



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOBRE MIGRACIONES
INTERNACIONALES

**Medición de la Inclusión Relacional en la Escuela:
El caso de un colegio en la comuna de
Estación Central, Chile**

MÁSTER EN MIGRACIONES INTERNACIONALES

Autor: Claudio Jiménez Rojas

Dirigido por: Pablo Roessler Vergara

Curso: 2020 -2021

Junio 2021

RESUMEN: El porcentaje de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno transitó de un 0,9% en 2015 a un 4,9% en el 2020, existiendo instituciones educativas con una matrícula de no nacionales muy superior a la media. La investigación se enfocó en un caso de la comuna de Estación Central, con el propósito de medir y analizar el nivel de inclusión relacional de la escuela desde un enfoque intercultural. Mediante un método estudio cuantitativo se logró identificar complejidades de carácter social, cultural e institucional que favorecen y dificultan la inclusión al interior de la escuela, pero, principalmente, se descubrieron diferencias significativas entre la percepción de los educadores y sus estudiantes, en las cuales los adultos hacen distinciones en la consideración de los saberes, racializan a sus educandos y poseen una baja expectativa respecto a la capacidad de éstos para establecer relaciones sociales.

PALABRAS CLAVE: inclusión relacional, interculturalidad, migración en Chile

ABSTRACT: The percentage of foreign students in the Chilean school system increased from 0.9% in 2015, to 4.9% in 2020, resulting in a surge in the enrollment of immigrants in educational institutions. The research focused on the case of a school in the municipality of Estación Central, with a purpose of measuring and analyzing the relational inclusion level of the institution, with an intercultural focus. Through a quantitative study method, social, cultural and institutional complexities were identified that favor and hinder inclusion in the school. Principally, significant differences were found in the perceptions between educators and their students, in which the adults make distinctions when considering the knowledge capacity of their students, racializing them and possessing low expectations regarding their ability to establish social relationships.

KEY WORDS: relational inclusion, interculturality, migration in Chile

Índice

CAPÍTULO I: Introducción	4
1.1 El Tema de Estudio	4
1.2 Finalidad y Motivos	4
1.3 Pregunta de Investigación	5
1.4 Estado de la cuestión	5
1.5 Marco Teórico	6
1.5.1 Contexto migratorio en Chile	7
1.5.2 Perfil de la comunidad educativa en pandemia	10
1.5.3 Las políticas educativas en materia de inclusión e interculturalidad	11
1.5.4 La Interculturalidad Crítica como Enfoque	13
1.5.5 La inclusión desde una perspectiva relacional	15
1.6 Objetivos	17
1.6.1 Objetivo general:	17
1.6.2 Objetivos específicos:	17
1.7 Metodología	17
1.7.1 Métodos e Instrumentos:	17
1.7.2 Índice de Inclusión Relacional	18
1.7.3 Población y Muestra	18
1.7.4 Operacionalización del concepto	21
1.7.5 Limitaciones Metodológicas	23
CAPÍTULO II: Cuerpo de la Investigación	23
2. Resultados	23
2.1 Dimensión Social	23
2.2 Dimensión Cultural	27
2.3 Dimensión Institucional	29
2.4 Otros Resultados	30
CAPÍTULO III: Conclusiones	31
Bibliografía:	34
Anexos:	40

CAPÍTULO I: Introducción

1.1 El Tema de Estudio

El tema de estudio son las dinámicas de inclusión, desde un enfoque relacional e intercultural, en escuelas con diversidad de orígenes nacionales. Específicamente, es la medición de la inclusión relacional en una escuela de la comuna de Estación Central, Región Metropolitana de Chile.

Corresponde mencionar que el proceso educativo en el cual se lleva a cabo este estudio, está alterado por un contexto de COVID-19.

1.2 Finalidad y Motivos

Actualmente la cifra de personas extranjeras residentes en Chile es de 1.492.522, de las cuales un 30,5% son venezolanos, un 15,8% peruanos y un 12,5% son haitianos (INE-DEM, 2020). Por otra parte, el sistema educativo desde el 2015 presenta un aumento en su matrícula migrante, transitando de un 0,9% a un 4,9% en el 2020, según análisis de la base de datos del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), del Ministerio de Educación. Lo que demuestra una importante transformación de las aulas, sobre todo en los contextos donde la migración se ha ido asentando, desafiando a los docentes y a toda la estructura educativa, pues de los 178.060 estudiantes extranjeros, el 57% se encuentra en la educación municipal (educación pública) y el 36% en la educación particular subvencionada (SIGE). Es decir, la mayoría de los estudiantes migrantes estudia en instituciones con una dependencia administrativa donde tiene directa injerencia el aparato estatal. Y es más, la concentración de estos estudiantes ocurre en pocos establecimientos, pues sólo un 2% de las escuelas en el año 2018 concentraba sobre un 30% de matrícula migrante (SJM, 2019), donde además de primar el carácter municipal y el subvencionado, los caracteriza un alto índice de vulnerabilidad y un promedio SIMCE¹ por debajo del nacional (Eyzaguirre, Aguirre y Blanco, 2019)

Una migración asentada en contextos desaventajados tanto socioeconómicamente como en resultados de aprendizaje, sin duda es un desafío en términos de inclusión educativa, porque,

¹ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), es un sistema de medición que busca contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Chile. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>

además, las particularidades de cada grupo lo podrían hacer más compleja. Un ejemplo de esto es la brecha idiomática que se hace presente en la relación con algunos estudiantes, principalmente provenientes de Haití, el tercer colectivo migrante de mayor predominancia en el país (INE-DEM, 2020). Quienes, además, por su color de piel, padecen la violencia de una jerarquía de clase que se sustenta en un imaginario racista y sexual (Tijoux y Díaz, 2014)

Es lo anteriormente expresado y mi rol de educador en contextos multiculturales y de alta exclusión social, lo que me despierta un profundo interés profesional y personal por entregar nuevos insumos que permitan avanzar en términos de inclusión al interior de los establecimientos educativos, específicamente desde la perspectiva relacional y el enfoque intercultural crítico, el más pertinente para el contexto chileno (Riedemann et al, 2020). En esa línea, con el presente estudio buscaré “medir y analizar el nivel de inclusión relacional que posee una escuela de alta matrícula migrante, ubicada en la comuna de Estación Central, Región Metropolitana de Chile”. Para lograr esto, se describirán las diversas relaciones del estudiante y se conocerá la normativa en relación al trabajo por favorecer la inclusión al interior de este establecimiento educativo. Además, se testearán y validarán cuestionarios que pretenden medir el Índice de Inclusión Relacional en las escuelas, para su uso en el Área de Educación Intercultural del Servicio Jesuita a Migrantes (en adelante SJM) de Chile.

1.3 Pregunta de Investigación

La interculturalidad crítica como modelo de integración y la inclusión vista desde la perspectiva relacional, serán los dos principales enfoques desde los cuales se pretende responder a la pregunta: ¿cuán incluidos están los estudiantes migrantes en la escuela?

1.4 Estado de la cuestión

La intención de construir un Chile inclusivo e intercultural, se contrapone con la negación de la diversidad que tuvo el proceso de construcción del Estado-Nación. Lo cual, a fin de cuentas, se ha visto erosionado, pues no ha sido compatible con la heterogeneidad de sus grupos humanos (Bengoa, 2013). Sin embargo, este proceso histórico que buscaba homogenizar un “nosotros” chileno, dejó secuelas que se traducen en prácticas y discursos que excluyen, que hacen suponer la superioridad de una cultura por sobre otra, es decir, persiste una herencia colonial (Tijoux, 2015)

Es en los recintos educativos donde las comunidades se desprenden de sus “antiguas lealtades” para la construcción de un nuevo orden (Bauman, 2006) En palabras textuales de Paulo Freire (2002): “*La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve a la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad*” (p.53). Por consiguiente, la escuela es clave si se trata de transformar la sociedad.

