



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Seminario de Título “Derechos Humanos e Inclusión”

**Ley de Inclusión e Inmigración: Algunas reflexiones para
abordar la diversidad dentro del aula de Lengua y Literatura a
partir de una experiencia en formación inicial docente**

Informe final de Seminario de Título para optar al título profesional de
Profesor/a de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con
mención en Lengua y Literatura

Autor:
Francisco Barría Gálvez

Profesora guía:
Dra. Sandra Meza Fernández

Santiago, Chile

Fecha de entrega:

30 de septiembre, 2020

Resumen

El derecho a la educación a veces se concibe simplemente como el acceso a la escolarización, y se concentran todos los esfuerzos en la cobertura antes que en la calidad y la distribución equitativa de las oportunidades educativas. En la gran mayoría de la bibliografía disponible acerca de la relación entre inmigración e inclusión, podemos apreciar el consenso que existe en torno a la idea de que no basta con el acceso a los diferentes niveles educativos, sino que debe existir una democratización en el acceso al conocimiento y un reconocimiento de la diversidad y de las múltiples identidades de las personas, generando así las condiciones necesarias para garantizar no sólo su inserción en el sistema educativo, sino también su permanencia y egreso. Así, a partir del análisis de un episodio ocurrido en mi experiencia de observación participante en mi formación inicial docente, es que procedo a cuestionar, a la luz de la Ley de Inclusión Escolar, en qué medida están dadas esas condiciones para llevar a cabo un proceso de inclusión satisfactorio de adolescentes inmigrantes dentro del aula de lengua y literatura.

Palabras clave: derechos humanos, Estado de Chile, inmigración, reconocimiento, ley de inclusión chilena, experiencia de duelo, cognición situada.

Abstract

Chilean Inclusion and Immigration Law: Some reflections to approach diversity within the Hispanic Language classroom based on an Initial Teacher Training experience

Sometimes the right to education is conceived just as the mere access to it, and all the efforts are made to cover education, rather than to contribute to the quality and equitable distribution of educational opportunities. In most of the available literature regarding the relationship between inclusion and immigration, we can appreciate the existing agreement that the access to education in a diversity of levels is not enough, and that it is necessary to democratize knowledge, along with the recognition of both diversity and the multiple identities of people, in order to create the necessary conditions for guaranteeing not only their integration to the educational system but also their permanence and graduation from it. Thus, based on the analysis of an episode that I experienced during my Initial Teacher Training's participant observation work, is that I begin to question, at the light of *Ley de Inclusión Escolar*, in what ways the conditions to provide an inclusive process to immigrant's teenagers are given inside the Hispanic Language and Literature classroom.

Keywords: Human rights, Chilean State, immigration, recognition, Chilean inclusion law, mourning process, situated cognition.

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación a veces se concibe simplemente como el acceso a la escolarización, y se concentran todos los esfuerzos en la cobertura antes que en la calidad y la distribución equitativa de las oportunidades educativas. En la gran mayoría de la bibliografía disponible acerca de la relación entre migración e inclusión, podemos apreciar el consenso que existe en torno a la idea de que no basta con el acceso a los diferentes niveles educativos, sino que debe existir una democratización en el acceso al conocimiento y un reconocimiento de la diversidad y de las múltiples identidades de las personas.

El tema del reconocimiento, del acceso y la permanencia dentro del ámbito de la escuela, ha sido una problemática permanente dentro del sistema educativo para las y los alumnos migrantes. Hemos visto cómo, a lo largo de las últimas décadas, muchos de los derechos humanos fundamentales de estas y estos adolescentes han sido vulnerados, aún cuando Chile está adscrito a una serie de instancias y tratados internacionales que buscan garantizar el cumplimiento de estos, tales como la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) y la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (UNESCO, 1994). En este sentido, la educación y la escuela, producto de los cambios estructurales implementados en los tiempos de la dictadura cívico-militar, imponiendo sus lógicas de mercado y meritocracia a todos los ámbitos de la sociedad (sintomático de esto es el cambio de rol asumido por el Estado, pasando de ser uno de corte benefactor a uno de carácter subsidiario, que relega responsabilidades), ha sido relevada como el gran agente de cambio y de transformación social para que las personas aspiren a una mejor calidad de vida.

Así, se han implementado una serie de leyes y decretos que se han propuesto equiparar la cancha en virtud de que todas y todos puedan gozar de las mismas oportunidades, sin importar su condición socioeconómica, su lugar o país de origen, el tipo de familia a la que pertenecen, y el tipo de religión que profesan. Sin embargo, vemos que la realidad todavía dista mucho incluso de acercarse a cumplir dicho objetivo, esto en la medida de que, por un lado, la educación pública sigue estando condenada a una profunda crisis y, por otro, de que todavía siguen existiendo dos tipos de educación: una para ricos y otra para pobres. En tal sentido, es preciso mencionar el estudio de Eyzaguirre et al. sobre dónde estudian, cómo les

va y qué impacto tienen los escolares migrantes en los establecimientos educativos en los cuales se insertan, el cual arrojó las siguientes conclusiones:

“Se advierte que los inmigrantes tienden a concentrarse en pocos establecimientos escolares. Estos en su mayoría son municipales, gratuitos, tienen un alto índice de vulnerabilidad y un promedio simce por debajo del nacional. Al analizar la evolución del simce y del clima de convivencia escolar, se observa que la mayor concentración de inmigrantes no ha perjudicado ni la convivencia al interior de los establecimientos ni el rendimiento académico de los estudiantes” (Eyzaguirre et al., 2019: p. 149).

Así, tomando en cuenta estos resultados, se pueden desechar una serie de mitos acerca de la llegada de estudiantes migrantes a los establecimientos, tales como que afectan en el ambiente de convivencia escolar, que inciden en una baja del rendimiento académico de sus pares chilenos, puesto que los profesores, ante el desnivel con que llegan la mayoría de las y los niños migrantes, deben bajar el ritmo de los contenidos.

Ahora bien, considerando entonces que gran parte de las y los adolescentes migrantes se concentran en establecimientos municipales manejados por el Estado, el cual sistemáticamente ha ido condenando a la educación pública a una profunda crisis a lo largo de las últimas décadas, a pesar de la implementación de una serie de leyes y reformas (como la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar) que, en la práctica, no han sido capaces de resignificar el concepto de lo público, a diferencia de la educación privada, que goza de una gran aceptación. En este sentido, a partir del análisis de un episodio de mi experiencia de práctica en un colegio comercial de niñas, ubicado en la comuna de San Miguel, INSUCO de Chile, el cual funciona bajo el Sistema de Administración Delegada (SAD) por parte de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), institución estatal, es que me gustaría indagar en qué medida están dadas las condiciones para la inclusión escolar efectiva y real de las adolescentes migrantes que deciden incorporarse a esta institución, de modo que se garantice no solo su acceso a la cobertura escolar, sino también su permanencia y egreso, cumpliendo así con la normativa internacional, a la cual Chile está adscrito, sobre el derecho a educarse de cada niño y niña, sin importar su condición socioeconómica, su país de origen, el tipo de familia a la que pertenece, ni la religión que profesa.

De esta manera, a lo largo de este ensayo realizaré un recorrido histórico en torno a la relación entre el Estado de Chile y el fenómeno migratorio, junto con el rol que ha desempeñado este en la instalación de dinámicas corporativas y empresariales dentro del sistema educativo, explorando así los fenómenos que han condenado a la segregación de adolescentes inmigrantes dentro del espacio de la escuela, a pesar de la implementación de reformas y leyes en materia educativa. Para ello, utilizaré la metodología de observación participante, estudiando un episodio vivido en mi práctica de formación docente, esto con el objetivo de cuestionar, a la luz de los articulados de la Ley de Inclusión Escolar y de la literatura especializada, en qué medida están dadas las condiciones para la inclusión de las y los alumnos inmigrantes.

PROBLEMATIZACIÓN CRÍTICA

La relevancia de este tema de investigación nace a partir del hecho de que los derechos humanos, como convención internacional, precisamente nacen con el objetivo de garantizar las condiciones mínimas para que los seres humanos nos desarrollemos y construyamos como sujetos políticos y sujetos de derecho. En esa línea, cabe preguntarse si acaso ¿son sujetos de derecho las y los adolescentes migrantes que deben integrarse en el ámbito de la escuela, sin orientaciones, sin acompañamiento, sin manejar el idioma y sin entender los contenidos que propone el currículum nacional? ¿Son sujetos de derecho los mismos padres de estos niños, muchas veces sujetos a los embates de un mercado laboral no regularizado que lucra a su antojo con el capital humano y que los condena a vivir en la incertidumbre? ¿Son sujetos políticos las y los adolescentes que ven cómo se han ido generando imaginarios xenófobos y racistas que los limitan y determinan a la hora de participar activamente de la sociedad?

