

Artículo

Percepción de directivos escolares hacia la escolarización alumnos inmigrantes en una escuela de enseñanza básica de La Araucanía

Perception of school principals towards the schooling of immigrant students in a primary school in La Araucanía.

Grisel Rodríguez Núñez^{1*}; Vanessa Valdebenito Zambrano²; Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda²

¹Universidad de la Frontera, Chile.

²Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

***Autor de Correspondencia:** Grisel Rodríguez Núñez, grisel.rodriguez@ufrontera.cl

CITACIÓN

Rodríguez Núñez, G., Valdebenito Zambrano, V., & Mansilla Sepúlveda, J. (2024). Percepción de directivos escolares hacia la escolarización alumnos inmigrantes en una escuela de enseñanza básica de La Araucanía. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(2), 1-9. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art17>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 24 de Junio 2024
Aceptado: 22 de Octubre 2024
Publicado: 19 de Noviembre 2024

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. La investigación devela el discurso del equipo directivo de una escuela básica municipal en La Araucanía, Chile, respecto con la acogida y atención educativa de su alumnado inmigrante. Se tipificaron los discursos construidos por el director, coordinadores de Unidad Técnico-Pedagógica, inspector y encargado de convivencia escolar, para compararlos con las prácticas declaradas en la atención y escolarización de niños inmigrantes. Se realizaron entrevistas, grupos focales y análisis documental. Se concluye que el equipo directivo se posiciona desde la homogeneización del alumnado y ello se vincula con el desarrollo de prácticas no inclusivas, monoculturales y folclorizantes, en relación con las demás culturas que coexisten en el establecimiento. Los discursos evidencian estereotipos y prejuicios hacia la inmigración, e invisibilización de sus necesidades; mientras que las prácticas declaradas evidencian la generación de relaciones de poder entre el chileno y la minoría cultural.

Palabras clave: Educación en Chile, Inmigrantes, Interculturalidad, Directivos escolares, Currículum.

Abstract. The research reveals the discourse of the management team of a municipal primary school in La Araucanía, Chile, regarding the reception and educational care of its immigrant students. The discourses constructed by the director, coordinators of the Technical Pedagogical Unit, inspector, and person in charge of school coexistence were classified to compare them with the declared practices in the care and schooling of immigrant children. Interviews, focus groups and documentary analysis were carried out. It is concluded that the management team positions itself from the homogenization of the students and this is correlated with the development of non-inclusive, monocultural and folklorizing practices, in relation to the other cultures that coexist in the establishment. The discourses reveal stereotypes and prejudices towards immigration, and the invisibility of their needs, while the declared practices show the generation of power relations between the Chilean and the cultural minority.

Keywords. Chile education, Immigrants, Interculturality, School directors, Curriculum.

1. Introducción

En la última década se reflejó en Chile un aumento significativo de la población migrante, fenómeno que provocó repercusiones políticas, sociales, culturales y económicas en el país receptor (Cano & Soffia, 2009; Espinoza & Valdebenito, 2018). Esta realidad migratoria se evidencia en el sistema educativo con la incorporación de niños y niñas inmigrantes que inician o continúan con su formación escolar formal. Sin embargo, hay una ausencia de políticas claras para abordar la extranjería en beneficio del país y también hay escasez de protocolos de actuación en las escuelas para la inclusión educativa de inmigrantes, lo que aumenta la vulnerabilidad en estos (Bellolio & Errázuriz, 2014; Navarrete, 2017; Colmenares & Abarca, 2022). Ello genera contradicciones en las percepciones y apoyos educativos que concretamente se puedan implementar en las escuelas de cada territorio.

La Convención de Derechos del Niño (UNICEF, 1990), la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) y la Ley de Inclusión 20.845 (MINEDUC, 2015) aseguran el ingreso de inmigrantes a los centros educacionales, prohibiendo la discriminación por cualquier tipo de condición o característica del alumnado. No obstante, estos decretos legales no explican por ejemplo, cómo se trabajará desde un enfoque inclusivo focalizado en la migración, donde no solo hay que considerar al alumno y su contexto sociocultural, sino la cultura escolar del establecimiento y el abordaje de todas las culturas de origen de todo el alumnado, y a su vez la interacción para un enriquecimiento de la comunidad.