No obstante, es en estos establecimientos donde los niños y adolescentes inmigrantes enfrentan diferentes situaciones de racismo y discriminación (Stefoni et al, 2008; Tijoux, 2013) Por esto, es necesario levantar evidencia respecto a los niveles de inclusión/exclusión relacional al interior de las escuelas y estrategias para su medición, lo cual favorecerá una mejor toma de decisiones en materia educativa.

Sin embargo, en Chile ya se han aplicado índices de medición de inclusión en contextos educativos, principalmente con foco en la diversidad de los procesos de aprendizaje, algo diferente a lo que se busca con el presente estudio, y también con herramientas diseñadas en realidades distintas, como el Index for Inclusion propuesto por Booth y Ainscow (2015), que ha sido adaptado, validado y frecuentemente usado estos últimos años (Castillo et al, 2020). Lo cual probablemente se ha debido a que el sistema educativo actual posee Programas de Integración Escolar que se enfocan en los estudiantes con necesidades educativas especiales², lo que tiene su propia normativa, a diferencia de lo que ocurre respecto a la gestión de la diversidad cultural.

1.5 Marco Teórico

Este apartado tratará antecedentes del contexto migratorio y las políticas educativas pertinentes a considerar, además de profundizar en los enfoques de la investigación: la interculturalidad y la inclusión relacional, referencia teórica en la que se sustentará el estudio.

² Ministerio de Educación. ¿Qué es el Programa de Integración Escolar?
<https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>

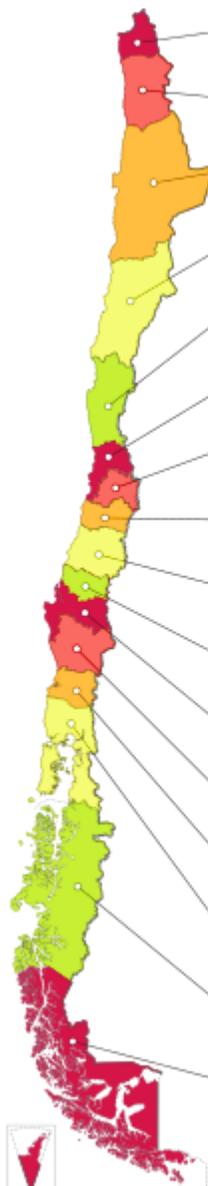
1.5.1 Contexto migratorio en Chile

La propuesta unitaria y homogénea desde la cual se comprende la construcción unilateral de Chile y su historia, fue parte de su proceso de colonización (Salazar y Pinto, 2001; Bengoa, 2003), sin embargo, pese al tiempo transcurrido, aún perdura un sustrato colonial (Walsh, 2005; Tijoux, 2015). Es por esto que el contexto migratorio actual debe ser mirado desde la vereda del *colonizado*, porque aquellos cimientos del Estado-Nación inciden en la dinámica migratoria actual y las prácticas, sociales e institucionales, que se desenvuelven en la acogida del migrante, quienes, además, pueden ser asumidos como una amenaza real para la “nación” y la “identidad nacional” (Talavera 1999; Bengoa, 2003). Constructos que para algunos son poco viables en este tiempo y consideran la necesidad de trascender la mirada sociopolítica tradicional (Antonsich, 2009), mientras que para otros se asume como un fenómeno dinámico que se transforma conforme van pasando diferentes grupos humanos que componen la nación en el “tiempo” y el “espacio” que habitan (Roessler, 2018)

Los primeros inmigrantes internacionales en el territorio fueron sus colonizadores españoles (Cano y Soffia, 2009), luego, en los periodos de independencia y construcción de Chile, la inmigración fue principal e intencionalmente europea, ante la necesidad de atraer mano de obra y colonos para poblar y explotar Chile, lo que era compatible con el interés de conseguir nuevas tierras y oportunidades (CEPAL, 2006; Cano y Soffia, 2009). Estos procesos fueron acompañados por una marcada exclusión, por lo cual, la diversidad cultural y la segregación social han formado parte de los inicios de las naciones de esta región (Agar, 2015), en consecuencia, la alta desigualdad presente en nuestro país (PNUD, 2017), posiblemente tenga su origen en la colonia.

Chile históricamente se caracterizó por ser un país de emigrantes. Actualmente la situación es muy distinta, pues es uno de los principales receptores de población inmigrante, fenómeno que se hizo más presente desde el retorno a la democracia. En el Censo del año 1992 los extranjeros residentes en Chile eran el 0,81% de la población, para ser el 4,35% en el año 2017, bajo la misma medición (OIM, 2018). Hoy representan cerca del 8% según los datos del INE-DEM (2020).

Tabla 1: Población extranjera según región de residencia habitual



XV Región de Arica Y Parinacota	28.437	1,9%
I Región de Tarapacá	68.394	4,6%
II Región de Antofagasta	100.122	6,7%
III Región de Atacama	19.241	1,3%
IV Región de Coquimbo	34.744	2,3%
V Región de Valparaíso	102.036	6,8%
RM Región Metropolitana de Santiago	885.908	59,4%
VI Región del Libertador Bernardo o'Higgins	44.194	3,0%
VII Región del Maule	42.874	2,9%
XVI Región de Ñuble	12.340	0,8%
VIII Región del Bío- Bío	35.687	2,4%
IX Región de La Araucanía	22.132	1,5%
XIV Región de Los Ríos	8.640	0,6%
X Región de Los Lagos	26.360	1,8%
XI Región de Aysén del General Ibañez del Campo	3.988	0,3%
XII Región de Magallanes y Antártica Chilena	10.050	0,7%
TOTAL CHILE	1.492.522	100%

Fuente: Elaboración propio con datos del INE-DEM (2020)

Últimamente, los países que más se ha emigrado hacia Chile han sido Haití y Venezuela, este último desplazando a Perú, otrora el colectivo con mayor presencia (INE-DEM, 2020). Sin embargo, este dato tendrá variaciones, pues este último tiempo se ha actuado de manera selectiva bajo la retórica de “ordenar la casa” (Romero, 2018), restringiendo el ingreso de ciudadanos venezolanos y haitianos. Ello no ha regulado necesariamente (Stang, Lara & Andrade, 2020), pues, según datos del último anuario del SJM, ocurrieron 16.848 ingresos

por paso no habilitado (IPNH) en el año 2020 y durante el mes de enero de 2021 hubo 4.271 IPNH, una cifra diez veces mayor al registro del año 2010 (SJM, 2021)

La población extranjera se distribuye a lo largo de Chile demostrando una alta presencia en las grandes ciudades, siendo la Región Metropolitana (RM) la que concentra la mayor cantidad de personas no nacionales residiendo habitualmente (ver tabla 1). Ubicada en el centro de Chile Continental, se compone de 6 provincias, siendo la principal ellas, política y demográficamente, la Provincia de Santiago. En este territorio se ubica la comuna de Santiago, Independencia y Estación Central, aquellas con más población extranjera. En esta última comuna, que se destaca en la figura 1, se ubica el caso de estudio.