Todas estas preguntas, en mi calidad de profesor en formación, y en mi calidad de poblador de una de las poblaciones más estigmatizadas de la Región Metropolitana (José María Caro, perteneciente a la comuna de Lo Espejo), toman un sentido vital en tanto que he podido conocer y ser parte de las problemáticas que limitan y determinan a las personas nacidas y criadas en la periferia de Santiago. He habitado toda mi vida en esta población históricamente postergada y precarizada por un sistema que no se ha hecho cargo de las

necesidades de las personas, que no ha creído en ellas ni les ha dado las herramientas para desarrollarse como plenos sujetos de derecho, siempre entregándonos migajas e implementando reformas que no hacen sino mantener el *statu quo*. Con escuelas municipales que se caen a pedazos y que no son capaces de responder a los intereses de las y los estudiantes en virtud de empoderarlos, teniendo muchos de ellos que desertar para finalmente terminar cayendo en el consumo de sustancias ilícitas, en trabajo infantil precarizado, y formando luego familias disfuncionales donde predomina la violencia y el maltrato. Un círculo vicioso; un espacio olvidado, gris y monótono, sin áreas verdes, sin servicios comerciales, donde la delincuencia y el microtráfico muchas veces se convierten en el salvavida para muchas familias que no ven otra salida para llegar a fin de mes y darles a sus hijos una vida digna.

Así mismo, como decía anteriormente, durante mi experiencia de práctica en el INSUCO de Chile, pude acercarme y conocer la realidad de muchas adolescentes con las mismas dificultades que he podido apreciar a lo largo de los años en mi familia, en mis amigos y vecinos del lugar donde vivo. Fue chocante para mí darme cuenta de esta cruda realidad a partir de los testimonios y relatos que llegaron a mis oídos a lo largo de los casi seis meses que estuve desempeñando mi rol de profesor en formación en dicha escuela. Mucho más todavía cuando existen personas en que se concentran gran parte de los males y estigmas que la sociedad impone, tales como la pobreza, el país de origen, la cultura, el género y el color de piel. Es el caso de un grupo de niñas haitianas que me tocaron profundamente la fibra respecto de lo que significa mi rol como docente, impactando en mi quehacer cotidiano y en mi posicionamiento político-epistémico a la hora de desempeñar la profesión y de realizar este tipo de investigaciones. Así, a partir de estas experiencias vitales, junto con la revuelta social del 18 de octubre de 2019, y todo lo que vino después, es que pude asumir el imperativo ético de tomar posición y luchar, desde mi lugar y trinchera, por mis convicciones. En este sentido, ha sido el tema de los derechos humanos lo que se ha transformado en mi bandera de lucha como profesor de lengua y literatura, no solo en el espacio de la escuela - fiel reflejo de lo que anda mal en la sociedad - sino también en todos los otros espacios en que me desenvuelvo; esto en virtud de aportar con un granito de arena para conseguir los cambios que gran parte de la ciudadanía, después de lo acontecido el 18 de octubre, reclama a gritos.

A partir de esta problemática es que surge la pregunta de investigación del presente trabajo, apuntando principalmente al rol que ha desempeñado la implementación de la Ley de Inclusión, sus efectos y consecuencias, y en qué medida incluye y se hace cargo de la experiencia migrante. Todo esto a partir del análisis de un episodio ocurrido en el aula de lengua y literatura, el día 14 de mayo de 2019, donde en una actividad de análisis de un poema de Víctor Jara, y de la transformación de este en un texto noticioso, es que ocurrieron fenómenos interesantes que pude plasmar en mi cuaderno de campo, llegando a la siguiente pregunta de investigación: considerando el paradigma de la inclusión que puso en marcha la ya mencionada Ley de Inclusión Escolar, ¿están dadas las condiciones para una efectiva inclusión de adolescentes migrantes, específicamente haitianas, que sufren las consecuencias de la barrera idiomática, en el contexto de una clase de lengua y literatura, donde se realizan actividades de análisis y transformación textual?

En tal sentido, el objetivo general será indagar en qué medida la ley de inclusión se hace cargo de garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes migrantes. Para ello, los objetivos específicos serán: caracterizar, desde una perspectiva histórica, el fenómeno migratorio en Chile y el rol que ha desempeñado el Estado sobre esta materia en virtud de resguardar sus derechos fundamentales.

En segundo lugar, contrastar los principales lineamientos de la Ley de Inclusión sobre materia migratoria con la descripción del episodio seleccionado de mi cuaderno de campo, ocurrido durante mi experiencia de práctica en el colegio INSUCO de Chile.

Por último, reflexionar desde una dimensión pedagógica, enmarcada en el paradigma de la cognición situada, en torno a la figura y el rol de la escuela, a partir de la idea que muchas veces se sostiene acerca de que dicho dispositivo, y la educación en general, serían las grandes instancias de cambio y superación de las problemáticas que afectan al sector migrante, y a gran parte de la población vulnerada; discusión importante en función de aportar reflexiones para el debate en torno al sistema educativo en su conjunto, y al sistema económico que lo sostiene y le impone sus lógicas de funcionamiento.

METODOLOGÍA

En función de dichos objetivos, la metodología de trabajo utilizada es el análisis y sistematización de un episodio mi bitácora de práctica, contrastándola con el análisis de fuentes jurídicas, gubernamentales y académicas sobre inclusión y educación inclusiva. Así, en la medida de que “toda elección metodológica construye su objeto de estudio”, esto es, “que selecciona la realidad que resulta pertinente y posible conocer, se justifica en términos de una adecuación selectiva” (Delgado y Gutierrez, 1995: p. 142).

En este sentido, debido a la naturaleza de la presente investigación y de las fuentes analizadas, es que considero fundamental posicionarme desde un enfoque cualitativo: en primer lugar, por la convicción de que no existe la contaminación de lo observado, todo lo contrario, reconozco que existe una relación entre el conocimiento personal y profesional. Por ello, para evitar errores en el descubrimiento, hay que incluir al observador, o sea, a nosotros mismos. Pienso que es fundamental este enfoque ya que, como afirma Alfred Schutz (1999), cuando hablamos de cultura y, sobre todo, cuando queremos integrarnos a una ajena, todo somos forasteros. Nosotros como profesores practicantes, y todas y todos los docentes recién llegados a una escuela, viven esa experiencia de “forastería” (Schutz, 1999: p. 1). Así mismo, “es preciso asumir que la tácita obligación de ser un extranjero respecto al grupo humano, residir durante un período relativamente largo en la comunidad y participar activamente en su vida cotidiana, son condiciones basadas en el relativismo cultural, empleando siempre una estrategia de observación ‘participante’ asentada en la premisa de que existe un código o combinatoria cultural de carácter universal: la naturaleza humana” (Delgado y Gutiérrez, 1995: p. 145). Dicha combinatoria cultural, es susceptible de ser decodificada por medio de una experiencia directa de registro de la cultura extraña, y un análisis posterior de su infraestructura simbólica o su trama de significados latentes (Delgado y Gutiérrez, 1995: p. 145).

Por otra parte, todas y todos generamos ciencia en base a nuestra subjetividad, por ello el punto de vista no quita peso (Bateson, 2004: p. 193-194). En concordancia con esto, me sitúo como observador participante en mi calidad de profesor practicante, experiencia fundamental a la hora de formular la investigación y las categorías, así como también en el desarrollo de esta, característica propia de las investigaciones cualitativas con foco en las

reflexiones del propio investigador (García et al., 1999: p. 62). Para ello, es preciso aclarar que el procedimiento de codificación y registro de los datos será por medio de la sistematización del cuaderno de campo que ocupé durante mi estadía en el establecimiento, donde fui anotando todo aquello que me pareció importante relevar. Dicha sistematización será por medio de la generación de un informe descriptivo, el cual buscará tener un carácter lo más realista y objetivo posible, evitando caer en valoraciones y juicios personales que contaminen las voces de los sujetos analizados, voces que, a lo largo del análisis, se recuperan por medio de citas textuales. Así, se tomará un episodio correspondiente al día 14 de mayo de 2019, donde se identifican indicadores de interacción conductual de dos alumnas haitianas, a las cuales me referiré con las iniciales N. y M., respecto de la realización de una actividad de transformación textual para la asignatura de lengua y literatura.

Posterior a esto, procederé a realizar un análisis de los datos encontrados en dicho episodio, identificando voces, dinámicas, prácticas, reacciones y desempeño de roles a lo largo del desarrollo de la clase y de la actividad propuesta. Esta información recopilada mediante la sistematización y análisis de los registros de campo será contrastada, por un lado, con lo señalado por la Ley de Inclusión sobre educación inclusiva (específicamente el articulado N°1 y sus incisos), y por otro, con la literatura que aborda la inclusión de adolescentes inmigrantes en materia educativa, pudiendo así indagar en qué medida están dadas las condiciones para un correcto proceso de inclusión de estas niñas haitianas, entregando no solo una visión sociológica del tema, sino también pedagógica, enmarcada en el paradigma de la cognición situada y en el desarrollo de la competencia comunicativa.

EL FENÓMENO MIGRATORIO EN CHILE: PRÁCTICAS DE RACIALIZACIÓN Y ESTIGMATIZACIÓN

La migración en Chile es un fenómeno sostenido desde fines de la dictadura cívico-militar hasta el día de hoy. Según Emilia Tijoux (2013), con la finalización del régimen de Pinochet y la posterior transición democrática, en los años '90 se produce una notable oleada de migrantes que llegan a Chile, atraídos por un “crecimiento económico constante, y una disminución de la pobreza y del desempleo, lo que junto al retorno de las víctimas del exilio

político, da forma a un escenario en el que Chile se transforma en un polo de atracción migratoria para países de la región” (p. 250).