La educación inclusiva como proceso de participación igualitaria de todos los miembros de la comunidad, comprende la interacción de todas las culturas y grupos con el objeto de reducir cualquier forma de exclusión o discriminación. Por tanto, para que existan procesos inclusivos en los establecimientos educativos, es necesario que todos y todas los miembros de la comunidad escolar sean parte y se sienta parte en la toma de decisiones, proyecto educativo y atendiendo a las demandas de estos (Booth & Ainscow, 2011; Duk & Murillo, 2018). En este sentido, la construcción de un enfoque inclusivo compartido entre los agentes de la comunidad educativa, parece ser clave en este avance.

En un análisis desde del macrosistema social, Tijoux y Córdoba (2015) aclaran que la sociedad chilena ha reaccionado negativamente a la presencia de inmigrantes; las instituciones los ignoran, y los medios de comunicación destacan noticias de peligro, difundiendo estereotipos basados en mitos. En este marco viven los inmigrantes, quienes son desprovistos de humanidad al estar expuestos a la discriminación, la xenofobia, el racismo y la aporofobia, realidad que también existe contra los pueblos originarios (Tijoux & Córdoba, 2015; Zañartu et al., 2017). Por ende, a un nivel de microsistema escolar, esta situación no permite a las comunidades educativas visibilizar ni comprender las formas y procesos involucrados en una educación inclusiva e intercultural, fundamentada en el respeto, comunicación, intercambio de saberes y valores compartidos, que serían la base para avanzar en esta línea.

En el escenario educativo, Vásquez y Porto (2020) plantean que la escuela pasa a ser un reflejo de lo que sucede en la sociedad, lo que depende de la forma en que esta gestione las interacciones de la comunidad educativa, pero también la influencia que las políticas pueden tener para sobrellevar las demandas relacionadas con la diversidad cultural. Lo anterior, requiere considerar lo diverso como determinante de lo organizativo e impulsar prácticas educativas situadas para abordarlo. En este sentido, el liderazgo educativo cumple un rol fundamental, si consideramos su actual constructo como la capacidad de influir en otros (Weinstein, 2017), donde la escuela se ve entonces afectada por las decisiones e influencias de los equipos directivos, las que reposan en creencias, representaciones e ideologías explícitas e implícitas.

En relación con el discurso de los directivos, profesores y estudiantes de nacionalidad chilena, existe la tendencia a asignar características preconcebidas hacia el alumnado extranjero por el solo hecho de nacer en un lugar distinto, lo que genera problemas de convivencia y cierta resistencia de las partes para vincularse entre sí (Benavides & Galaz, 2013). A nivel directivo Quiroga y Aravena (2018) plantean que el mayor desafío se centra en cómo influir y gestionar la actitud de aquellos agentes educativos que presentan mayor resistencia a la inclusión. A nivel de profesorado, algunos autores (Rojas, 2016; Pavez et al., 2019; Joiko & Cortés, 2022), han constatado en sus estudios, que existe una tendencia a la homogeneización del alumnado y la negación de las diferencias culturales y de aprendizajes que convergen en la escuela (Rojas, 2016). Asimismo, las micropolíticas y prácticas implementadas del equipo directivo se centran en cumplir con la Ley de Inclusión, lo que no considera un reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad (Aravena et al., 2019). En este sentido, los estudios dan cuenta de resistencias asociadas a representaciones, lo que obstaculiza una apertura y disposición en algunos casos para acoger y responder a la diversidad asociada a la inmigración.

En relación con los equipos directivos, los discursos en torno a las diferencias culturales del alumnado son diversas, como respetarlas para la sana convivencia y acogida, pero también considerarlas un problema en el espacio educativo; problema necesario de corregir. Puesto que, se entiende que las mayores dificultades para la convivencia provienen de los prejuicios y las actitudes de racismo (Martínez et al., 2012). Una de las áreas que representa una barrera para el trabajo con migrantes en la escuela es la poca preparación de los profesores para abordar la interculturalidad. Estos señalan no contar con las herramientas necesarias para llevar a

cabo la inclusión de la diversidad en su sala de clases (Barrios & Palou, 2014; Granada et al., 2013), dado que, el profesorado fue formado en educación monocultural y para trabajar con alumnado homogéneo (Quintriqueo, 2010). La escuela actual, rica en diversidad y con una realidad cambiante, requiere poder desarrollar herramientas que permitan a los docentes brindar las mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, considerando sus características propias, cultura e historia de vida.