Figura 1: Provincia de Santiago y sus comunas de mayor población extranjera

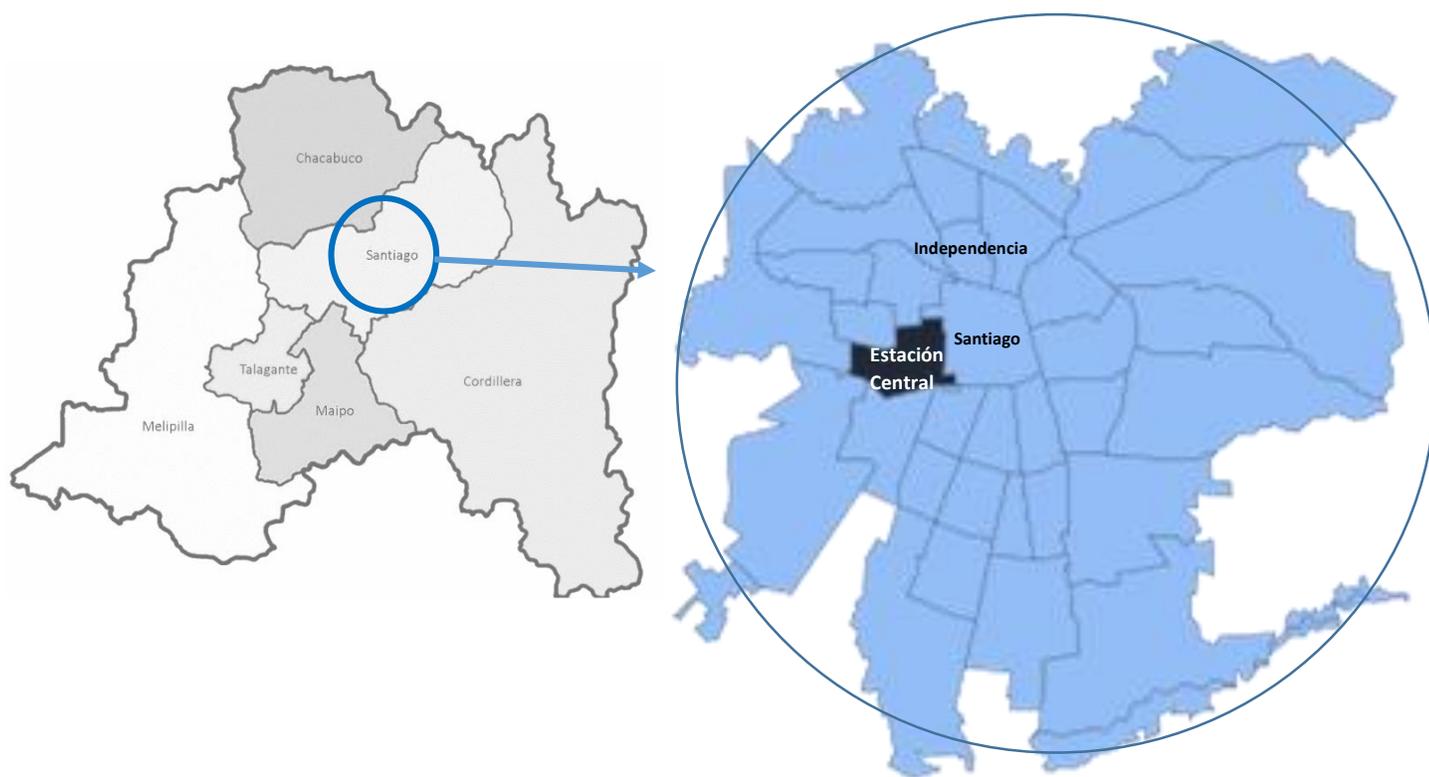


Figura 1. Provincia de Santiago y sus comunas de mayor población extranjera, elaboración propia.

Si consideramos las cifras concretas de la comuna de Estación Central, se identifican números por sobre la media nacional, como se indica en las tablas 2 y 3:

Tabla 2: País de nacimiento de personas que viven en Estación Central

	Frecuencia	Porcentaje
Migrantes	23.620	16,3%
No Migrantes	120.898	83,7%
Total habitantes	144.518	100%

Fuente: Datos analizados desde SJM a partir del Censo, 2017.

Tabla 3: País de nacimiento de personas migrantes que habitan en Estación Central

	Frecuencia	Porcentaje
Perú	7.616	32,2%
Haití	6.157	26,1%
Venezuela	3.315	14,0%
Colombia	2.587	11,0%
Rep. Dominicana	833	3,5%
Bolivia	730	3,1%
Argentina	589	2,5%
Ecuador	542	2,3%
Otros	1.251	5,3%
Total	23.620	100,0%

Fuente: Datos analizados desde SJM a partir del Censo, 2017.

1.5.2 Perfil de la comunidad educativa en pandemia

La comuna de Estación Central está ubicada en el centro de la Región Metropolitana, es parte de la ciudad capital que goza de los beneficios de conectividad y acceso a todo tipo de servicios, sin embargo, los niveles de pobreza han aumentado durante los últimos años, llegando a un 17,6% de su población, e integrándose a las 10 comunas más pobres del país el año 2016. (PLADECO, 2016)

Respecto al sistema educativo, las instituciones se identifican compuestas de una comunidad educativa fragmentada y en contexto de vulnerabilidad social, donde surgen diversos factores

que dificultan la labor formativa, tales como el narcotráfico, la violencia intrafamiliar y la delincuencia presente en los entornos de las escuelas. Dichas problemáticas afectan negativamente los procesos educativos, complementando de manera desafortunada el bajo interés de las familias por el aprendizaje de sus hijos (PLADECO, 2016) A esto se suma que el territorio donde se ubica el caso de estudio, se caracteriza por un alto nivel de precariedad en las viviendas y por una segregación residencial mayor en los inmigrantes, especialmente en los de nacionalidad haitiana (Jiménez, 2017).

Ha sido evidente el impacto negativo que ha generado la pandemia en el desarrollo educativo de los estudiantes, se han visibilizando brechas educativas en las cuales son más perjudicados los estudiantes de un nivel socioeconómico más bajo, tanto por la falta de tecnología como por las condiciones de la vida (CEPAL/UNESCO, 2020) Las familias migrantes y refugiadas en Chile ya no lograban cubrir parte de las necesidades de cuidado y alimentación de sus hijos, las que eran cubiertas por la institución educativa en el contexto previo a la pandemia (Pavez et al., 2020), así como tampoco tenían internet y material tecnológico adecuado para realizar clases en línea (SJM, 2021).

Si nos vamos a la especificidad del caso de estudio, según datos entregados por la dirección del Colegio San Alberto, el 47% de la matrícula es de origen extranjero y está compuesto por estudiantes haitianos en su mayoría, seguidos por venezolanos y luego peruanos. Entonces, respecto a proporciones, el establecimiento no sólo supera con creces el 16,3% de residentes extranjeros que viven en la comuna, sino que también destaca la alta presencia de estudiantes haitianos. Frente a lo cual podemos suponer complejas situaciones en las relaciones de los niños y jóvenes al interior de este centro educativo, pues diferentes estudios han evidenciado que los estudiantes de distinto origen nacional enfrentan el racismo y viven diferentes situaciones de discriminación al interior de las escuelas (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2008; Tijoux, 2013; Salas, 2017; Roessler, 2018)

1.5.3 Las políticas educativas en materia de inclusión e interculturalidad

La Ley General de Educación (LGE) del año 2009 en el segundo párrafo del artículo 4 nos indica que es “el Estado el que debe garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad inclusiva” (LGE, 2009), sin embargo, se restringe solamente a las diferencias que añaden los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y trae consigo la

creación de los Programa de Integración Escolar (PIE) que entregan un presupuesto controlado por parte del Estado. La LGE no intenciona ni especifica la inclusión hacia otros estudiantes que van quedando de lado por su género u origen nacional. Esta Ley busca avanzar en inclusión en un panorama nuevo para Chile, pues el aumento de la cobertura escolar en ese tiempo³, generó un aula más diversa mediante la asistencia de muchos estudiantes que antes no concurrían a la escuela, que eran de un nivel socioeconómico bajo y con características que eran menos compatibles con una enseñanza frontal y planificada para un estudiante “promedio” (López et al, 2018)

Los cambios continuaron con la Ley de Inclusión del año 2015, que promovió el acceso, disminuyó las barreras de ingreso, pero no la permanencia y participación de los estudiantes (López et al, 2018), por lo cual, la tarea por una inclusión efectiva seguía pendiente.

Una política previa en términos de inclusión y de interés para el presente estudio, es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)⁴ implementado desde 1996. Tiene sustento en la Ley 19.253 del año 1993, denominada Ley Indígena, que en su artículo 1 explicita que el Estado valora la existencia de los pueblos originarios por su importancia para entender las raíces de la Nación. Sin embargo, estas propuestas decantaron en prácticas que se redujeron al plano del folclore, carecieron de pertinencia cultural y no se hicieron cargo de lo que es ser indígena hoy, evidenciando problemas en dos dimensiones: de carácter estructural, puesto que el programa depende exclusivamente de la voluntad y trabajo de las comunidades, sin apoyo del Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI); y a nivel cultural, ya que el propietario de este bien cultural no es una entidad particular, más bien un patrimonio grupal, y no se le considera con la profundidad que lo amerita (Lagos, 2015) Lo que reforzó la sensación de discriminación que perciben los pueblos originarios en materia normativa y se complementó con una sociedad discriminatoria, que omite a las comunidades que son parte de su propio origen (Observatorio Ciudadano, 2013; Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2018).