Esta tendencia se mantuvo a lo largo de las siguientes décadas, aunque durante los últimos años la presencia femenina, indígena y, sobre todo, afrodescendiente, se han robado la atención. Así, tal como señala Rojas (2016), “si bien estos flujos estarían marcados por motivaciones laborales, en muchos casos se trata hoy de una migración forzada por contextos de origen golpeados por la violencia social y estructural, que busca en Chile cierta estabilidad política y económica que - aparentemente - los países vecinos y los propios países de origen no estarían brindando” (p. 5). En este sentido, es importante destacar que para el año 2014, se estimó que cerca de 411.000 migrantes permanecen residiendo en Chile, lo cual corresponde al 2,3 % de la población nacional (Rojas, 2016: p. 6). Sin embargo, a pesar de que, si comparamos este porcentaje con otros países de Latinoamérica, es llamativo que en 12 años se haya duplicado la población migrante con respecto a la población nacional. Así, “este incremento, como también la concentración territorial de la población en algunas ciudades y comunas”, sobre todo en las comunas periféricas de Santiago, “y el arribo de nuevos flujos migratorios racializados (en gran medida población indígena, andinos y afrodescendientes) hace que la opinión pública nacional perciba que el país se está ‘llenando’ de migrantes, aunque el bajo porcentaje de extranjeros residentes frente a la población nacional indique lo contrario” (Rojas, 2016: p. 10).

Es así como permanentemente podemos ver en los medios de comunicación y en la opinión pública, temáticas negativas vinculadas a la figura del migrante. Esto guarda relación con las prácticas de *racialización* de la que son objeto estas personas, lo cual “enfatisa la constitución e identificación de relaciones de poder que producen una jerarquización de las poblaciones inmigrantes presentes en el país, existiendo percepciones estereotipadas y estigmatizantes que asocian a determinadas comunidades de inmigrantes con ‘problemas sociales’ tales como la disminución de plazas laborales, la criminalidad y la pobreza” (Palominos y Tijoux, 2015: p. 248). En este sentido, dicha situación no hace sino alimentar un imaginario violento y prejuicioso hacia las personas que vienen a Chile buscando mejores oportunidades, especialmente hacia ciertas nacionalidades latinoamericanas, caracterizadas en su gran parte por un color de piel específico.

Así, la visión que tienen buena parte de las y los chilenos sobre la población migrante, gira en torno a ideas nacidas del racismo y la xenofobia, en tanto que se asume que su llegada es sinónimo de violencia, desorden y desempleo para la población nacional. Pero la raíz de esto es mucho más profunda, y guarda relación con la producción de estigmas y marcas en los cuerpos racializados “derivados del sistema colonial europeo y la conformación de identidades nacionales chilenas, en que determinados rasgos corporalizados son considerados jerárquicamente inferiores frente al «nosotros»” (Palominos y Tijoux, 2015: p. 250), lo cual finalmente termina por justificar las distintas formas de violencia de las que es víctima el inmigrante, concepto que adquiere una connotación negativa que forma parte de su experiencia vital en Chile.

Ante esto, quisiera describir de qué forma la ley migratoria vigente en Chile aborda y se hace cargo de esta problemática situación, caracterizando y describiendo sus aspectos más importantes, para así comprender la necesidad de una ley migratoria actualizada, que responda y se haga cargo de sus necesidades en el contexto actual.

LEY DE MIGRACIONES EN CHILE: LA PREDOMINANCIA DE LA SEGURIDAD NACIONAL

La Ley de Migraciones en Chile data del año 1975, contenida principalmente en el Decreto de Ley 1.094¹. Dicho decreto, surgido en plena dictadura, fue concebido bajo una lógica de seguridad nacional que, entre otras cosas, “otorga excesiva discrecionalidad a la autoridad, especialmente de frontera, para el control de la entrada y salida de personas” (Rojas, p. 5). Así, bajo este enfoque de seguridad nacional (resonando de fondo los discursos de polarización mundial vividos en aquellos años), establece los siguientes tipos de permisos de residencia temporal: estudiante, sujeta a contrato, temporaria, residente con asilo político o refugiado. Sin embargo, todo lo que respecta a materia de refugiados, hoy está regulado por la Ley 20.430 del año 2010².

¹ Establece normas sobre extranjeros en Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6483&idVersion=2011-04-08&buscar=1094>

² La Ley de Refugio define el concepto de refugiado en base a los estándares internacionales y regionales, y consagra legalmente el Derecho Humano a buscar y recibir asilo. Establece principios fundamentales de

Pero producto del desfase que existe entre la Ley de Migraciones de 1975 (que tiene más de 40 años de existencia y es la más antigua de nuestra región) con respecto a las necesidades y el contexto migratorio contemporáneo, es que desde la llegada de la democracia los distintos gobiernos, tanto de izquierda como de derecha, han hecho ajustes para dar cumplimiento a las convenciones suscritas internacionalmente, aspecto olvidado por el Estado de forma permanente, no solo en lo que tiene que ver con materia migratoria, sino en el cumplimiento de otros derechos fundamentales. Así, en el 2008, correspondiente al primer mandato de Michelle Bachelet, se crea el Instructivo Presidencial N°9. Dicho documento administrativo tiene como objetivo principal el brindar acceso a salud y acceso de los niños al sistema escolar (Rojas, 2016: p. 8).

Es importante destacar que el Instructivo Presidencial N°9 es el primer documento oficial desde el retorno a la democracia (casi veinte años después) en el que se explicita la política migratoria en Chile,

“instruyendo órganos y servicios del Estado que velen por el cumplimiento de distintos principios, entre los cuales se destacan el acceso a la salud y a la educación, como también el acceso a la justicia en igualdad de condiciones que los chilenos, libertad de circulación, libertad de conciencia, respeto a los derechos laborales y no discriminación. Este instrumento también contempla la creación de un Consejo de Política Migratoria que debe, entre otras cosas, analizar el fenómeno migratorio y coordinar agentes del ámbito estatal y la sociedad civil” (Rojas, 2016: p. 8).

A partir de esto, cabe preguntarse por los efectos que han tenido dichos instrumentos legales en la práctica cotidiana. ¿Ha mejorado la situación de la población migrante? ¿Se cumplen y garantizan sus derechos a la hora de pisar suelo nacional? ¿Cumple Chile con los compromisos internacionales, a los cuales está adscrito, en materia de derechos humanos?

protección: No Devolución, Excepcionalidad de la Expulsión, No Sanción por Ingreso Clandestino o Residencia Ilegal, Reunificación Familiar, Confidencialidad y No Discriminación. Consagra los derechos y obligaciones de los refugiados. Establece los organismos competentes: la Comisión de Reconocimiento de la condición de refugiado, su Secretaría Técnica y la autoridad llamada a decidir sobre la solicitud de asilo, el Subsecretario del Interior.

¿Quién fiscaliza el cumplimiento de dichos derechos en función de que no se queden en letra muerta y en el plano de las buenas intenciones?

Reflexionando en torno a estas preguntas, se hace evidente que, en los últimos diez años, y a pesar de la aparición de una serie de leyes y reformas, decretos e instructivos, poco y nada se ha avanzado en garantizar el cumplimiento de los derechos que tienen todas y todos los migrantes que llegan a Chile buscando mejores oportunidades, o escapando de contextos de violencia e inestabilidad en sus respectivos países. Siguen existiendo y alimentándose imaginarios sobre la figura del inmigrante (especialmente cuando es de una nacionalidad o de un color de piel específico) vinculados a vicios y males presentes en nuestra sociedad, tales como la delincuencia, el narcotráfico, la violencia, la prostitución, etc. Se sigue viendo a la migración como un fenómeno que nos perjudica como habitantes de este país, a pesar de que las cifras mencionadas anteriormente indiquen lo contrario. Esto, sin duda, genera un ambiente hostil hacia la figura del migrante, objeto de los abusos de un mercado laboral no regularizado, generando precariedad e incertidumbre en sus núcleos familiares, deviniendo en sujetos de segunda categoría, personas a la deriva que no pueden hacer valer sus derechos como cualquier ciudadano nativo. Toda esta situación vulnera no solo la calidad de vida de los adultos migrantes, sino también los derechos de sus hijas e hijos, quienes sufren, en el ámbito de la escuela y el sistema educativo, las consecuencias de pertenecer a este sector de la población *racializado* y condenado a sufrir los abusos de un sistema que funciona en base a la precarización del capital humano.

EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL ROL DEL ESTADO: DINÁMICAS CORPORATIVAS Y EMPRESARIALES

Antes de comenzar con el análisis de las fuentes, y en función de entender muchas de las dinámicas que caracterizan al sistema educativo chileno actual (tales como la competencia entre pares y colegios, la notable tendencia hacia la estandarización, y la evidente predominancia del individualismo) es que me gustaría entregar una perspectiva histórica de lo que ha sido el rol del Estado sobre dicha materia -sobre todo después del golpe de estado de 1973- y del contexto que permitió el surgimiento de la Ley de Inclusión, en el año 2015.