En este contexto, los directivos tienen la responsabilidad de garantizar y ofrecer las oportunidades de desarrollo profesional, según ha establecido la Ley de Carrera Docente (Nº 20.903). En este caso, promover en los profesores el desarrollo de competencias que permitan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en su comunidad escolar y en las aulas. Una de las premisas fundamentales es que los líderes aseguren las condiciones para este desarrollo profesional, para que los docentes cuenten con el tiempo, los materiales y formación necesaria para deconstruir sus representaciones y creencias sobre la diversidad (en este caso, los inmigrantes), lo que permitirá transformar su práctica docente. De no generarse esta transformación, la práctica profesional de los equipos directivos y los profesores termina caracterizándose por ser excluyente y hegemónica; afectando específicamente a los colectivos en riesgo de exclusión (Booth & Ainscow, 2011; Vivero, 2013), pudiendo fomentar la exaltación de la patria y generando un nacionalismo exacerbado (Mondaca et al., 2013), que no permite de ninguna manera avanzar hacia una educación inclusiva y excluye a todos los que pertenecen a una minoría cultural en la comunidad educativa.

A raíz de esta problematización, se realizó una investigación con el objetivo de develar el discurso y las prácticas declaradas del equipo directivo de una escuela básica municipal en La Araucanía, respecto de su alumnado inmigrante. El centro educativo donde se sitúa el estudio reconoce tener una comunidad educativa con presencia de estudiantes de pueblos originarios como el mapuche y de inmigrantes, provenientes de países como: Argentina, España, China, Perú, Brasil, Haití, Ecuador, Cuba, Colombia y Estados Unidos. Aquello da cuenta de un clima escolar influenciado por la interculturalidad. En este sentido, el objetivo específico que persiguió este estudio fue tipificar los significados construidos por el equipo directivo y contrastarlo con la declaración de sus prácticas en la atención y escolarización de alumnado inmigrante.

2. Método

El estudio se sitúa desde el método cualitativo, puesto que la investigación aborda la inclusión de niños inmigrantes en una escuela municipal y buscó develar significados construidos por el equipo directivo. El paradigma se posiciona desde la hermenéutica constructivista-constructivista de Gadamer, método por naturaleza interpretativo (Martínez, 2008); desde donde se reconocen las múltiples realidades (Denzin y Lincoln, 2011).

Diseño

El diseño de investigación es el estudio instrumental de caso, donde se requirió una comprensión general para entender la cuestión y poder abordarla de forma óptima. El caso en específico responde a la realidad del equipo directivo de una escuela básica municipal en Temuco respecto a su gestión de la diversidad cultural. Por tal, no es un estudio colectivo de casos, pues solo se observó la realidad presentada en un lugar. Sin embargo, el caso en sí mismo es un instrumento para comprender las prácticas y discursos de otros profesionales de la educación respecto a la inclusión educativa de inmigrantes en el contexto urbano de la comuna.

Participantes

Dentro de los criterios de inclusión para la muestra se determinó que los participantes debían ser parte del equipo directivo del establecimiento educacional –director, inspector general, coordinadores de Unidad Técnica Pedagógica y Convivencia Escolar–; y participar de la investigación voluntariamente. En total fueron cinco profesionales de la educación, cuatro mujeres y un hombre, de una escuela básica municipal de Temuco, cuatro con título universitario de profesor y uno de asistente social. Todos tienen un mínimo de seis años de experiencia en cargos directivos y cuatro con alumnos inmigrantes en su comunidad educativa.

Instrumentos

Se usó un sistema de triangulación para que el objeto de estudio no sea visto desde una sola perspectiva y a la vez evitar sesgos. Se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: grupo focal, entrevista semiestructurada y sistematización/análisis de documentos escritos, específicamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento de Convivencia Escolar y el Plan de Mejoramiento. Los instrumentos pasaron por un proceso de validación académica.

Procedimiento de análisis

Luego de la recogida de datos, se procedió a su reducción. En principio, se transcribieron las entrevistas y el grupo focal. Las prácticas y el discurso reflejado tras el análisis del documento escrito se tipificaron según la teoría fundamentada de tipo construccionista (Charmaz, 2014). El resultado se comparó con la información obtenida en los instrumentos transcritos con anterioridad, analizando el discurso desde dos niveles: la secuencia argumentativa y los actos del habla. El plan de reducción se llevó a cabo mediante la comparación, depuración y codificación de los datos obtenidos. Se utilizó Atlas. Ti 8.0 para elaborar relaciones y estructurar así los hallazgos, facilitando la creación de categorías y relaciones entre estos (Flick, 2007).

