la teoría de las representaciones.

“La teoría de las representaciones sociales tiene que ver con aspectos de la realidad o con cuestiones socialmente significativas (Di Giácomo, 1987). No son homogéneas sino que varían según diferencias sociales y condiciones estructurales. Tampoco hay una única representación social de un objeto. Las representaciones sociales son construidas a partir de los procesos de interacción y comunicación social, las conversaciones de la vida diaria, la recepción de los medios masivos –todos ellos procesos comunicacionales a los que también reconstruyen–, y se cristalizan en prácticas sociales” (Petracci & Kornblit, 2004 : 92).

De este modo, comenzamos la investigación aplicando un instrumento que se denomina asociación libre de términos, a séptimos y octavos básicos, donde se pidió a los estudiantes que respondieran con qué idea o palabra vinculaban ellos los siguientes conceptos: discriminación, extranjero, compañerismo, migrante, escuela y racismo. *“La hipótesis original formulada por Abric (1976) –que se conoce como teoría del núcleo central– sostiene que en una representación social hay elementos de naturaleza disímil: un núcleo central y elementos periféricos” (Petracci & Kornblit, 2004: 93).* El objetivo de aplicar esta encuesta

⁹ Se destaca el caso de las comunas de Santiago, Recoleta e Independencia, las cuales presentan una mayor concentración comparativamente con el resto de las comunas del Área Metropolitana de Santiago, según datos arrojados por el Censo del 2002. Para el año 2009, las cifras son de 5.081, 1.257, 1.080 inmigrantes peruanos respectivamente. Para mayor información ver: Alma Torres y Rodrigo Hidalgo. *“Los peruanos en Santiago de Chile: transformaciones urbanas y percepción de inmigrantes”*.

¹⁰ El establecimiento que concentra la segunda tasa de matrícula es el Liceo Jorge Alessandri Rodríguez, el cual a junio del 2010 tenía 989 matriculados. Sin embargo, en nuestro estudio y el ranking de matrículas que elaboramos decidimos no incluir la educación de adultos, a la cual pertenece dicho liceo.

fue pedirle a los sujetos que desarrollaran su propia producción, jerarquización o comparación y que lo relacionaran con los conceptos propuestos.

Posteriormente, hemos procedido a realizar entrevistas en profundidad a sujetos que tuvieran las siguientes características: alumnos extranjeros, con más de dos años en el país, cuyos padres fuesen extranjeros y que hubiesen asistido a una escuela en Chile por más de un año. La utilización de la técnica de la entrevista es para *“hacer explícitos tanto las relaciones entre los elementos centrales y periféricos como el modo en que esas cogniciones están vinculadas con historias individuales, historias colectivas y experiencias cotidianas actuales”* (Petracci & Kornblit, 2004: 96).

Resultados Preliminares

Siendo encuestados un total de 98 estudiantes, divididos en cuatro cursos correspondientes a dos séptimos¹¹ y dos octavos básicos¹², los resultados de manera general arrojaron lo siguiente: El núcleo duro de representación del término discriminación en el séptimo básico A es burlarse, siendo su *saliencia*, es decir, la repetición del vocablo (8), molestar (4) y abuso (3). Mientras en el séptimo B, el término que más se evoca es molestar y peruano (5 veces para cada una), seguida de insultar o tratar mal (3).

En el caso de los octavos, el término se vuelve más polisémico. Siendo la primera asociación en el octavo A: burla (4) y agresión (4), seguida de falta de respeto (3) y bullying (3). En el octavo B, se produce un empate entre humillación, malo y rechazo, con cuatro evocaciones para cada término.

En cuanto a la palabra extranjero, la gran mayoría en ambos niveles señala, proveniente de otro país o lugar.

Frente al término compañerismo, una amplia mayoría lo asocia con amistad, 13 personas en el 7°A, 8 del 8°A y 12 del 8°B, y ser buen compañero (11 en el 7°B). ¿Cuáles serían las características de la amistad o el ser buen compañero? Podemos inferirlo por el resto de palabras entre las que mencionan: estar juntos, ayudar y ser solidario.