La política pública no ha logrado reconocer la capacidad de agencia local de los territorios, omitiéndolos en la construcción de programas que podrían haber permitido mayor avance en

³ Ver MINEDUC. Indicadores de la Educación, periodo 2007-2008. En: <https://centroestudios.mineduc.cl/>

⁴ Ver PEIB del MINEDUC. En: <http://peib.mineduc.cl/>

inclusión, lo cual también se ve afectado a la valoración distinta que se tiene de la participación en una cultura determinada frente a la cultura dominante en Chile (Ibañez-Salgado y Druker-Ibañez, 2018) El problema ocurrió en otros contextos latinoamericanos, como en Argentina y Perú, donde con la Enseñanza Bilingüe Intercultural (EBI) “*no se logró abrir la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación ni en la toma de decisión*” (Diez, 2004, p.202) lo cual debilitó los programas interculturales e hizo evidente la incompatibilidad de la gestión vertical en la construcción de este tipo de propuestas. Incluso, posterior a la implementación del PEIB en Chile, los cuatro documentos referentes a la Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (2002, 2012, 2015, 2019), no incluyeron el concepto de interculturalidad en ninguno de sus apartados.

Donde sí se hace mención a la interculturalidad, es en la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros del Ministerio de Educación, que define la interculturalidad como:

Un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. (MINEDUC, 2018, p.19)

En este mismo documento se le demanda al Área de Fortalecimiento de la Gestión Educativa, el “*promover la interculturalidad como parte permanente y establecida en el currículum de cada establecimiento, que favorezca la inclusión en las diversas etapas desde la acogida*” (2018: 28) Sin embargo, esta exigencia aún no incide en los centros educativos, municipalidades y/o servicios locales de educación.

1.5.4 La Interculturalidad Crítica como Enfoque

Los dos principales modelos teóricos de integración identificables en las sociedades de este mundo globalizado, son el asimilacionista y el multicultural. El primero surge en Estados Unidos y se consolida en Francia, y corresponde a un proceso unidireccional en el que las minorías se desprenden de su propia cultura para adoptar la cultura del país de destino

(Godenau, 2014) Por otro lado, el modelo multicultural responde al asimilacionista como una propuesta de organización social que valora la diferencia, buscando integrar a los sujetos y su diversidad cultural (Ares & Fernández, 2017)

Posterior a estos modelos surge una propuesta intercultural que considera factores poco presentes en la propuesta asimilacionista y la multicultural, tales como: el dialogo, el encuentro igualitario y la construcción conjunta de prioridades y estrategias (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016) Es así como este desprendimiento de la propia cultura para adoptar formas de vida de la sociedad de destino que menciona Godenau (2014), es complementado a nivel Latinoamericano por diversos autores de manera más crítica, afirmando que tanto el inmigrante como el indígena, *“es invitado a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado”* (Cortés, 2010, p.53).

Las raíces de este cuestionamiento devienen desde la resistencia a una “colonialidad” que aún persiste, pese a la ausencia de la colonia (Walsh 2007; Tijoux, 2015) Pues con el comienzo del colonialismo en América Latina inicia *“no sólo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del Imaginario”* (Lander, 2000, p.16) Tomar conciencia de esta “colonialidad del saber” es captar que se negaron/omitieron otros saberes, frente a lo cual surge una interculturalidad crítica que pretende establecer un nuevo orden de conocimiento.

Esta omisión de los saberes, trae consigo la omisión de un “otro”, establecer una no-existencia, deshumanizar y/o cosificar como seres no pensantes intelectualmente al “negro”, al “indígena”; es decir, profundizar en una “colonialidad del ser” (Walsh, 2007) Es por esto que establecer un nuevo orden de conocimientos es clave para reivindicar a un sujeto pensante, que ha construido formas de vida suprimidas desde la colonia, proceso que se ha llevado a cabo universalizando conocimientos hacia todas partes del mundo desde una pequeña parcela Europea. Reforzado en Chile mediante las políticas del siglo XIX, donde con una migración selectiva se buscó “modernizar” e “higienizar” la nación con la presencia de blancos y europeos en el sur de Chile (Tijoux, 2013; Roessler, 2018)

La institución educativa evidentemente jugó un rol clave en la reproducción del orden social y de pensamiento impuesto por la colonia y sus actuales secuelas (Walsh, 2007; Tijoux, 2015). Generando que el racismo y la discriminación fueran parte solapada de estos procesos

educativos en las escuelas a las que comenzaba a llegar un “otro” diferente (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux y Díaz, 2014)

Sin embargo, hoy en día diversas políticas educativas (algunas antes descritas) buscan avanzar en la no discriminación, la inclusión y la sana convivencia, es decir, contrarrestar lo generado en la construcción de esta nación, por ende, *“los establecimientos educacionales enfrentan una tensión entre sus esfuerzos por la inclusión en un nuevo contexto multicultural y ciertos comportamientos muy arraigados socialmente”* (SJM, p.14) Tensión que corresponde resolver desde una interculturalidad crítica, enfoque que cuestiona las lógicas de poder existentes y que contempla *“una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización”* (Walsh, 2009). Antes estos excluidos eran los pueblos originarios en las naciones emergentes de Latinoamérica, pero hoy en día contempla también al inmigrante (Riedemann et al, 2020)

Es por esto que, en el presente estudio, se medirán y analizarán las relaciones existentes en una determinada comunidad educativa con el propósito de aportar con instrumentos que orienten el camino hacia la educación intercultural. Para esto, corresponde definir una perspectiva desde la cual miraremos la inclusión.

1.5.5 La inclusión desde una perspectiva relacional

Es Mustafa Emirbayer (2009) uno de los que recoge, desde la sociología, las propuestas sustancialistas y trans-accionales para dar mayor relevancia a las dinámicas cambiantes que son propias de esta última. El autor destaca que el enfoque trans-saccional no aísla el impacto de las relaciones, pues:

los mismos términos o unidades involucradas en una transacción derivan, su significado, significancia e identidad de los papeles funcionales (cambiantes) que juegan dentro de esta transacción (...) este proceso dinámico y en constante desarrollo, se convierte en la unidad primaria de análisis en vez de los elementos mismos que la constituyen. (Emirbayer, 2009, p.291)

Los “elementos” o “entidades”, para contextos sociales donde es relevante la interacción, no pueden ser estudiados descartando lo relacional. Es decir, lo que distingue este enfoque trans-

accional es *“considerar las relaciones entre términos o unidades como dinámicas por naturaleza, como procesos en constante desarrollo y en curso, en vez de lazos estáticos entre sustancias inertes”* (2009: 294)

En definitiva, Emirbayer (2009) nos invita a pasar de enfoques centrados en las cosas y seres, a aquellos focalizados en procesos y relaciones, los cuales denominó como enfoques “relacionales”. Desde esta perspectiva relacional se analizarán las relaciones de inclusión en la escuela, tanto por la coherencia con la dinámica de interacción social existente en la dimensión educativa, como por principios similares al enfoque intercultural crítico.

No obstante, se requiere de la aproximación a una determinada concepción del término “inclusión”, el cual, pese a tener diferentes definiciones que son propias de cada contexto (Ainscow, 2004) o ser reducido al término “integración” de manera errónea (Blanco, 2006), para este estudio será considerado en un espacio específico: la escuela.