Consideraciones éticas

Como toda investigación de carácter académico profesional, existen distintos principios éticos que tensaron y dirigieron este estudio. Para resguardar la identidad de los individuos del estudio, se siguieron las orientaciones de la Declaración de Helsinki (1964) y la Declaración de Singapur (2010), y se mantuvo en anonimato la identidad de los participantes. Por último, la documentación, recogida de la información y resultados obtenidos fueron compartidos en la comunidad educativa donde se realizó el estudio y en la institución que lo avaló, la Universidad Católica de Temuco, ubicada en la Región de La Araucanía (Wajmapu).

3. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en función de las dos dimensiones de análisis que emergen del objetivo. La primera es el Discurso hacia la inmigración y la segunda refiere a las Prácticas declaradas por parte del Equipo Directivo. En la Tabla 1 se sintetizan y definen las dimensiones y categorías levantadas de los resultados de esta investigación.

Tabla 1.
Dimensiones y categorías levantadas de los resultados

Dimensión	Categorías	Definición
Discurso hacia la inmigración	Discurso hacia la atención de la diversidad	Definición de la inmigración desde una mirada monocultural y homogeneizante; presencia de estereotipos y prejuicios hacia la diversidad, negación y/o invisibilización de sus particularidades y necesidades.
	Enfoque político-técnico	Explicar sus prácticas desde una perspectiva moralizante, donde se cumple con la política educativa (Ley de Inclusión y Convivencia Escolar) y se establece la atención de la diversidad desde un enfoque de oportunidades y derechos.
Prácticas declaradas por el equipo directivo	Adaptaciones pedagógicas y curriculares	Estrategias y acciones a nivel educativo que se han implementado con estudiantes y familias inmigrantes en la escuela que tienen relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Formación del profesorado	Ausencia de instancias de capacitación y/o reflexión de los desafíos y necesidades del estudiantado migrante en la escuela. Se presenta un enfoque de resolución de conflictos a nivel de convivencia escolar con población inmigrante.

La primera categoría de análisis presente en la dimensión “Discurso hacia la inmigración” emerge del discurso hacia la atención de la diversidad, reflejado en razonamientos de invisibilización, respecto a las características o necesidades individuales de la población inmigrante del establecimiento. En su mayoría, este discurso se caracteriza por la homogeneización del

alumnado, desde donde señalan no hacer diferencias entre los estudiantes y asimilan las características del inmigrante con las del chileno. Asimismo, aseguran que estos “están integrados, para nosotros, no son niños extranjeros” (Directivo 1), demostrando una falta de reconocimiento hacia la identidad propia de sus estudiantes y negando procesos individuales de inclusión en la comunidad educativa. En paralelo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la contradicción se repite, pues explícitamente reconocen ser una escuela diversa; más el discurso escrito no se condice con el oral.

En la misma línea, existe una contrariedad que evidencia la presencia de prejuicios y estereotipos hacia los estudiantes inmigrantes, puesto que se hace diferencia entre las distintas nacionalidades que están representadas en la escuela. En este sentido, hay una tendencia a definir a los estudiantes latinoamericanos desde características sociales, como la interacción con sus compañeros, pero en menoscabo de sus habilidades cognitivas, desde donde surge la creencia de que los estudiantes asiáticos, gracias a su disciplina y estructura, tienen mejores resultados de aprendizaje.

Asimismo, en el análisis documental se evidenció que la escuela otorga a los docentes la función de inculcar el valor de ser nacional en sus estudiantes; y el perfil de estos, a su vez, señala que sean “amantes de los valores patrios y de su historia” (PEI p.4), pero aquello desde una postura chilena y monocultural. Este foco de hegemonía cultural se destaca en los documentos analizados (PEI y Reglamento), siendo contradictorio que se reconozca ser una comunidad educativa representada por la diversidad, pero con un discurso hacia la enseñanza que tiene como meta la homogenización desde un enfoque patrio imponiéndose a las minorías culturales (estudiantes de pueblos originarios e inmigrantes). Por tanto, no solo hay una contradicción discursiva hacia la diversidad, sino que también se presentan ambigüedades de orden simbólico que representan, implícitamente, prácticas poco inclusivas.

De la misma forma, la negación de la diversidad se evidencia en la definición de conceptos como “inmigrante”, “inmigración” y “estudiante extranjero”. Lo anterior se asocia a la siguiente textualidad:

Un estudiante inmigrante es un niño que trae una cultura, que trae todo un bagaje, y también ciertas nostalgias, yo diría, por haber dejado sus raíces, sus cosas, sus familias... entonces es un niño que necesita un trato más bien, no especial, pero sí más cálido, más acogedor, más contenedor; darle las posibilidades de que se pueda integrar de mejor manera al establecimiento y a la vida aquí en la ciudad (UTP 2).