En referencia al término migrante, este fue el más omitido en ambos niveles, pero de las preguntas contestadas, en el 7° A este se relaciona con viajero (8), alguien que cambia de lugar (4) en el 7° B, señalaron anda de lugar en lugar (7) y amigo (4). En el 8°A se repite viajero (6), pero aparece rechazado (6) y cochino (3). Mientras en el 8°B, la *saliencia* de 5 veces es para “trasladarse” y “de otro país”. Pero la tercera evocación es para ilegales (4).

Frente a la consulta por el vocablo escuela, el 7°A lo asocia a estudiar (9), educación (5) y aprender (3). En el 7°B señalan: “cuidar la escuela” (6),

¹¹ En el séptimo A, de los 21 estudiantes que respondieron la encuesta, dos son extranjeros. Mientras en el séptimo B, de los 25 estudiantes, cuatro provienen de otro país.

¹² En el octavo A, de los 27 estudiantes que respondieron la encuesta, 4 son extranjeros. En el octavo B son 3 extranjeros de un total de 25 estudiantes.

estudiar (3) y jardín (3). El 8°A indica liceo (6), estudiar (5) y segundo hogar (4). En cuanto al 8°B se repiten aprendizaje y estudio (5) y establecimiento (3).

Finalmente ante el concepto racismo, el 7° A indica: “discriminar por color” (10), o sencillamente “discriminar” (3) y finalmente “tratar mal” (2). El 7°B señaló: “discriminar por color” (4), “discriminar” (4) y finalmente tratar mal y odiar (3 repeticiones para cada palabra). A su vez el 8° A señaló: discriminar (9), discriminar a extranjeros (5) y color (4). Por último, el 8° B indicó: discriminar (7), color de piel (3) y humillación y cruel (2).

A modo de resumen podemos señalar, que en los cursos que contaban con mayor presencia de extranjeros, es decir, el séptimo B y octavo A, los términos se vuelven más fuertes, pero además más sensibles a la realidad que vivencian como grupo. Es significativo que el vocablo “peruano”, aparezca asociado a palabras como discriminación y extranjero, pero no con amistad. Las proyecciones de estas primeras conclusiones esperamos profundizarlas con el término de las entrevistas.

Reflexiones Finales

Esta pequeña muestra que presentamos, creemos que da cuenta de cómo están cambiando el significado que se le atribuye a ciertos términos como: migrante, discriminación o extranjero. A su vez, demuestran cómo permea en la escuela el lenguaje de los medios de comunicación, que se ve reflejado en el término discriminación que algunos estudiantes lo asociaron con el anglicanismo *bullying*.

Pero los resultados de la encuesta, también evidencian el desconocimiento que tienen muchos estudiantes, no sólo los extranjeros, con respecto a situaciones de discriminación, racismo o xenofobia, que ellos viven en la escuela y su entorno. Para explicar esto quiero concentrarme en los términos claves discriminación y racismo.

En el caso de **discriminación**, la gran mayoría del alumnado señala burla o molestia. Palabras que no dan cuenta de la vivencia que muchos de ellos tienen, por ejemplo cuando señalan “*no se quieren juntar con uno por feo*”, “*peruano flete*” o “*dañar sentimientos ajenos constantemente*”.

Asimismo la palabra **racismo**, es asociada como discriminación a personas de color negro en su amplia mayoría, pero también señalaron pobreza, “*ándate a tu país peruano flete*” o “*peruano ándate a otro colegio*”. Todas frases que dan cuenta de un constante proceso de vulneración de sus derechos en un espacio como *la escuela*, que ellos sólo identifican como el lugar físico donde se va a estudiar, aprender o enseñar. Por tanto, pareciera que estas dolorosas vivencias son naturalizadas o invisibilizadas por los propios sujetos que las viven, ya que no hay una constatación abierta de que hacia ellos se ejerzan actos de discriminación o xenofobia.