Mel Ainscow y Susie Miles (2008) destacan, entre otros elementos, tres aspectos que deben tener las escuelas que buscan ser inclusivas. Primero, la participación de los diferentes estamentos de trabajadores que integran la escuela en lo relativo a las actividades de enseñanza y aprendizaje; segundo, la participación de los estudiantes, que considera consigo el valor a la propia identidad de cada uno y sus antecedentes familiares; y tercero, *“vincular más generalmente la inclusión y exclusión en la educación con las presiones inclusionistas y exclusionistas de la sociedad”* (p.24)

En relación a aquellos factores que fomentan la exclusión, es una gran desventaja que América Latina este compuesta por sociedades desintegradas y fragmentadas, principalmente por una desigualdad en la distribución de los ingresos, lo que evidencia que el problema no es el niño, sino que el sistema educativo y sus escuelas (Blanco, 2006). Puesto que son las estructuras de la nación aquellas que no han logrado fomentar una participación de todos los estudiantes, sin distinción.

Por lo mismo, la Agenda 2030 de la UNESCO (2016), mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, ha entregado claridades que atienden el problema de fondo y el término “inclusión” lo mantienen permanentemente vinculado al de “equidad”, indicando que la

“finalidad es brindar a todos iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás”, especialmente a *“las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad”* (p.23)

Por último, asumiendo que no existe una definición precisa del concepto de inclusión, se considerará a Booth y Ainscow (2000), quienes la definen como el conjunto de procesos orientados a aumentar la participación del educando en la cultura, el curriculum y la comunidad escolar. Esta concepción será asumida desde el enfoque relacional y el intercultural crítico, para ser denominada en este estudio como “Inclusión Relacional”.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general:

- Medir y analizar el nivel de inclusión relacional que posee una escuela de alta matrícula migrante, ubicada en la comuna de Estación Central, Región Metropolitana de Chile.

1.6.2 Objetivos específicos:

- Analizar el nivel de inclusión relacional entre estudiantes migrantes y nacionales desde la perspectiva de los estudiantes.
- Analizar el nivel de inclusión relacional entre estudiantes migrantes y nacionales desde la perspectiva de los docentes.
- Analizar la normativa y orgánica de la escuela en relación a su preparación para acoger estudiantes migrantes.

1.7 Metodología

1.7.1 Métodos e Instrumentos:

Inicialmente se aplicó un método de estudio descriptivo mediante la revisión de fuentes secundarias, para caracterizar un contexto determinado, junto con exponer la interculturalidad crítica como modelo de la inclusión desde una perspectiva relacional, permitiendo la operacionalización del constructo principal de este estudio: la Inclusión Relacional.

Posteriormente, se aplicó un método de investigación de carácter cuantitativo, mediante los siguientes instrumentos:

- Cuestionario aplicado a estudiantes, con preguntas que buscan indagar respecto a los rasgos de una inclusión de carácter relacional desde la perspectiva del educando.
- Cuestionario aplicado a educadores, con preguntas que buscan indagar respecto a los rasgos de una inclusión de carácter relacional desde la perspectiva del educador: docentes y asistentes de la educación (no docentes).
- Ficha de monitoreo, de carácter objetivo, que permita verificar la presencia o ausencia de factores que favorece la inclusión relacional en las instituciones escolares. Aplicado al equipo directivo del establecimiento.

1.7.2 Índice de Inclusión Relacional

Es importante considerar que en el presente estudio se utilizará como base para la medición el Índice de Inclusión Relacional aplicado por el Servicio Jesuita a Migrantes en Chile, instrumento elaborado por Pablo Roessler y Eduardo Salas, del equipo de Estudios del SJM, en colaboración de Nicolás Rojas, investigador Área de Estudios Sociales, y Michelle Viquez, Ex Directora Área de Intervención Social de la misma fundación. Dicho índice contempla la aplicación de: (1) un cuestionario dirigido a integrantes de una determinada organización o comunidad, según sea el caso, y (2) una ficha de monitoreo que indaga respecto a aspectos de carácter más normativo. Como resultado, el índice arroja una cifra de 0 a 1, siendo 1 el ideal en términos de inclusión relacional, y 0 un espacio de total “exclusión”.

Es un instrumento nuevo que en el presente trabajo será adaptado para su aplicación en estudiantes y escuelas, con el propósito de recoger información de los actores principales de una institución educativa y cumplir de manera más fidedigna los objetivos de la investigación. Sin embargo, además, permitirá testear y validar los cuestionarios que pretenden medir el Índice de Inclusión Relacional en las escuelas, para su uso en el Área de Educación Intercultural del Servicio Jesuita a Migrantes de Chile.

1.7.3 Población y Muestra

La elección del establecimiento educativo a estudiar contempló los siguientes criterios para su elección: (1) Ubicarse en una de las comunas con mayor población extranjera del país (2) Dependencia administrativa particular subvencionada, pues lograron realizar clases el año

2020 y 2021 (3) Ser una institución sin barrera de ingreso (4) Tener un porcentaje de estudiantes extranjeros sobre la media.

Según lo anterior, de las 346 comunas que componen Chile, respecto a población migrante Estación Central se ubica en el cuarto lugar a nivel nacional, tercero a nivel regional y estuvo entre las tres comunas que más aumento migratorio tuvo en el año 2019 (INE-DEM, 2020). Posee 15 escuelas de carácter particular subvencionado, de ellas algunas poseen barreras de ingreso y otras son gratuitas y sin selección.

Tabla 4: Matrícula Total de la Comuna de Estación Central

Dependencia Administrativa	Matrícula Total	Matrícula No Nacionales	% No Nacionales
Público	7.048 estudiantes	3.070 estudiantes	43,6%
Particular Subvencionado	12.661 estudiantes	1.791 estudiantes	14,2%
Particular Privado	1.618 estudiantes	10 estudiantes	0,6%
	21.327 estudiantes	4.871 estudiantes	22,8%

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Información General de Estudiantes del Ministerio de Educación de Chile (SIGE, 2020)

Entre los establecimientos particulares subvencionados, el Colegio Polivalente San Alberto cumple con la mayor matrícula de estudiantes extranjeros (ver tabla 5) y con los criterios indicados anteriormente.

**Tabla 5: Matrícula Establecimientos Particulares Subvencionados:
Comuna de Estación Central**

Matrícula Total	Matrícula No Nacionales	% No Nacionales	Nombre del Establecimiento Educativo
457	19	4,2	Colegio Franciscano María Reina
774	71	9,2	Colegio Echaurren
987	17	1,7	Liceo Ruiz Tagle
816	386	47,3	Colegio Polivalente San Alberto

356	40	11,2	Escuela Básica Silvia Salas
396	88	22,2	Colegio Sao Paulo
783	109	13,9	Colegio Ascensión Nicol
781	16	2,1	Escuela Particular Holanda
514	38	7,4	Colegio José Antonio Lecaros
1181	20	1,7	Escuela Liceo Madre Vicencia
401	146	36,4	Colegio Politécnico H. de Magallanes
388	8	2,1	Escuela Villa España
301	114	37,9	Escuela San José School
995	431	43,3	Colegio Polivalente Príncipe de Gales
3531	288	8,2	Colegio Piamarta
12661	1791	14,2	

Fuente: Elaboración propia según base de datos del SIGE 2020, Mineduc.

La muestra escogida dentro del Colegio Polivalente San Alberto contempló a todos los niveles educativos que comparten un mismo recinto, pues la institución cuenta con dos sedes, es decir, se consideró a 451 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 6: Distribución de estudiantes a los que se le aplicó cuestionario

Nivel/Curso	N° total	N° de aplicaciones	% de logro
Quintos Básicos	53 estudiantes	44 estudiantes	83%
Sextos Básicos	73 estudiantes	55 estudiantes	75%
Séptimos Básicos	68 estudiantes	56 estudiantes	82%
Octavos Básicos	56 estudiantes	56 estudiantes	100%
Primeros Medios	59 estudiantes	33 estudiantes	56%
Segundos Medios	50 estudiantes	33 estudiantes	66%
Terceros Medios	48 estudiantes	27 estudiantes	56%
Cuartos Medios	44 estudiantes	23 estudiantes	52%
Total	451 estudiantes	327 estudiantes	73%