Al respecto, la cita evidencia una relación de superioridad, donde se concibe al estudiante inmigrante como merecedor de una atención diferenciada, asociada a un aspecto más psicoemocional; pero se vuelve a reflejar un abordaje de la inclusión desde la monoculturalidad. Dependiendo de asunto dialógico, el equipo directivo reconoce o rechaza la presencia de diversidad en su comunidad educativa, visibiliza o niega sus características particulares o sus necesidades. Aquello da cuenta de diversas contradicciones discursivas hacia la inmigración por parte del equipo directivo.

En cuanto a la segunda categoría de esta dimensión, que refiere al enfoque político-técnico, se evidencia una asociación directa con la anterior, en la medida en que el discurso se vuelve moralizante o políticamente correcto cuando se les interroga respecto a sus prácticas como líderes escolares en virtud de la inclusión de su alumnado inmigrante. Este aspecto explicaría la razón por la que se manifiestan contradicciones en los discursos. En esta categoría, se destacan comentarios que enfatizan el derecho a la igualdad de oportunidades educativas de que son merecedores los estudiantes inmigrantes. No obstante, esta igualdad se entiende desde la no diferenciación en sus prácticas; desde un mismo actuar para con todos sus estudiantes, lo que genera desigualdades en la medida en que no se consideran necesidades propias de la diversidad. Su discurso se queda en el qué hay que hacer, sin abordar el cómo se manifestará este derecho, en cuáles son las acciones o medidas que como escuela tomarán para proveer una educación para todos los estudiantes que apunte hacia la igualdad de oportunidades educativas.

Asimismo, tanto en la oralidad como en la textualidad, el discurso hace constante mención de una valoración de la convivencia y educación inclusiva entre todos los actores de la

comunidad educativa. Por una parte, reconocen tener “este tema bien instalado”; pero este se evidencia desde un enfoque técnico y de política educativa, que está más vinculado a cumplir con las normativas de acceso a la educación, más que a prácticas que fomenten la inclusión de la diversidad en su comunidad educativa y a una convivencia intercultural de respeto y valoración hacia el otro. En tanto, el discurso del equipo directivo continuamente se vuelve políticamente correcto, verbalizando que se cumple con las exigencias del MINEDUC y la escuela es inclusiva con la diversidad, como se puede evidenciar en la siguiente textualidad:

Es nuestra idiosincrasia acoger a los niños que vienen de afuera, que son de otras nacionalidades y que por las razones que sean han llegado acá, y nosotros nos avocamos a entregarle lo que nosotros le entregamos a nuestros niños: educación, contenidos, que se puedan desenvolver en la vida, incluirlos dentro de nuestro sistema educativo (Directivo 2).

En este sentido, el discurso evidencia un razonamiento que está más enfocado en el cumplimiento de la política educativa, tanto la Ley de Inclusión como la Ley de Convivencia Escolar, y en prácticas igualitarias hacia todos sus estudiantes, lo cual no permite instalar procesos coherentes de inclusión. Aquello contradice su propuesta curricular, enfocada en considerar las diferencias individuales de sus estudiantes. Para que ello se logre, es necesario reconocer cuáles son sus necesidades, para después articularlas con sus experiencias de aprendizaje. No obstante, el reconocimiento que hacen se queda en lo técnico y normativo de acuerdo a la política; en declararlo en sus distintos discursos, pero sin una profundización o reflexión pedagógica de cómo transitar hacia una educación inclusiva que dé cuenta de una real participación y consideración de la diversidad presente en su escuela.

En cuanto a la dimensión “Prácticas declaradas por el equipo directivo”, la primera categoría de análisis de esta dimensión responde a las adaptaciones a nivel pedagógico y curricular que ha implementado la escuela como estrategias de acción para el trabajo de enseñanza y aprendizaje con el estudiantado inmigrante. Al respecto, el equipo directivo no dispone de un protocolo o acciones concretas a seguir, dejando las adecuaciones en manos del profesorado. No obstante, reconocen que aconsejan flexibilidad en los periodos de tiempo para la entrega de trabajos y tareas, considerando la fecha de matrícula de los estudiantes y situaciones particulares, como el poco manejo del idioma castellano.