El modelo educacional chileno actual está fundado a partir de las transformaciones estructurales implementadas durante la dictadura cívico-militar iniciada en 1973 y que se fueron profundizando a inicios de los años ochenta. En el fondo, todo esto reportó el cambio de rol sociopolítico que sufrió el Estado y las profundas reformas que fueron impulsadas en las diversas instancias de la vida social chilena, esto es, a nivel económico, político, social y cultural durante los decenios de 1970 y 1980. En efecto, la ruptura del régimen democrático tuvo un sentido mucho más dramático, en tanto no fue un “rescate patriótico” por parte de los militares ante condiciones coyunturales críticas y complejas, sino que más bien obedeció a un plan de acción premeditado por parte de un sector de la sociedad civil opositora a Salvador Allende, y el camino en el que las reformas estructurales llevadas a cabo tanto por Eduardo Frei Montalva como por el gobierno de la Unidad Popular habían conducido al país. En connivencia, las Fuerza Armada estaban instruidas para desplegar un plan inicial de represión ante el “avance” de la movilización social -entendida como comunismo- que “amenazaba” la hegemonía del capitalismo en Latinoamérica.

Así, antes del golpe de 1973, el Estado tenía un rol benefactor, interventor y desarrollista, contando con una planificación de la economía y de la sociedad, lo que suponía un fuerte interés por ciertas áreas sociales estratégicas, entre ellas la educación pública, que tenía una gran valoración como espacio para el desarrollo económico nacional y, también, como factor democratizador, orientado en ese sentido a la reducción de las desigualdades sociales y culturales del país. En otras palabras, este Estado también tenía un rol “docente”, cuestión que se gráfica en el interés por propiciar políticas públicas en dicha materia, como en el caso del gobierno de Allende, a través de su proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) que, finalmente, no pudo ser implementado debido a la ruptura del sistema democrático (Ruiz, 2010: p. 98-99).

Así, tal como describen Egaña y Magendzo (1983), luego de una primera etapa represiva por parte de la dictadura cívico-militar, cuya racionalidad estaba definida por los principios de la doctrina de Seguridad Nacional, a fines del decenio de los setenta y principios de los ochenta, se comenzó una nueva fase, liderada por civiles partícipes del régimen, quienes pusieron en marcha, abiertamente, los principios del neoliberalismo económico, lo que supuso importantes transformaciones estructurales, siendo una de las principales

consecuencias el desmantelamiento del Estado en diversos ámbitos. En ese marco, para el caso de la educación, es gráfico lo escrito por Leonora Reyes (2011), quien referencia tres grandes cambios sufridos en esta área: primero, en el orden jurídico, la Constitución de 1980 aseguró la garantía de principios relacionados a la libertad individual y de mercado, por sobre los derechos colectivos y sociales, como es la libertad de enseñanza (art. 19, n°11), el derecho a desarrollar cualquier actividad (art. 19, n°21), la no discriminación estatal en materia económica (art. 19, n°22) y la adquisición de dominio de toda clase de bienes por parte de los privados (art. 19, n°23). Todo aquello en detrimento del derecho universal a la educación (art. 19, n°10). Asimismo, la promulgación de la LOCE (Ley N°18.962 Orgánica Constitución de Enseñanza) ratificó la importancia de la libertad de enseñanza al no privilegiar el derecho a la educación, además de no asegurar su calidad. En segundo lugar, desde el punto de vista administrativo, se plasmó un nuevo marco regulatorio que definió una “descentralización” de algunas funciones del sistema, la cual fueron delegadas en sostenedores. Eso representó el traspaso de muchas escuelas y liceos a manos de privados, y los que se mantuvieron en el ámbito público, pasaron a ser administrados por las municipalidades. En tercer lugar, respecto al financiamiento, el Estado propició la subvención (*voucher*) en función del número de matriculados y la asistencia de los alumnos, sin distinguir en el aporte entre sostenedores privados y públicos (que acogen al contingente principal de jóvenes socioeconómicamente más desfavorecidos). Todo lo anterior significó que la educación, hacia finales de la década de 1980, quedara definida como una mercancía o un bien de consumo, por lo que se podía lucrar con ella (particularmente por parte de los sostenedores), propiciando, además, la selección estudiantil (por lo tanto, una segmentación debido al origen socioeconómico), lo cual evidentemente terminó por acrecentar las desigualdades estructurales (Reyes, 2010: p. 56-60).

De tal forma, hacia inicios de la transición democrática, a principios de los noventa, el Estado se había consolidado en su rol *subsidiario*, y el sistema educacional -especialmente público- había sido modificado de manera radical, producto de la inserción de lógicas neoliberales en su funcionamiento más básico. En este sentido, uno de los elementos que caracterizó la llegada de la democracia, en materia de educación, fue la instalación y consolidación “de un modelo gerencial de administración escolar, basado en la generación de escenarios de competencia al interior de cada uno de los niveles del sistema educacional,

todo ello en base a un concepto de calidad ligado al rendimiento. Un discurso que progresivamente ha ido permitiendo un sistema de gestión y gobierno del sistema escolar en base a resultados escolares” (Herrera et al., 2018: p. 8). Así, es la efectividad escolar el eje articulador de estas políticas, lo cual implica la emergencia de una nueva gestión pública, “sometiendo a las instituciones a una nueva forma de control y competencia interna” (Herrera et al., 2018: p. 1), consolidándose así una imagen ideal de la escuela como espacio donde las y los alumnos pueden superar sus limitantes de origen, persiguiendo con ello la tan anhelada equidad. Sin embargo, si miramos críticamente este proceso, podemos apreciar que no hace sino perpetuar, desde el plano del rendimiento escolar, la segregación y la desigualdad social. Esto porque, tal como señala Carlos Ruiz (2010),

“la política de mercado en educación, con su disminución del gasto público y el énfasis en los subsidios, produce este sistema fuertemente diferenciado según la clase, segmentado, cuyo fundamento es la idea del Estado subsidiario, es decir, la idea de que el gasto estatal en educación solo se justifica en el nivel primario y más allá, solo en el caso de los estudiantes pobres y los extremadamente pobres. Aunque esto pueda significar un aumento de la cobertura, significa necesariamente educación de mala calidad, porque el sistema municipal y subvencionado gratuito, para contribuir a que se desarrolle la educación privada - y por lo tanto a incentivar el esfuerzo y el trabajo individual y posibilitar una locación más eficiente de los recursos estatales - debe ser de calidad relativamente baja” (p. 118).

Así, uno de los efectos más notables que tuvo este proceso en la ciudadanía, es la creencia de que el contexto de origen no es determinante para la vida futura de los estudiantes. Todo lo contrario: la educación es vista como una herramienta que posibilita una mayor movilidad social para las personas, “por lo que la tarea principal, es generar igualdad de oportunidades de aprendizaje en el sistema escolar” (Herrera et al., 2018: p. 8). Así mismo, otra de las consecuencias más notables de estas reformas, es que la responsabilidad en el logro de resultados satisfactorios por parte de los estudiantes radica en la escuela, en los directores, pero sobre todo en los mismos docentes, “instalándose una modalidad de competencia que obliga a los actores del sistema a compararse y clasificarse” (Herrera et al.,

2018: p. 9). Con todo, la limitación de la responsabilidad de los resultados simplemente a estos actores no hace sino mostrarnos la matriz ideológica que está detrás de este proceso de cambios: “corresponde a gobiernos que buscan consensos y que no están orientados al cambio social ni a la construcción de sociedades más igualitarias, estableciendo como norma las respuestas técnicas a los problemas políticos” (Herrera et al., 2018: p. 9).

Producto de esta problemática situación, dos importantes movilizaciones estudiantiles -2006 y 2011 - se llevaron a cabo en función de cuestionar las bases fundantes del sistema educativo, propiciando el contexto para la generación de reformas que estaban pensadas en la amortización de las incidencias que genera el modelo económico subyacente en él desde el periodo dictatorial. De tal manera que, durante el primer mandato de Michelle Bachelet, se derogó la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), promulgándose hacia 2009 la nueva Ley General de Educación (LGE, Decreto con Fuerza de Ley N°2). Así mismo, en el siguiente gobierno de Bachelet, se propiciaron una serie aún mayor de reformas, todas las cuales apuntaban a construir un sistema más igualitario, donde el lugar de origen, el nivel socioeconómico, el tipo de familia y la religión que se profesa, no fuesen aspectos determinantes para participar activamente de las oportunidades que el sistema entrega. Una de las principales leyes fue precisamente la Ley de Inclusión, que paso a caracterizar y analizar a continuación.

LEY DE INCLUSIÓN N°20.845: ABARCANDO EL SISTEMA EDUCATIVO EN SU TOTALIDAD

Uno de los pilares de los cambios del segundo gobierno de Michelle Bachelet, en materia legislativa, fue la Ley N°20.845, también llamada “De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido -copago- y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado”, promulgada el 29 de mayo de 2015. Su principal foco es modificar la LGE, por lo que se busca incidir en el sistema educativo en su globalidad, el cual, producto de las reformas llevadas a cabo durante las últimas décadas, se caracteriza por su inequidad, exclusión y falta de calidad. Así mismo,

se busca dar solución a la necesidad de terminar con el lucro en la educación y con cualquier forma de discriminación.

Durante los primeros años, su implementación no ha hecho sino generar una serie de efectos sociales, tales como el mantenimiento de una lógica mercantil y de competencia en el sistema educativo, donde la gran perjudicada (tendencia que se mantiene desde los años '70, con las políticas neoliberales de la dictadura) es la educación pública y sus establecimientos, quienes ven cómo el número de matrículas cada año va disminuyendo, en tanto que los padres prefieren llevar a sus hijos a colegios privados, los cuales gozan de una valoración social mayor.