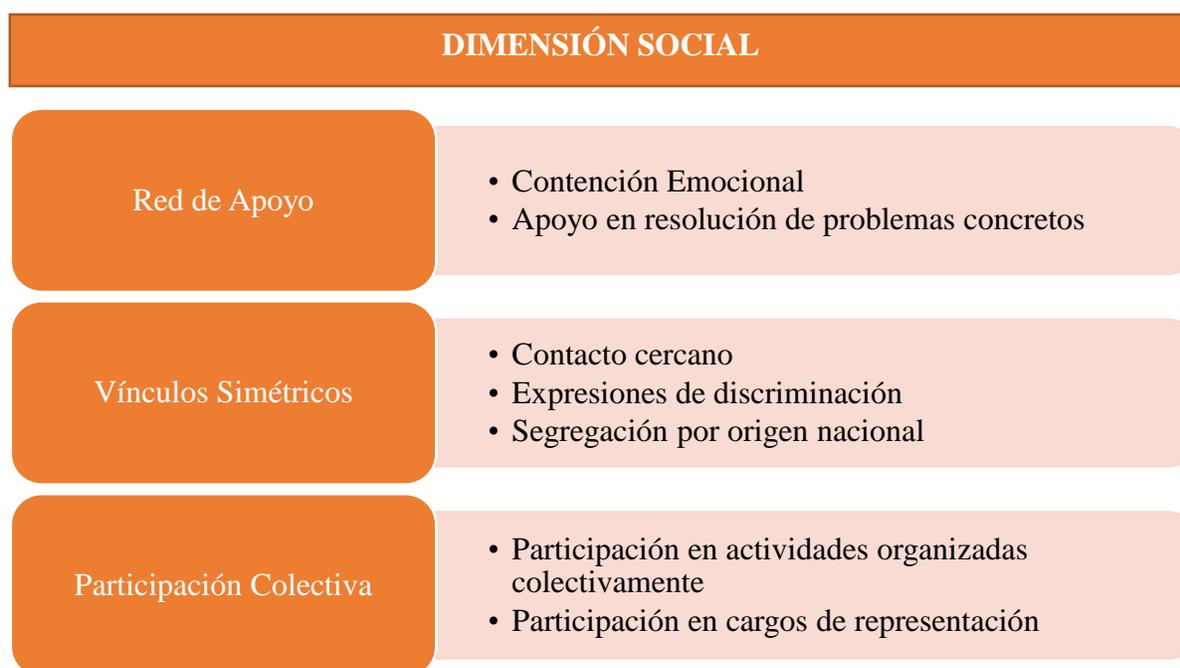
Fuente: Elaboración propia, con datos entregados por la institución educativa.

El trabajo de campo coincidió con un nuevo confinamiento en la comuna de Estación Central, por ende, los cuestionarios se aplicaron mediante el uso de Google Forms durante las clases virtuales. La institución educativa declaraba un porcentaje de asistencia a clases remotas de un 60-65%, inferior al porcentaje de logro en la aplicación de la encuesta.

El cuestionario a educadores se aplicó a todos los docentes y asistentes de la educación (técnicos y profesionales) que trabajan en el recinto donde tiene clases los estudiantes antes mencionados, dejando fuera a quienes realizan labores administrativas, auxiliares de servicio y el equipo directivo. De un total de 32, se consiguió la respuesta de 29 educadores, es decir, un 91% de logro.

1.7.4 Operacionalización del concepto

Según lo descrito en el marco teórico, la inclusión vista desde un enfoque relacional e intercultural se debe caracterizar por relaciones horizontales y vínculos simétricos que favorezcan una participación y construcción de un nuevo orden por medio del intercambio y enriquecimiento cultural. Por ende, se identifican tres dimensiones, disgregadas de tal forma que puedan ser medidas:



DIMENSIÓN CULTURAL

Consideración de la
Diversidad de Saberes
Culturales

- Saberes considerados
- Saberes igual de válidos

Aprendizaje Cultural

- Aspectos que se incorporan en las dinámicas culturales

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Acceso, acogida y
bienestar

- Acceso igualitario
- Información respecto a funcionamiento
- Orientaciones para regularizar sit. migratoria
- Procedimientos anti-discriminación
- Entrega de oportunidades

Trato simétrico

- Acceso igualitario a derechos y servicios

Gestión de la diversidad

- Sellos institucionales pro diversidad cultural
- Líneas de acción pro diversidad cultural
- Instancias de intercambio cultural
- Trabajo de sensibilización
- Formación en interculturalidad y anti-racismo

Promueve participación en
toma de decisiones

- Promueve participación de representación

Cada dimensión, por medio de la medición de cada uno de sus indicadores, entregará un resultado ponderado de 0 a 1, siendo 1 el ideal en términos de inclusión relacional. Por lo cual, se tendrá tanto un índice general como por cada uno de sus desgloses.

1.7.5 Limitaciones Metodológicas

La investigación no considera la mirada de la familia, padres y/o apoderados que, pese a la distancia de los mismos respecto al proceso educativo, la perspectiva de ellos posee una riqueza que es necesario considerar en futuras investigaciones.

Otras limitaciones se debieron a la pandemia. (1) Una menor asistencia a clases virtuales, lo que dificultó la aplicación del cuestionario en los estudiantes, (2) la disminución de las relaciones interpersonales que se dan en este contexto, lo que sin duda podría incidir en aquellos estudiantes que poco recuerdan del periodo presencial de este año o de antes y, además, (3) la imposibilidad de aplicar otros métodos de estudio que podrían ser de gran aporte, como la técnica cualitativa de observación participante.

CAPÍTULO II: Cuerpo de la Investigación

2. Resultados

Con el propósito de exponer de modo ordenado los resultados, los apartados de este capítulo se dividirán en las dimensiones de la operacionalización e irán de lo general a lo específico, buscando responder a los objetivos del estudio.

2.1 Dimensión Social

Los resultados de esta dimensión, separados por estamento y por edad, en el caso de los estudiantes, se resumen en la tabla 1:

Tabla 7: Índice de inclusión de la dimensión social, por sub-dimensión y estamento

Sub-dimensión	Estudiantes			Educadores	Índice General
	10-14 años	14-19 años	Total		
Red de Apoyo	0,82	0,78	0,8	0,57	0,69
Vínculos Simétricos	0,70	0,69	0,7	0,59	0,65
Participación Colectiva	0,6	0,59	0,6	0,55	0,57
	0,71	0,69	0,7	0,57	0,64

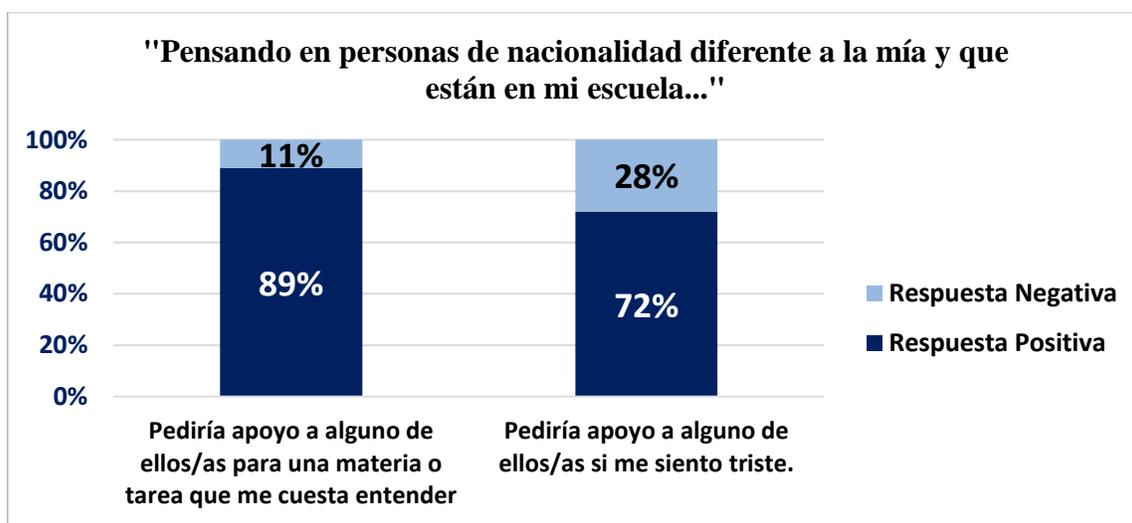
Fuente: Elaboración propia, con datos arrojados por los cuestionarios a estudiantes y profesores.