La aparente contradicción que manifiestan estos estudiantes al identificar como burla un acto de discriminación, también hemos podido constatarlo en

las autoridades del establecimiento, puesto que mientras se señala que “aquí no se discrimina” o “los alumnos extranjeros no presentan ningún problema”, se recibe el bono de desempeño difícil, donde uno de los criterios para obtenerlo es tener alumnado étnico o extranjero.

Ante ello nos preguntamos, ¿por qué el establecimiento recibe un dinero extra para hacer frente a un aula multicultural?, si en varias ocasiones nunca se mencionó que este fuera un problema, ideas que son repetidas por el alumnado en las entrevistas. Lo que nos parece preocupante es, si ese aporte adicional efectivamente ingresa al establecimiento ¿en qué se evidencia?, ¿se están desarrollando prácticas pedagógicas que intencionen un proceso de escolarización inclusivo con la población inmigrante o indígena? Lamentablemente, no hay un proyecto que promueva una educación intercultural. Lo anteriormente expuesto nos ayuda a entender por qué ciertos estudiantes en las entrevistas han señalado que a veces la burla proviene de los propios docentes. Por ello, es necesario sensibilizar al profesorado frente a estas temáticas.

Si pretendemos tener un sistema educativo que intente contribuir a resolver conflictos entre personas diferentes, mejorar la educación de todos y todas; potenciar y consolidar la convivencia, debemos trabajar el tema de convivencia escolar y cultura democrática:

“es preciso cambiar las formas de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. Las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la educación secundaria, como falta de motivación en el alumnado, problemas de disciplina e incluso violencia, reflejan el problema que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación y ponen de manifiesto, además, que los mecanismos autoritarios de control, como el currículum oculto, ya no funcionan, probablemente porque su contradicción con una sociedad democrática sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca” (Díaz Aguado, 2006: 32).

Frente a estos nuevos escenarios que se caracterizan por contar con población extranjera en las aulas, el sistema educativo no puede ser reactivo. Para aprender a vivir juntos necesitamos un bagaje de actitudes y conductas, pero un elemento clave es pensar qué tipo de educación queremos brindar y sobre la base de qué concepciones la sustentaremos.

Múltiples estudios señalan que el instrumento pedagógico por excelencia es el/la educador/a, pero para:

“hacer frente a un nuevo contexto que, aunque complejo y en ocasiones descorazonador, nos brinda enormes posibilidades de mejora por los retos que supone la tarea docente diaria. La llegada de alumnado inmigrante va a suponer un test para la eficacia, flexibilidad, creatividad y eficiencia de nuestros centros escolares, pero para ello va a ser necesario entenderla desde su globalidad e implicando no sólo al sistema educativo, sino también a los progenitores” (Lasagabaster & Sierra, 2005: 19).

Para poder llevar a cabo procesos de escolarización en espacios inclusivos y democráticos es necesario comenzar por conocer a los sujetos con los cuales diariamente desarrollamos nuestra práctica pedagógica. Conocer sus historias y sus vivencias, ¿es posible continuar desarrollando un proceso educativo al margen del sujeto?

El poder indagar sobre la vivencia de sujetos migrantes en una escuela pública de la comuna de Recoleta, nos ha abierto nuevas interrogantes, no sólo frente a las prácticas pedagógicas, sino principalmente frente al tipo de educación que estamos desarrollando, los términos escuela y compañerismo, que los y las estudiantes asociaron con amistad y lugar donde se va estudiar, creemos que se pueden resignificar con palabras como un espacio de transformación y formación, que me permitió aprender a ser y convivir.