Sobre lo anterior, se presenta el reforzamiento y/o nivelación otorgado al alumnado inmigrante como una acción que los docentes recomiendan. El siguiente comentario demuestra que son los profesores quienes hacen uso de instancias de apoyo previamente contempladas en la escuela para facilitar el aprendizaje de estudiantes inmigrantes que lo requieren: “En la sala de clases, los profesores, si ven niños que están más desfasados, entonces los invitan al reforzamiento para poder nivelarlos”. A su vez, recae sobre el profesor la responsabilidad de diagnosticar las necesidades que presenta un alumno inmigrante e inducirlo al contexto chileno, lo cual desempeña desde la voluntariedad y no como parte de un protocolo escolar. La única acción consensuada es la invitación a conocer las instalaciones de la escuela, la cual se deja a cargo de otros estudiantes: “Cuando llega un niño extranjero, elegimos 4-5 niños que lo acojan dentro de su curso, que le muestren su escuela, los baños, el comedor, el recreo”.

Sin embargo, en el PEI se reconoce que el equipo directivo, liderados por la Unidad Técnico-Pedagógica, generarán adecuaciones y articulaciones que permitan disminuir barreras de enseñanza o de aprendizaje que puedan surgir por situaciones de diversidad cultural, incluyendo adaptaciones a planes de estudio, metodologías y evaluaciones. El discurso respecto a sus propias prácticas refleja que el equipo directivo no está cumpliendo con lo establecido en su PEI y tampoco con el principio pedagógico que tiene que ver con la pedagogía preventiva, a la que como escuela se adscriben, puesto que no se consideran acciones para la atención oportuna de necesidades educativas en estudiantes con diversidad cultural. Bajo esta misma categoría, se consultó respecto de las acciones realizadas para resguardar la identidad cultural de los alumnos inmigrantes. La respuesta fue la siguiente:

“tratamos de que los niños extranjeros se sientan acogidos y se sientan con algunas cositas de su patria, su emblema, su bandera, su himno, su alimentación... que no olviden sus raíces, pero que estén pendientes de que están en nuestro país” (Inspector 1).

Esta mirada da cuenta de una perspectiva folclorizante de la cultura extranjera y no demuestra un diálogo intercultural entre la escuela y al alumnado inmigrante, sobre todo al destacar que se les recuerda su extranjería.

Una segunda categoría refiere a la formación del profesorado, donde se evidencia una ausencia de instancias de capacitación o reflexión por parte del cuerpo de docentes de la escuela. Al respecto, el equipo directivo reconoce que no consideraron como parte de su PME o capacitación docente la temática: “es que en realidad no hubo, así como un proceso de formación. Sino que más bien, cuando empezamos a vivir esto, se hicieron reuniones y un poco se reflexionó”. Esto coincide con el análisis del documento escrito, donde se refleja que, en los perfiles de los distintos cargos docentes y no docentes del establecimiento, no se consideran los conocimientos y habilidades interculturales. Tampoco se considera la formación de profesores como parte de sus orientaciones y acciones planificadas, a pesar de ser un establecimiento que pretende seguir un modelo intercultural.

No obstante, el propio equipo directivo reconoce la necesidad de formarse en algunas áreas, como la comunicación intercultural. Esto se alude al hecho de que les “cuesta comunicarse un poco. Por ejemplo, con el padre asiático, yo la interacción que tuve con él... me costó. Vamos aprendiendo modismos o palabras, pero es difícil” (UTP 1). Lo anterior da cuenta de la necesidad de iniciar con instancias de formación del profesorado y del equipo directivo en educación inclusiva, capacitándose en cuanto a estrategias y metodologías que les permitan abordar la diversidad y la interculturalidad en la escuela. Al respecto, la falta de formación ha generado conflictos diversos en la escuela, que dan cuenta de la falta de aceptación de la diversidad y valores como la tolerancia y el respeto por el otro. Destacan eventos donde un profesor comete un acto discriminatorio y el equipo directivo le baja el perfil: “un funcionario que en una clase dijo ‘¿por qué no te vas a tu país?’, y dijo que no fue su intención, que no fue lo que quiso decir”. Este tipo de situaciones se repiten en el estudiantado: “Una alumna se expresó mal de una chica que era de otro país, entonces le dijo algo así como ‘ándate’ o ‘vuélvete a tu país’” (Inspector 2). No obstante, al profundizar sobre la forma en que se solucionaron estas situaciones, el equipo directivo comenta que se sentaron a conversar con las partes y pedir disculpas al estudiante afectado.