En términos generales, los resultados de la dimensión social son positivos (0,64), levemente más cercano a 1. Siendo la participación colectiva la sub-dimensión con resultados más bajos

(0,57) y, en su contraparte, se ubica la red de apoyo (0,69), identificada de manera más positiva por todos los estamentos.

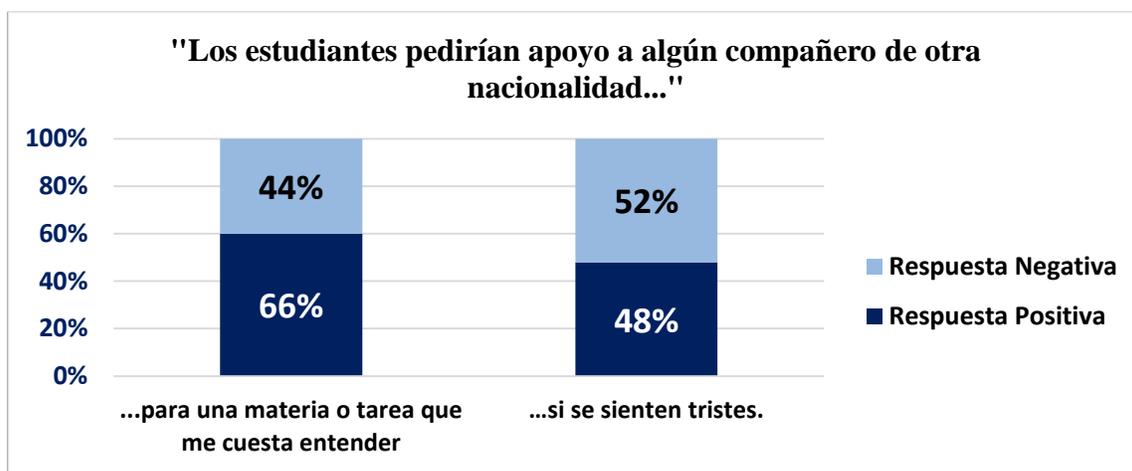
Si focalizamos en las sub-dimensiones, los estudiantes perciben una mayor red de apoyo (0,8), a diferencia de sus profesores (0,57). Por ejemplo, a la hora de pedir ayudar para entender una asignatura e, incluso, recurrir a un par si es que se sienten tristes, los estudiantes perciben menor dificultad, es decir, existe mayor respuesta positiva (desde ahora equivalente a: “Muy de acuerdo” + “De acuerdo”) en ellos (ver gráfico 1 y 2).

Gráfico 1: Percepción de estudiantes, respecto a su red de apoyo.



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes.

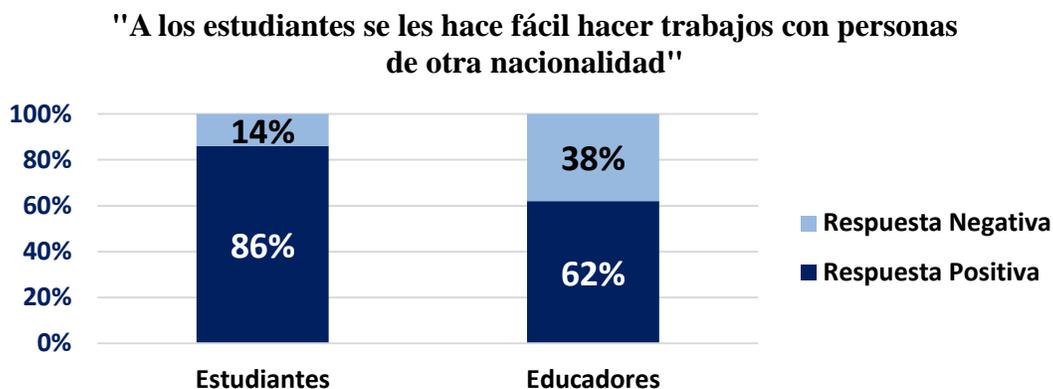
Gráfico 2: Percepción de educadores, respecto a red de apoyo de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a educadores.

Respecto a la siguiente sub-dimensión, los estudiantes perciben mayor vínculo simétrico (0,7) que sus profesores (0,59). Por ejemplo, si vamos a la especificidad de la afirmación: “A los estudiantes se les hace fácil hacer trabajos con personas de otra nacionalidad”⁵ (ver gráfico 3), identificamos que la respuesta de los estudiantes es significativamente superior.

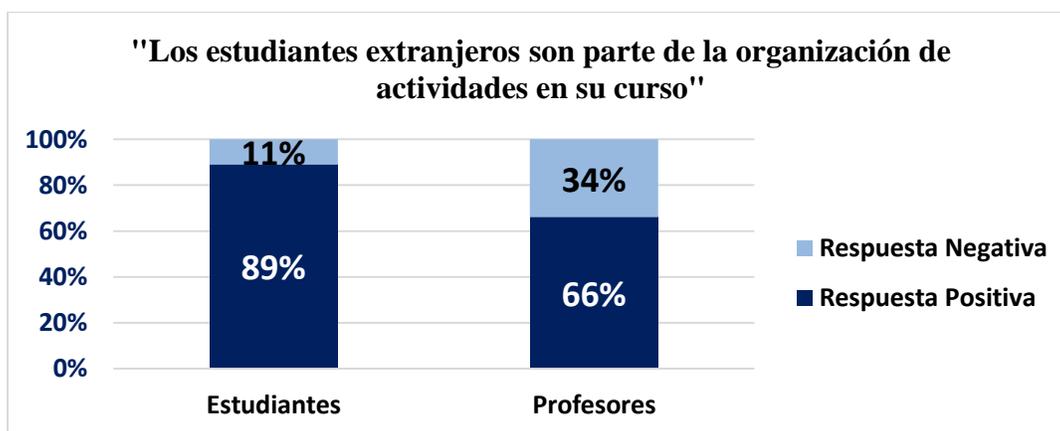
Gráfico 3: Percepción estudiante y educador, respecto a vínculos cercanos



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes y profesores.

La brecha estudiantes-educadores es menor en la sub-dimensión de participación colectiva, sin embargo, hay una diferencia significativa frente a uno de sus indicadores (ver gráfico 4), pues los docentes no identifican un nivel de participación que sí asumen sus estudiantes.

Gráfico 4: Percepción estudiante y profesor, respecto a participación de estudiantes

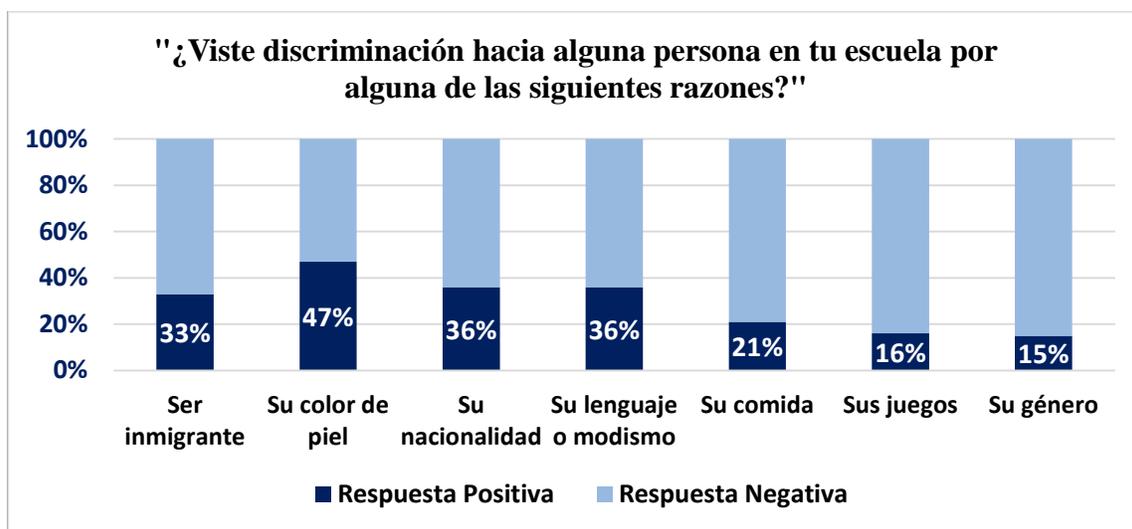


Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes y profesores.