Asimismo, otra de las consecuencias que ha traído consigo este permanente abandono de la educación pública, es que aquellos cupos que han quedado vacantes por el traslado de estudiantes desde establecimientos públicos a privados, han sido llenadas por niños y adolescentes migrantes, los cuales se han visto en la obligación de adaptarse al sistema educativo chileno, al currículum y a la lengua (y a todo el impacto emocional y social que eso genera), cuando, tal como señalan Blanco y Duk (2011), son los colegios y el sistema los que deberían adaptarse a ellas y ellos, ofreciéndoles oportunidades educativas de calidad, y generando las condiciones necesarias para que puedan aprovecharlas: accesibilidad física y económica (p. 28).

En tal sentido, es preciso preguntarse por los efectos reales de dichas instancias para las barreras que debe sortear la población migrante al tratar de insertarse y participar de las dinámicas sociales. Pienso que es fundamental cuestionárselo en la medida que sabemos que, si bien estos instrumentos jurídicos pueden tener la intención de ayudar, su efecto en la realidad de las personas puede ser insuficiente al no existir, por ejemplo, una fiscalización del cumplimiento de sus derechos (como acceder a los programas de salud, al sistema educativo, a las ayudas y beneficios estatales, etc.), teniendo que todavía superar barreras jurídicas, socioeconómicas, culturales y simbólicas que los excluyen y les impiden ejercer, en última instancia, su derecho a educarse. Así, en virtud de lo dicho hasta ahora, es que paso a caracterizar de qué forma la Ley de Inclusión Escolar aborda y se hace cargo de la inclusión de adolescentes migrantes, a la luz del relato de un episodio ocurrido en mi experiencia de

práctica, el cual pude plasmar en mi cuaderno de campo, durante mi estadía en el liceo de niñas INSUCO de Chile.

LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA DOCENTE Y LA SELECCIÓN DE UN EPISODIO

Dentro del amplio campo que nos proporcionan los derechos humanos como enfoque de estudio, considero que el concepto de inclusión en el área de la educación se ha vuelto un concepto estructurante en el debate actual acerca de lo que significa una educación de calidad, en la que todas y todos, sin importar su condición socioeconómica, su lugar de origen, ni el tipo de familia a la que pertenecen, tengan garantizado el derecho a educarse y a acceder a las mismas oportunidades.

Así, durante mi estadía en el ya mencionado colegio de niñas, pude observar que en gran parte de los cursos en los que estuve había alumnas extranjeras, provenientes de diversos países de Latinoamérica. Pude apreciar todo tipo de contextos, escuchar diversas historias de vida, pero lo que más llamó mi atención fue el caso de un grupo de niñas haitianas, quienes siempre se agrupaban y conformaban un conjunto nítidamente distinguible dentro de la gran diversidad que es posible ver a la hora de los recreos. Tuve la oportunidad de compartir más detenidamente con dos de ellas, N. y M., ambas del 2° medio G, quienes se mantenían siempre aisladas y al margen de sus compañeras. Así, en virtud de lo anterior, paso a describir a continuación un episodio vivido en la clase de lengua y literatura, siendo uno de los que más me marcó durante mi estadía en aquel curso, el cual pude plasmar en mi cuaderno de campo, que paso a describir a continuación.

DIVERSIDAD DENTRO DEL AULA DE LENGUA Y LITERATURA

El día 14 de mayo del año 2019, tal como todos los martes, nos dirigimos con mi profesor guía - al cual me referiré desde ahora con la letra 'E.' - a la sala del curso 2°G, un grupo compuesto por 28 alumnas, 26 chilenas y 2 haitianas. Mi tarea durante aquel primer semestre se limitó a apoyar tanto al profesor en el tratamiento de los contenidos, evaluaciones

y revisiones, como a las niñas en el desarrollo de actividades, responder dudas y acompañarlas en su proceso de aprendizaje. Aquel día el curso estaba casi completo, lo cual era positivo considerando que, en el primer bloque de clases, muchas llegaban atrasadas interrumpiendo constantemente el desarrollo de la clase, cuestión que el profesor, al terminar de pasar la lista, hizo notar felicitándolas por su puntualidad. En este sentido, dada la actividad de análisis y transformación textual del poema “Cuando voy al trabajo” de Víctor Jara, en un texto noticioso, enmarcada en la unidad de género lírico, las alumnas debían conformar grupos y trabajar colaborativamente en torno a tres etapas: en primer lugar, responder a la pregunta ¿de qué se trata el poema leído? Luego, transformar el poema en una noticia para, finalmente, elaborar un dibujo que evidencie la idea central del texto.

Así, en virtud de estructurar el análisis, lo dividiré en tres momentos: primero, el rol desempeñado por las alumnas considerando la importancia del trabajo colaborativo entre pares dentro de estos procesos.; segundo: el rol desempeñado por el profesor E. y por mí a la hora de abordar la diversidad y el aprendizaje significativo dentro del aula; y, por último, el rol de la escuela a la hora de generar las condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso de inclusión de estas alumnas.

SEGREGACIÓN Y HOMOFILIA ÉTNICA DENTRO DEL AULA

Cuando el profesor dio las instrucciones de la actividad, la primera reacción de gran parte de las niñas, sobre todo de las que estaban sentadas al fondo de la sala, fue quejarse por encontrar la actividad demasiado extensa. Ante esto, el profesor señaló que la actividad llevaba timbre y que recordaran que, a partir de una cierta cantidad de estos, correspondía una nota al libro, por lo que las instó a que se pusieran a trabajar. Se reunieron en grupos, la mayoría de 3 y 4 integrantes, quedando solamente una pareja: la conformada por N. y M. Había mucho ruido de sillas y mesas en la sala, algunas alumnas hablaban en voz alta y otras le hacían preguntas al profesor acerca de cómo se escribía una noticia.

Así, pasando grupo por grupo, viendo si las alumnas tenían dudas o necesitaban ayuda, algunas hacían como que estaban discutiendo sobre la tarea, pero cuando me daba vuelta sacaban el teléfono o comenzaban a comentar otra cosa y a reírse. En el grupo que

estaba al fondo del aula, sin ningún interés por la clase y la actividad, dos se estaban pintando las uñas y otra estaba apoyada en la mesa en actitud de desgano. Me acerqué y les pregunté que por qué no estaban trabajando, que no correspondía que hicieran eso, que si querían yo las podía ayudar a desarrollar la actividad, pero me dijeron que no les interesaba la actividad, que no les gustaba leer y menos escribir. La que estaba apoyada en la mesa me dijo que se sentía mal y me pidió ir a la enfermería. Al acercarme al profesor para preguntarle si podía ir, me di cuenta de que N. y M. estaban, en una actitud de complicidad, mirándose frente a frente, conversando algo en su lengua nativa, el creole. Al notar que yo las estaba observando y que me disponía a acercarme a ellas, su actitud cambió repentinamente y se dispusieron a leer el poema de Víctor Jara. Les pregunté que cómo iban, si tenían alguna duda o necesitaban ayuda, y justo en ese momento se produjo un silencio en la sala: me respondieron que no, mirándose y agachando la mirada. Una compañera que estaba sentada en el puesto de atrás se dio cuenta de la situación y dijo, riéndose, “las chiquillas son medias tímidas, profe”. El profesor, que ya había terminado sus asuntos y se estaba paseando por la sala, se acercó a nosotros y le dijo a N. y M. que tenían que aplicarse porque en la última prueba (del libro *El cuaderno de Maya*, de Isabel Allende) no les había ido muy bien, que aprovecharan este tipo de actividades para subir su promedio en la asignatura.

Es interesante esto en la medida de que en el artículo 1, inciso f, de la Ley de Inclusión Escolar, que trata el tema de la diversidad dentro de los establecimientos, se señala: “en los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad”. Considerando el episodio descrito, caracterizado por el aislamiento y segregación de N. y M. respecto de sus compañeras chilenas, ¿podríamos afirmar que, durante la clase mencionada, se fomentó su participación dentro de este espacio? Es importante cuestionarlo en la medida de que en gran parte de la literatura que aborda el tema de la inclusión dentro del aula, se recomienda abordar la experiencia de adolescentes inmigrantes y minorías étnicas desde una perspectiva relacional: las relaciones, particularmente con profesores y compañeras, son fundamentales a la hora de llevar a cabo estos procesos, dado que son una fuente de apoyo y recursos para el éxito y el bienestar escolar (Suarez-Orozco et al., 2009: p. 715). En este sentido, a lo largo del desarrollo de la clase, la única vez que tanto N. y M. establecieron un contacto con sus

compañeras, fue a propósito de que observaron el diálogo que traté de establecer yo con ellas. Asimismo, dicho diálogo estuvo caracterizado por un juicio de parte de su compañera, quien señaló la timidez que las caracterizaba, cuestión que no hace sino reforzar la idea de que la mera convivencia no elimina la existencia de discriminación en la cotidianidad escolar, esto en la medida de que las y los estudiantes inmigrantes deben enfrentar prejuicios y discriminación dentro de sus comunidades escolares (Tijoux, 2013: p. 295). Dicho comentario por parte de su compañera terminó por entorpecer más el diálogo, puesto que la reacción de N. y M. fue cerrarse y responder casi que con puros monosílabos a mis preguntas. Mucho más aún cuando el profesor se acercó a advertirles sobre sus bajas calificaciones en la asignatura. Una vez que este se movió a otro grupo, les pregunté si habían leído el libro y N. respondió que no lo había podido conseguir, que no sabía dónde comprarlo y que en la biblioteca del colegio no estaba. M., por su parte, me dijo que no lo había alcanzado a terminar para el día de la prueba, por eso les había ido tan mal. Les pregunté si acaso no habían recurrido a sus compañeras o al profesor para conseguirlo o conversar sobre el libro, pero nuevamente se rieron. Decidí entonces averiguar cuánto tiempo llevaban en Chile y ambas dijeron que menos de seis meses, por lo que todavía les costaba hablar y, mucho más, escribir en español.