El poder conocer parte del proceso de escolarización que desarrollan estudiantes extranjeros, como asimismo, indagar en las percepciones del alumnado en general frente a temáticas que se viven a diario en la escuela, como la discriminación, xenofobia, pero también otras como el compañerismo, reafirma la crítica que se puede hacer a las nuevas reformas educativas que se están desarrollando. Ángel Pérez Gómez en su libro *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, destaca:

“La enorme paradoja (...) es la radical ineficacia de los cambios y reformas impuestos desde fuera y sin la voluntad y el convencimiento de los agentes involucrados. Los cambios así implantados o exigidos no suponen el incremento de la calidad de la prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación superficial de las formas, rutinas y lenguajes (...). La dependencia política y económica del sistema educativo está provocando de forma permanente modificaciones y reformas legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas, pero, en el fondo, la calidad de los procesos educativos sigue inalterable, porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven” (Pérez Gómez: 143).

El establecimiento de semáforos para las escuelas¹³ que no obtienen buenos puntajes en las pruebas, la llamada beca vocación de profesor, el aporte económico mensual para estudiantes que ingresen a la carrera de pedagogía, el cinco por ciento del profesorado “elegible” por el director de los establecimientos públicos y subvencionados, poco y nada significan para una mejor escuela en los escenarios anteriormente descritos.

¹³ En agosto del 2010, el Ministro de educación de Chile, don Joaquín Lavín Infante, dio a conocer el semáforo educativo. En el mapa se encuentran ubicados cada uno de los colegios que rindieron el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) –por zonas geográficas– identificando cada colegio con los colores del semáforo. En verde los que aprueban, en amarillo, los que escasamente cumplen y en rojo, todos aquellos en los que el proceso de enseñanza efectiva no ocurre. El establecimiento donde realizamos esta investigación es color rojo.

Volviendo a esa idea de las expectativas que aún genera la escuela, creemos que si hay algo que podemos aprender en ella, es que vivimos en un mundo plural y diverso y donde conocer al “otro” es el primer paso para convivir en paz en una sociedad verdaderamente democrática. Y este conocimiento trascendental para el mundo que hoy vivimos, ninguna prueba ni medida de tipo administrativo lo puede generar.

Referencias

Abellán, Joaquín. (2003). “Los retos del multiculturalismo para el Estado Moderno”. En: Badillo O’Farell, Pablo (coord). *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo: reflexiones para un mundo plural*. Madrid: Ediciones Akal.

Aróstegui José Luis & Martínez Rodríguez, Juan Bautista (Coords.). (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación: la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Editorial Akal.

Besalú Xavier & Tort, Josep (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con el alumnado extranjero*. Sevilla: Editorial MAD.

Campos Martínez, Javier. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas: Las Desigualdades Educativas en Chile* [en línea] http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_30/documentos/3.pdf [consulta: 5 de noviembre de 2010].

Díaz-Aguado María José (2006). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Donoso Andrés, Contreras Rafael, Cubillos Leonardo, Aravena Luis (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. En: *Revista de Estudios Pedagógicos*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia. Volumen XXXII, N° 1.

Escarbajal Frutos, Andrés (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Editorial Dykinson.

Femenías, María Luisa (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Fernández Enguita Mariano. *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. [en línea] <http://www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural.pdf>, [consulta: 5 de noviembre de 2010].

Lasagabaster David & Sierra Juan Manuel (coords). (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, I.C.E. Universitat de Barcelona: Horsori Editorial.

Molina, José (2005). *Exclusión social, exclusión educativa, lógicas contemporáneas*. España: Ediciones Matéu.

Pérez Gómez, Ángel (1999). *La cultura escolar en las sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

Pérez Tapias, José A. (2008). La Ideología de la “calidad” en las propuestas educativas neoliberales. En Aróstegui, José Luis & Martínez Rodríguez, Juan Bautista (Coords.).

Globalización, Posmodernidad y Educación: la calidad como coartada neoliberal. Madrid: Editorial Akal.

Petracci, Mónica & Kornblit, Ana Lía (2004). “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista”. En: Kornblit, Ana Lía (coordinadora). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis*, Argentina: Editorial Biblos.

Stefoni Carolina, Acosta Elaine, Gaymer Marcia & Casas-Cordero Francisca (2009). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: entre la integración y la exclusión*. [en línea] http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf [consulta: 12 de Noviembre de 2010].