4. Discusión

El discurso hacia la inmigración del equipo directivo evidencia la tendencia a la homogeneización, lo cual se presenta en la resistencia a considerar las diferencias culturales presentes. Por una parte, se niega e invisibiliza la presencia de la inmigración, haciendo que el discurso se cobije tras un supuesto de lo nacional, de la transmisión de una cultura común que tiende a reproducir las desigualdades presentes en la sociedad (Carrillo, 2016). En este sentido, los estereotipos hacia las distintas culturas o nacionalidades generan prejuicios por falta de conocimiento, por ideas preconcebidas que se alejan a menudo de la realidad (Oller & Colomé, 2010) y que tienen un impacto sobre las prácticas pedagógicas desde la gestión escolar. Estas creencias se expresan en actos discriminatorios hacia el alumno de nacionalidad distinta.

Por otra parte, se evidencia que la caracterización dada al estudiante inmigrante se posiciona desde el asistencialismo y la folclorización de su cultura. Considerando la necesidad de conocer sus necesidades e interiorizarse acerca de la cultura del niño para facilitar su desarrollo académico y biopsicosocial, se presenta un discurso de igualdad hacia los niños inmigrantes que no se coincide con la práctica. Esto coincide con Tijoux (2013), quien expone que la escuela chilena tiende a verlos como niños-problema. En la misma línea, este tipo de discurso hace que se invisibilice lo que ocurre en el contexto escolar, lo cual impide la detección y atención de las necesidades de cada estudiante (Cucalón, 2015). Por tanto, se comprueba que en las escuelas con presencia de inmigrantes en Chile se esconde el racismo tras los discursos (Tijoux, 2013), en este caso del equipo directivo, donde resalta un aspecto moralizante que se contrapone con la práctica, que es justo donde se resguardan los diversos tipos de violencia contra la extranjería. En síntesis, se entiende por migración el desplazamiento residencial de población desde un ámbito socioespacial a otro, entendiéndose por estos los ámbitos donde las personas desarrollan su reproducción social cotidiana de existencia (Mármora, 2004).

Las prácticas del equipo directivo, develadas desde su propio discurso y desde el análisis de su Proyecto Educativo Institucional, reflejan la realización de distintas actividades

integradoras, pero desde un enfoque monocultural. Todo ello, a pesar de presentarse como una escuela básica intercultural. A su vez, se destaca una falta de prácticas que beneficien la genuina inclusión del alumnado inmigrante, como la carencia de un instrumento diagnóstico de necesidades y la nula formación docente en este ámbito. Incluso no se evidencia un apoyo permanente por parte del equipo directivo a su cuerpo docente ni a los estudiantes inmigrantes en cuanto al acompañamiento para la realización de adaptaciones curriculares y/o pedagógicas, aspecto que debería ir de la mano con un diagnóstico de necesidades.

Entendemos que adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje les entregaría la posibilidad de aprender de forma contextualizada a su concepción de mundo y cultura. No obstante, los profesores chilenos se sienten poco preparados para el abordaje de la diversidad cultural en la sala de clases (Granada et al., 2013). Esto se debe a una formación del profesorado en educación monocultural y para trabajar con alumnado homogéneo (Aravena et al., 2019; Espinoza & Valdebenito, 2018). Por tal, es importante que el equipo directivo, en su rol de liderazgo educativo, realice un acompañamiento a los docentes y fomente tanto la formación continua del profesorado como instancias de reflexión en temáticas como la interculturalidad y la educación inclusiva. Asimismo, que faciliten materiales didácticos que ayuden a potenciar la inclusión desde un enfoque formativo.

Todos los alumnos inmigrantes, una vez matriculados en un establecimiento educacional, requieren de un plan o protocolo de acogida que facilite su integración y que, al mismo tiempo, le transmita cierta tranquilidad psicológica (Essomba, 2008). Es preocupante, en este caso, que el proceso de atención y acogida sea delegado a los compañeros de clase. Se hace necesario el generar un plan educativo individualizado con pertinencia cultural, y al mismo tiempo determinar si los estudiantes requieren acompañamiento, reforzamiento y/o nivelación en contenidos propios del currículum nacional. Desde esta mirada, el equipo directivo debe potenciar la creación de un instrumento evaluativo diagnóstico integral, para conocer de antemano las situaciones (cognitivas y psicosociales) que pueda presentar el alumno inmigrante al momento de incorporarse en su escuela.