LA BARRERA IDIOMÁTICA Y LA EXPERIENCIA DE DUELO

Luego de indagar en su experiencia en Chile, y viendo que quedaba poco tiempo de clase, quise retomar el hilo de la actividad y les pregunté si habían comprendido las instrucciones y su sentido: las dos se miraron riéndose, y no dijeron nada. Les pregunté si sabían quién había sido Víctor Jara y ambas hicieron un gesto negativo; así, les conté un poco sobre la historia de este gran cantautor chileno, su importancia en nuestra historia reciente, y si acaso podían contarme algo sobre algún poeta haitiano que se pareciera o que les gustara, pero en ese momento el profesor, viendo que ya quedaba poco tiempo de clase y que las alumnas no mostraban interés alguno en la actividad (muchas de hecho habían dejado de hacerla para estar en el celular o para hablar de otros temas con sus compañeras, generando un ruido estridente en la sala), se paró frente al curso y les llamó la atención sobre la importancia de subirse al carro del conocimiento, señalando lo importante que es entenderlo

como una herramienta de poder, y sobre lo fundamental que es comprender lo que se lee, dándoles de ejemplo el hecho de tener que comprender algo tan simple como un contrato de trabajo para que así, en un futuro cercano, una vez que salgan a buscar trabajo, sus empleadores no las estafen ni les “pasen gato por liebre”, que aprovechen las oportunidades que se les están dando y que pongan de su parte. A propósito de esto, el mismo inciso de ‘diversidad’ del artículo 1 se señala: “el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales”.

En este sentido, me pregunté si acaso N. y M., considerando el poco tiempo que llevaban en Chile, que prácticamente no tenían relación con sus pares chilenas y que, por tanto, su manejo de la lengua era bastante limitado, me pregunté en qué medida podían ellas, sin tener las herramientas necesarias, sin trabajo colaborativo con sus pares y casi sin contacto con su profesor, podían hacerse cargo de sus deberes escolares. Más aún considerando el shock y estrés emocional que significa enfrentarse a la nueva realidad y lidiar con las consecuencias que impone la barrera idiomática. Frente a esta situación, es imperativo que existan instancias de apoyo y acompañamiento de parte del profesor, que sepa relevar la dimensión emocional a la hora de abordar la diversidad dentro del aula, más aún teniendo en cuenta, tal como señala Ninoska Araya (2018), la *experiencia de duelo* que implica el proceso de emigrar e instalarse en otro país, en otra cultura y, por supuesto, en otra lengua.

Sobre esta experiencia de pérdida, la autora señala que “el proceso migratorio internacional puede afectar a nivel psicológico a los adolescentes migrantes. En este sentido, la migración tiene diversas fases de adaptación, que en cierto modo son lineales, pero que también pueden darse en paralelo” (Araya, 2018: p. 2). Esto puede verse agudizado durante los primeros meses de estadía en el nuevo país, donde, en primer lugar, se elabora un duelo y una pérdida del país de origen; un duelo que puede ser de carácter *simple*, “cuando el proceso migratorio se lleva a cabo en un nuevo entorno que lo acoge, facilita su inclusión y lo apoya en el desarrollo del proyecto migratorio”, o bien un carácter *complicado*, “cuando la sumatoria de todas las circunstancias sociales y personales, impiden la elaboración de las pérdidas, que son necesarias para el crecimiento personal y el abordaje saludable del duelo” (Araya, 2018: p. 3). Esto se puede ser incluso más difícil de sobrellevar en la medida de que

el nuevo contexto no cumpla con las expectativas a la hora de emprender este proceso, “generando una sensación de resistencia frente a la experiencia de adaptación a esta nueva realidad, producto de las dificultades y retos que enfrenta, dando paso a la nostalgia y al sentimiento de pérdida respecto al país de origen, al entorno, la familia, etc., y por ende, a una reorganización interna de la persona” (Araya, 2018: p. 3).

En tal sentido, considerando esta experiencia de duelo y pérdida que implica el adaptarse al nuevo contexto por parte de las y los adolescentes migrantes, es imperativo que existan instancias de acompañamiento y apoyo en el espacio de la escuela en función de generar las condiciones necesarias para un satisfactorio proceso de adaptación e inclusión. Si esto no ocurre, “la situación puede traducirse en diversas sensaciones como lo son: la tristeza, el llanto, la culpa, el miedo, la preocupación, la sensación de soledad”, entre muchas otras sensaciones negativas (Araya, 2018: p. 4), cuestión que finalmente termina por repercutir en la autoestima, la seguridad y en la identidad de estas personas. Así, en definitiva, a lo largo de toda la clase, el profesor obvió esta dimensión emocional en las alumnas, simplemente se enfocó en su objetivo de explicar la actividad mientras realizaba tareas administrativas en el libro de clases, dejándome a mi la tarea de observar el trabajo de los grupos, aconsejándome que tuviera ojo con el celular, el gran enemigo de las y los profesores a la hora de estimular el trabajo en las alumnas. De esta manera, ante el desorden y desinterés de las alumnas hacia el desarrollo de la tarea, se limitó a utilizar estrategias conductistas para motivarlas, tales como el timbre y la anotación en el libro, junto con llamarles la atención, casi al final de la clase, sobre la necesidad de desarrollar la habilidad de comprensión lectora a la hora de enfrentarse al mundo laboral, advirtiéndoles, además, que la reunión de apoderados estaba próxima a realizarse, y que allí les entregarían los informes de notas a sus papás.

LA ESCUELA: RECURSOS PARA EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Cuando nos dirigíamos a la sala de profesores con E., le comenté la conversación que tuve con N. y M. durante la clase, que me generaba ruido el hecho de que trabajaran solas, que no entendieran mucho la lengua y todo lo que eso implicaba a la hora de adaptarse al colegio, considerando la casi nula relación con sus compañeras chilenas. Me contestó que

para él también era complicado lidiar con eso, que consideraba que como profesores no tenían muchas herramientas para mejorar la situación de estas niñas, y que no era algo que pasaba solo en el 2°G, sino que en varios otros cursos donde había alumnas de otras nacionalidades. Le pregunté entonces si el colegio estaba al tanto de esto y si era tema en las reuniones con la U.T.P.³. Con una risa irónica, me respondió que para la UTP y, en general, para las autoridades del colegio, lo único importante era conseguir buenos resultados en el SIMCE⁴. De hecho, continuó diciéndome, es tan limitado el colegio en estos sentidos que, para las guías y el material que vamos a ocupar en las clases, podemos imprimir solamente tres planas por alumna. Es más, a principio de año, le presenté al jefe de UTP un proyecto de ciclos de cine para ocupar mejor el espacio del CRA⁵, de tal manera que sea un lugar de encuentro y estímulo para la creatividad de las alumnas, pero lo rechazó por falta de recursos. Luego, la profesora de matemáticas, en virtud de mejorar los resultados de ese año en el SIMCE, propuso un taller de reforzamiento para las alumnas que más lo necesitaran. En este caso jefe de UTP no acusó falta de recursos y de inmediato lo aceptó. Con eso te digo todo.

Es interesante destacar las palabras del profesor E., considerando que la ley es enfática a la hora describir la importancia del rol que deben desempeñar los establecimientos educacionales en materia inclusiva. Así lo señala el inciso 'k' del artículo 1: "el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión". En este sentido, ¿podría decirse que el colegio genera las condiciones necesarias para que los espacios que la componen sean lugares de encuentro para la diversidad de alumnas que conforman su comunidad? A partir de las palabras del profesor, queda claro que sus intereses y sus limitados recursos están puestos en función de la consecución de resultados en pruebas estandarizadas, lo cual finalmente termina siendo razonable en la

³ Unidad Técnico-Pedagógica. Responsable inmediato de organizar, coordinar y supervisar el trabajo Técnico-Pedagógico de los distintos organismos del Colegio, de manera que funcionen eficiente y armónicamente.

⁴ Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente a través de una medición que se aplica de igual manera a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

⁵ Centro de Recursos para el Aprendizaje. Tiene como objetivo apoyar el logro de las metas de aprendizaje establecidas en el currículum nacional chileno.

medida de que, si no los consiguen, el colegio puede sufrir consecuencias nefastas, como el cierre del establecimiento si los malos resultados persisten durante varios años. Sin embargo, podrían aprovecharse algunas instancias donde se fomente el encuentro y el establecimiento de vínculos entre las alumnas, como por ejemplo la utilización del CRA para actividades culturales y creativas, en función de abordar de mejor manera la diversidad que caracteriza a la comunidad escolar, relevando la dimensión emocional y psicosocial, la cual debe ser la base para una posterior consecución de resultados.

Producto de esto, el profesor E. asumió que, dentro del aula, no cuenta con las herramientas y competencias necesarias para estimular la participación de M., N. y las demás alumnas inmigrantes. Fue enfático en señalar la existencia de una indiferencia transversal por parte de los actores del establecimiento y sus autoridades para hacerse cargo y tomar cartas en el asunto. Sobre todo, considerando el poco manejo de la lengua de parte de las niñas haitianas, que en el espacio de la asignatura de lengua y literatura se tornan fundamentales a la hora de realizar actividades que implican la utilización de habilidades para trabajar con textos, tales como identificar, analizar, interpretar y comprender sentidos y significados a partir de la lectura, en este caso de un texto poético; habilidades que, dicho sea de paso, son la base para ir desarrollando las competencias comunicativas en las y los estudiantes, en virtud de la consecución de aprendizajes significativos para su participación en la sociedad.

Quisiera por tanto enfatizar en esta dimensión psicoemocional, puesto que si bien la barrera idiomática conlleva una serie de consecuencias y barreras que se deben sortear en el proceso, es fundamental que, en primer lugar, las y los adolescentes inmigrantes se sientan acogidos y acompañados en un ambiente de confianza, donde se los trate de forma igualitaria, donde se releven sus capacidades desde un enfoque intercultural y de derechos humanos, tomando en cuenta sus saberes y su cultura, en tanto sujetos de derecho, únicos y valiosos, “capaces de desarrollar plenamente su potencial y con el derecho a que se tomen en cuenta sus propios conocimientos” (MINEDUC, 2015: p. 18). Por lo tanto, si no se generan de instancias de encuentro donde se aborden las tensiones que provoca la aparición de la diversidad dentro del ámbito de la escuela, la falta de estímulo para el trabajo entre pares termina por segregar a este grupo de alumnas, a las cuales siempre pude ver reunidas con otras compañeras de su misma nacionalidad en los recreos, resonando así el concepto de

homofilia étnica, esto es, la tendencia a agruparse y a hacer amigos con personas del mismo grupo étnico o racial (Ortega et al., 2020).

En la misma línea, en cuanto a la dignidad del ser humano, el inciso ‘n’ del mismo artículo de la ley, se nos dice que “el sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”. Es interesante este punto, dado que el Estado de Chile, en tanto garante del cumplimiento de los derechos humanos de las personas inmigrantes, ha fallado sostenidamente en esta tarea. Ya me referí más arriba sobre la necesidad de una ley migratoria actualizada que responda al contexto de migración actual, facilitando herramientas y apoyo permanente para que estas personas devengan en sujetos políticos y sujetos de derecho, sin embargo, al estar en deuda en dicha materia, se siguen reproduciendo estereotipos e imaginarios negativos vinculados a la figura del inmigrante, cuestión que por supuesto afecta directamente a los adolescentes que buscan adaptarse al sistema educativo chileno.

Así, bajo lo que Roessler (2017) nombra ‘la construcción de identidades chilenas territorializadas’ en los adolescentes chilenos, esto es, ancladas en el territorio nacional, hace que vean a sus pares de otras nacionalidades “en un espacio-territorio que no es reconocido como propio de ellos, haciéndose complicado para los adolescentes chilenos la situación desterritorializada de la identidad del inmigrante” (p. 46). Esto se traduce en que la recepción que se le otorga al par migrante es vista como un *regalo*, que “los deja en una posición de deudores casi congénita ante los chilenos, quienes los aceptan en ‘su territorio’, ‘su país’, ‘su patria-natal’, ‘su escuela’, pero siempre en una condición de ‘visitante’” (Roessler, 2017: p. 46). Así, según el autor, esta deuda original del inmigrante podría constituir la raíz de lo que será un no-reconocimiento de estos como reales ciudadanos en un futuro, quitándoles toda agencia política de construir lo que consideran como ‘lo nuestro’, ‘lo chileno’” (Roessler, 2017: p. 46). Esta negación de su capacidad de agencia, este no reconocimiento de su cultura y de su diferencia, podría heredarse a las futuras generaciones por medio de lo que se ha denominado como la “*herencia de la extranjería* en hijos de inmigrantes, lo cual se asocia

con sus rasgos físicos y lingüísticos, que lo denotan como un inmigrante eterno” (Roessler, 2017: p. 46). Es decir, llevan consigo una frontera que se mantiene a lo largo de toda su experiencia vital en el nuevo contexto, especialmente en espacios como la escuela, donde solamente se les garantiza el acceso al sistema educativo, pero no se generan las condiciones necesarias, como en el caso de N. y M., para un verdadero proceso de inclusión, surgiendo constantemente barreras que impiden un reconocimiento efectivo, el que muchas veces se limita simplemente a la muestra de un baile típico de su cultura, o a la muestra de alguna comida o vestimenta. Si bien puede ser positivo visibilizar a otras culturas por medio de estas muestras, no se puede presentar la diversidad solo como un hecho anecdótico, sin tener, por ejemplo, un impacto en la generación de un currículum nacional que sea pertinente para todas y todos, logrando así aprendizajes significativos. De esta manera, las y los adolescentes migrantes, tal como sus padres, “quedan vestidos de una condición especial y espacial: ser hijos de la inmigración como problema arraigado en la pobreza de su clase social y portar la extranjería de un país que provoca resquemor y crítica” (Tijoux, 2013: p. 294).

REFLEXIONES SOBRE LA DIVERSIDAD DENTRO DEL AULA: COGNICIÓN SITUADA Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

En tal sentido, a lo largo de la realización de la actividad mencionada, se hacía evidente la inseguridad de N. y M. a la hora de abordar lo propuesto por el profesor, mucho más aun cuando me acerqué a sus mesas para preguntarles cómo iban y si necesitaban ayuda, reaccionando con temor e inseguridad. Esto se vio agudizado cuando, desde el puesto de atrás, una compañera realizó un comentario prejuicioso respecto de la timidez que caracterizaba el actuar tanto de N. como de M., siempre apartadas del resto del curso.

Con lo mencionado más arriba, se torna evidente que, dentro del aula de lengua y literatura, el aprendizaje y participación de N. y M. se ve interrumpido en tanto que predominan una serie de prejuicios e ideas preconcebidas que generan su exclusión, no sólo por parte de sus pares chilenas, sino también -y esto es lo más grave- de parte del mismo profesor, quien solamente se acercó a ellas para llamarles la atención y para advertirles que aprovecharan la actividad para subir sus calificaciones en la asignatura. No tomó en cuenta

la dimensión emocional ni psicosocial, a propósito de la ya mencionada experiencia de estrés que sufren las y los adolescentes migrantes en el proceso de inserción al nuevo contexto escolar, aspecto fundamental en la medida de que si no se lleva a cabo de forma adecuada, el proceso de socialización, esto es, “la internalización de ‘submundos’ institucionales, (...) la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo, requiere la adquisición de vocabularios específicos de estos, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger y Luckmann, 1986: 174), puede verse gravemente interrumpida, generando consecuencias nefastas tanto en lo inmediato, como en su vida futura.

Así mismo, obviando esta base emocional y psicosocial en las adolescentes, tampoco se preocupó del hecho de que no entendieran el sentido ni las instrucciones de la actividad; no tomó en cuenta sus saberes y conocimientos previos para desarrollar satisfactoriamente la actividad o abordarla de otra manera, pudiendo haberla afrontado desde una perspectiva relacional en función de fomentar el trabajo colaborativo entre pares, el intercambio de ideas y el establecimiento de vínculos. Todo esto considerando que las relaciones entre pares y la comunicación con el profesor, pueden tener un impacto crucial en el éxito escolar y el bienestar de las alumnas durante esta etapa escolar, aumentando su capital social y humano, y disminuyendo la reproducción de prejuicios y estereotipos.

En tal sentido, desde una dimensión pedagógica, es evidente que nosotros como profesores, E. en su calidad de profesor titular de la asignatura de lengua y literatura, y yo en mi calidad de profesor practicante, a pesar de que no contábamos con las competencias ni herramientas necesarias producto del desinterés e indiferencia de parte del establecimiento, deberíamos haber abordado la situación de manera distinta en virtud de construir aprendizajes significativos y de desarrollar competencias comunicativas en las alumnas, todo ello enmarcado en el paradigma de la cognición situada.

Sobre el paradigma de la cognición situada, Díaz Barriga (2003) lo define como “un enfoque sociocultural vigotskiano que afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. Se destacan la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada” (p.

1). En este sentido, en virtud de generar aprendizajes significativos, es fundamental la función que pueda desempeñar el mediador en estimular la participación entre pares: en el episodio analizado de la clase del 19 de mayo, uno de los primeros errores del profesor E., junto con obviar la dimensión emocional, fue mantener aisladas de sus compañeras chilenas a N. y M, sobre todo considerando el poco manejo del idioma por parte de estas niñas, oportunidad valiosa para generar vínculos y apoyo mutuo entre las alumnas en la realización de la actividad.