5. Conclusión

De la mano con lo anterior, se hace necesario que los equipos directivos, más que preocuparse por aspectos de gestión administrativa, se centren en el acompañamiento pedagógico a sus docentes y estudiantes. En este sentido, generar un programa de acogida de inmigrantes e incluir la temática en el PME y el PEI de la escuela sería un primer paso; puesto que, si no se visualiza la inmigración, no se aborda ni reconoce. A su vez, es necesario prestar atención a la capacitación y formación de profesores, entregándoles las herramientas para el trabajo pedagógico y la inclusión de la diversidad cultural en el aula y en la escuela, previniendo problemas de convivencia.

Tras los resultados obtenidos, se concluye que los significados construidos por el equipo directivo en relación con la atención y escolarización de alumnado inmigrante se caracteriza por la homogeneización y la invisibilización de las diferencias y necesidades socioculturales. A su vez, los discursos analizados desde la oralidad y el documento escrito manifiestan contradicciones entre sí, y se refleja en una práctica que no asegura la inclusión educativa de estudiantes inmigrantes ni previene problemas de convivencia escolar relacionados.

Si bien es cierto es obligación de la escuela asegurar a todos los niños que se respeten sus derechos –a la educación, a su identidad cultural– y que participen en todas las actividades organizadas, la realidad es que para el logro de esto se requiere que atiendan sus necesidades, que se hagan acomodos o adaptaciones, que se les entregue una nivelación o reforzamiento, que les permitan manifestar su identidad sin temor a ser rechazados, criticados o vulnerados de alguna otra forma. No se evidenció que se está llevando a cabo lo anterior en la escuela de enseñanza básica objeto de estudio; sino que, por el contrario, hay una negación hacia prácticas inclusivas, confusión de términos, discursos moralizantes y ausencia de acciones concretas que permitan una acogida, atención y ofrecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto inclusivo.

Referencias

- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. & Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones de los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Asociación Médica Mundial. (1964). Declaración de Helsinki. Organización Mundial de la Salud. <https://www.uchile.cl/portal/investigacion/centro-interdisciplinario-de-estudios-en-bioetica/documentos/76030/declaracion-de-helsinki-de-la-asociacion-medica-mundial>
- Barrios, L. & Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Bellolio, Á. & Errázuriz, H. (2014). *Migraciones en Chile*. Libertad y Desarrollo.
- Benavides, M. y Galaz, K. (2013). *Realidad de niños y niñas inmigrantes en Chile y la integración en la educación*. [Tesis, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1882/ttraso385.pdf?sequence=1>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. 3ra Ed. Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE).
- Cano, V. & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 15(61), 129-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300007&lng=es&tlng=es
- Carrillo, C. (2016). *La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los hijos de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno*. *Racismo en Chile*. Ediciones Universitarias.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. 2ª Ed. Sage.
- Colmenares, N. & Abarca, K. (2022). La migración a nivel local en Chile. Desafíos, demandas y políticas en tiempos de pandemia. *Si Somos Americanos*, 22(1), 164-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482022000100164>
- Cucalón, P. (2015). A vueltas con la cultura: imágenes del alumnado inmigrantes en las aulas de enlace de la comunidad de Madrid. *Diálogo andino*, 47, 85-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200009>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Duk, C. & Murillo, F. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 12(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Espinoza, L. & Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción*, 34(87), 352-372. <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/issue/view/2727>
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª Ed. Morata.
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Joiko, S. & Cortés, A. (2022). Hierarchies, assimilationism and resistances: Migratory experiences in the educational field in the Norte Grande of Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 65-75. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>
- Mármora, L. (2004). *Migraciones. Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Ariel.
- Martínez, A., Padrós, M. & Girbés, S. (2012). Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 133-144. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426483005.pdf>
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Ley 20.370 General de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Ley 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Navarrete, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: Lecciones para una política migratoria. *Migraciones internacionales*, 9(1), 179-209. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062017000100179&lng=es&tlng=es
- Oller, C. & Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas: acogida y escolarización*. Graó.
- Pavez, I., Ortiz, J. y Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. LOM Editores.
- Quiroga, M. & Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 82-111. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Rojas, M. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. FONIDE.
- Segunda Conferencia Mundial sobre la Integridad en la Investigación. (2010). Declaración de Singapur. <https://goo.gl/uaP7n5>
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. & Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- UNICEF. (1990). Convención de los Derechos del Niño. https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Vázquez, R. & Porto, Á. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Vivero, L. (2013). La educación como campo de lucha contra hegemonía. Desafíos para el trabajo social crítico. *Margen*, 68, 1-9.
- Weinstein, J. (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve Miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Zañartu, N., Aravena, A., Grandón, P., Sáez, F. & Zañartu, C. (2017). Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos. *Cultura, hombre y sociedad*, 27(2), 229-250. <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1226>