Ahora bien, con respecto a la estructuración de la clase, me llamó la atención que el profesor no señalara el objetivo de esta, que no contextualizara en virtud de recuperar conocimientos previos en las alumnas (por ejemplo, qué se debe tener en cuenta a la hora de analizar un poema, cómo está estructurada una noticia, cuál es objetivo de este tipo de textos, la transformación de textos como otra manera de abordar la comprensión lectora, etc.) generando confusión y desconexión con su propia realidad. Asimismo, considerando la presencia de alumnas haitianas, con un bagaje cultural muy diferente al de sus compañeras chilenas, no se abordó la diversidad presente en la sala, no se abrieron posibilidades para enseñar de diversas formas, aprender de diversas formas ni demostrar el aprendizaje de diversas formas. Además, considerando que el poema a analizar fue escrito por el cantautor chileno Víctor Jara, no se explicitó quién fue este personaje y lo que significó y sigue significando para nuestra cultura, vale decir, no hubo una vinculación explícita entre el contexto de producción y de recepción de la obra analizada. Tampoco se ampliaron los referentes culturales más allá de los que plantea el currículum: tal vez, una forma de haberlo hecho habría sido pedirles a N. y M. que pudiesen hablarnos de algún poeta o cantautor haitiano que se asimile al legado que dejó Jara. No hubo, por tanto, oportunidades explícitas de desarrollar la oralidad de acuerdo con el contexto, ni un plan de diálogo auténtico con el curso: hubo simplemente, tal como nos dice Díaz Barriga (2003), “aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada” (p. 3). Esto quedó demostrado no solo por la falta de sentido y contextualización que significó para N. y M. la realización de esta actividad de análisis y transformación textual, sino también por el desinterés mostrado por sus compañeras chilenas, las cuales en su gran mayoría desistió en el intento de resolverla, por lo cual el profesor tuvo que hacer una pausa y llamarles la atención, amenazándolas con no conseguir

el timbre en el cuaderno, aspecto conductista que buena parte de las y los profesores siguen ocupando para estimular el trabajo en los cursos donde se desempeñan, privilegiando “prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales” (Díaz Barriga, 2003: p. 3).

También, tomando en cuenta lo mencionado anteriormente acerca de las permanentes situaciones de estrés a las que tienen que hacer frente las alumnas migrantes a la hora de insertarse a los nuevos contextos, teniendo que pasar diversas etapas de duelo y de pérdidas -con consecuencias nefastas que las pueden marcar para siempre- como profesores ignoramos la dimensión emocional y psicológica de lo que significa el proceso migratorio. Así el profesor E., al advertirle a N. y M. que si no aprovechaban este tipo de actividades para subir sus calificaciones, se iban a quedar en el camino, no solo obvió la dimensión idiomática y sus consecuencias, sino todo el estrés emocional (manifestado en sensaciones como el miedo, la tristeza, la inseguridad, la falta de confianza, la baja autoestima, y un largo etc.) que impone trabas no solo para el desarrollo de sus competencias comunicativas en el área de lengua y literatura, sino también en la merma de su capital social para el cumplimiento de sus derechos fundamentales a lo largo de su vida.

Con todo, yo por mi parte, al acercarme a su lugar de trabajo para preguntarles por la tarea, tampoco supe qué hacer y me sentí descolocado por la situación y por su actitud de hermetismo: no sabía cómo abordarlas, qué tipo de preguntas hacerles para no parecer invasivo o irrespetuoso, si dejarlas solas o no, lo cual, finalmente, demuestra la necesidad de discutir estos temas en nuestra formación pedagógica, la cual muchas veces, al menos en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile (DEP), se encuentra al debe en esta dimensión de la práctica docente, dejando de lado competencias blandas para abordar de mejor manera en la práctica este tipo de realidades, que son cada vez más comunes dentro de las escuelas. Así, finalmente, dicha carencia termina por condenarnos a actuar intuitivamente ante el surgimiento de estas situaciones complejas y difíciles de abordar.

REFLEXIONES FINALES

Finalmente, quisiera insistir nuevamente en relevar el rol de mediador que nos corresponde a las y los profesores a la hora de generar aprendizajes significativos dentro del aula. Es fundamental, en este sentido, no sólo enfocar nuestro quehacer en torno a los contenidos del currículum, sino también valorar la dimensión emocional y psicosocial en nuestras y nuestros alumnos. Es importante cuestionar permanentemente nuestra práctica docente, no sólo dentro del espacio de la escuela, sino también en todos los otros donde, directa o indirectamente, enfrentemos expresiones de diversidad, evitando reproducir prejuicios y estereotipos sobre la figura del inmigrante, anclados en el imaginario colectivo de la sociedad chilena por tanto tiempo. Así, quizás uno de los aspectos más positivos de la ya mencionada Ley de Inclusión, es que como sociedad estamos por fin asumiendo el racismo y la xenofobia que nos ha caracterizado a lo largo de nuestra historia, no sólo hacia la figura del migrante, sino también hacia la figura del indígena. Es por ello que, a partir de la práctica de nuestro rol docente, en tanto mediadores, se torna un imperativo ético el indagar en cómo se pueden modificar estructuras culturales que impiden que podamos pensar de manera distinta a nuestros adolescentes, y lo que hacemos como profesoras y profesores en torno a la valoración que realizamos acerca de los sujetos con los que trabajamos, cuestionando la manera en que hemos ido reproduciendo expresiones de ‘normalidad’ y ‘diferencia’ en los espacios que habitamos (Matus y Rojas, pp. 54). Así mismo, de la mano con aquello, podremos cuestionar las bases de este sistema neoliberal, caracterizado por la competencia y el individualismo, que ha permeado sistemáticamente sus dinámicas de funcionamiento dentro del sistema educativo, condenando a la educación pública a una crisis permanente, con escuelas y colegios que, lisa y llanamente, funcionan en virtud de la generación de roles e identidades preconcebidas en las y los alumnos, que asumen su papel subalterno, esto es, de mano de obra barata, dentro del engranaje social.

Por tanto, es preciso estimular la relación entre pares, generar vínculos activos entre adolescentes chilenos e inmigrantes, un trabajo colaborativo con sus profesores, a los cuales se torna imperativo dotarlos de las herramientas necesarias para un correcto abordaje de esta realidad que, evidentemente, provoca tensiones dentro del espacio de la escuela. Y con respecto a esta, antes de encargarle la titánica tarea de ser el principal agente transformador

de la sociedad, un nido de oportunidades para las y los adolescentes en virtud de mejorar su calidad de vida, es necesario antes transformar las bases que sostienen sus dinámicas de funcionamiento: el individualismo, la competencia y la estandarización, fomentando el trabajo colaborativo interdisciplinario, la relación entre pares y la formación de vínculos. No puede ser que, en el siglo veintiuno, existan colegios para pobres y para ricos; no puede ser que la educación pública esté condenada a vivir en una crisis permanente; que las escuelas dependan de la subvención y de los resultados de pruebas estandarizadas para asegurar su funcionamiento. Así, en definitiva, debe ser rol del Estado y del sistema educativo en su totalidad -y no solo de los profesores y las escuelas- el hacer cumplir los tratados internacionales a los cuales Chile está adscrito, construyendo una política clara que apunte hacia mejoras sustanciales en materia educativa, donde la educación sea para todos, y no para unos pocos, el gran agente de transformación social. Una política, en definitiva, que se haga cargo de la realidad de las y los adolescentes y sus familias, que no se quede simplemente en las buenas intenciones y en el papel muerto, y “que apunte hacia un reconocimiento efectivo de sus derechos, puesto que todo lo anterior termina dejándolos como “futuros semi-ciudadanos en formación” (Roessler, 2017: p. 22), portando consigo una frontera permanente a lo largo de toda su experiencia vital.

REFERENCIAS

- Araya, N. (2018). La influencia del proceso psicosocial en las dinámicas de aprendizaje de los adolescentes migrantes. ¿Qué elementos se deben considerar?
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. Capítulo III. La Sociedad como realidad subjetiva. Pág: 164-184.
- Bateson, M. C. (2004). *With a daughter's eye. Como yo los veía: Margaret Mead y Gregory Bateson, recordados por su hija* (No. Sirsi) i9788497840767).
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Salamanca: Aula 17, 37-55
- DECRETO LEY 1094 (1975). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6483&idVersion=2011-04-08&buscar=1094>
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (Eds.). (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2)
- Egaña, L., & Magendzo, A. (1983). *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Academia de Humanismo Cristiano.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes? En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, 149-190.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga, España: Aljibe*.
- Herrera-Jeldres, J. F., Reyes-Jedlicki, L., & Ruiz-Schneider, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163-174.
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56.
- MINEDUC (2015/2018). Política Nacional de Convivencia Escolar. Gobierno de Chile. Disponible en: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>
- Ortega, L., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, M.R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusión. *Teaching and Teacher Education*. Volume 95. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X19313137>

- Reyes, Leonora (2011). "Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones". En *Revista Docencia*. N° 44. Santiago.
- Roessler, P. (2017). Entre "des-ubicamiento" y aprendizajes. Expresiones de identidades chilenas en adolescentes que conviven con pares inmigrantes en el espacio escolar.
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). La migración en Chile: breve reporte y caracterización.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM Ediciones, Santiago.
- Schutz, A. (1999). *El forastero. Ensayo de psicología social*. Amorrortu Editores.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., Martin, M. (2009). The significance of relationship: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teach. Coll. Rec.*
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (35).
- Tijoux, M. E., & Palominos Mandiola, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42).

FUENTES

- Ley N°20845 de Inclusión Escolar (2015). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Cuaderno de campo Francisco Barría Gálvez (2019). Experiencia de práctica docente. INSUCO de Chile