⁵ A los estudiantes se les pregunta en primera persona, es decir: “Se me hace fácil hacer trabajos con personas de otra nacionalidad”.

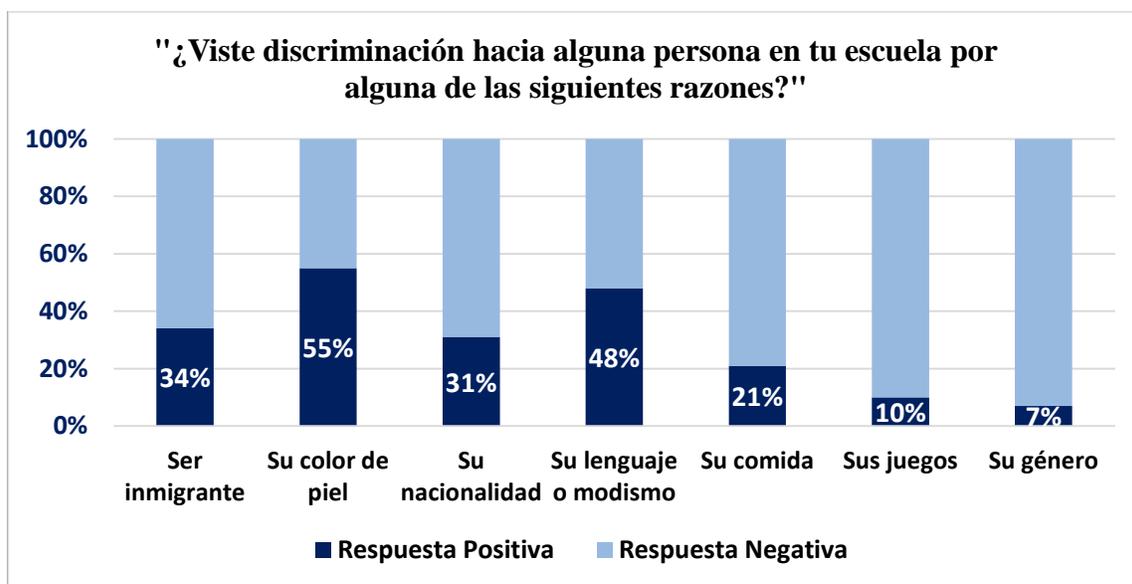
Por último, frente a situaciones de discriminación, el color de piel es el rasgo por el cual más se acusa discriminación hacia un estudiante, según la percepción de los estudiantes y educadores (ver gráfico 5 y 6). Estos últimos a la vez percibe también más situaciones de discriminatorias asociadas al lenguaje o modismos (48%).

Gráfico 5: Percepción de los estudiantes respecto a situaciones de discriminación



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes.

Gráfico 6: Percepción de los educadores respecto a situaciones de discriminación



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a educadores.

2.2 Dimensión Cultural

Los resultados de esta dimensión, separados por estamento y por edad, en el caso de los estudiantes, se resumen en la tabla 8:

Tabla 8: Índice de inclusión de la dimensión cultural por sub-dimensión y estamento

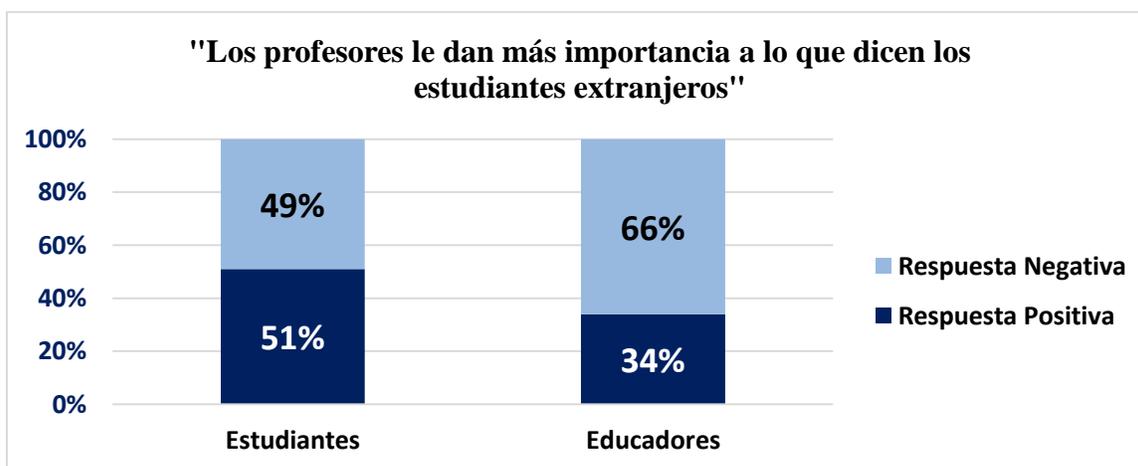
Sub-dimensión	Estudiantes			Educatores	Índice General
	10-14 años	14-19 años	Total		
Consideración de saberes culturales diversos	0,73	0,69	0,71	0,79	0,75
Dialogo e intercambio cultural	0,91	0,85	0,88	0,88	0,88
	0,82	0,77	0,8	0,84	0,82

Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes y profesores.

La dimensión cultural es la que expresa los resultados más favorables, pues su índice es el más cercano a 1 (0,82), también se evidencia mayor similitud entre la percepción de estudiantes y profesores.

La discrepancia principal se ubica en una afirmación compleja para el “deber ser” docente, frente a la cual los estudiantes fueron más drásticos. Primero se les consultaba si los “profesores le dan más importancia a lo que dicen los estudiantes extranjeros”, ver gráfico 7:

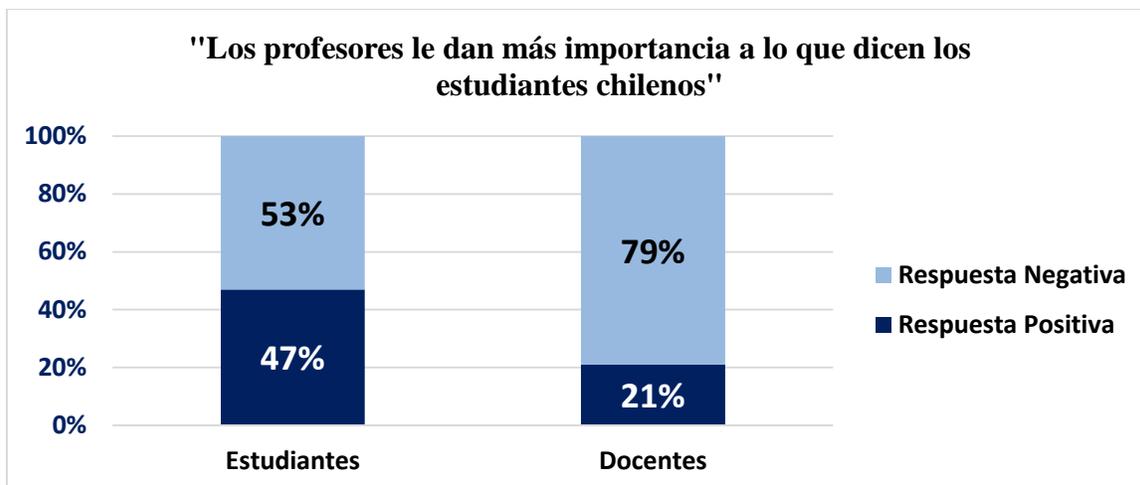
Gráfico 7: Percepción estudiante y profesor, respecto a consideración de saberes (I)



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes y profesores.

Luego se les hacía la misma consulta, pero respecto a los estudiantes chilenos, lo cual generó una brecha aún mayor entre la mirada del estudiante y la del docente, ver siguiente gráfico:

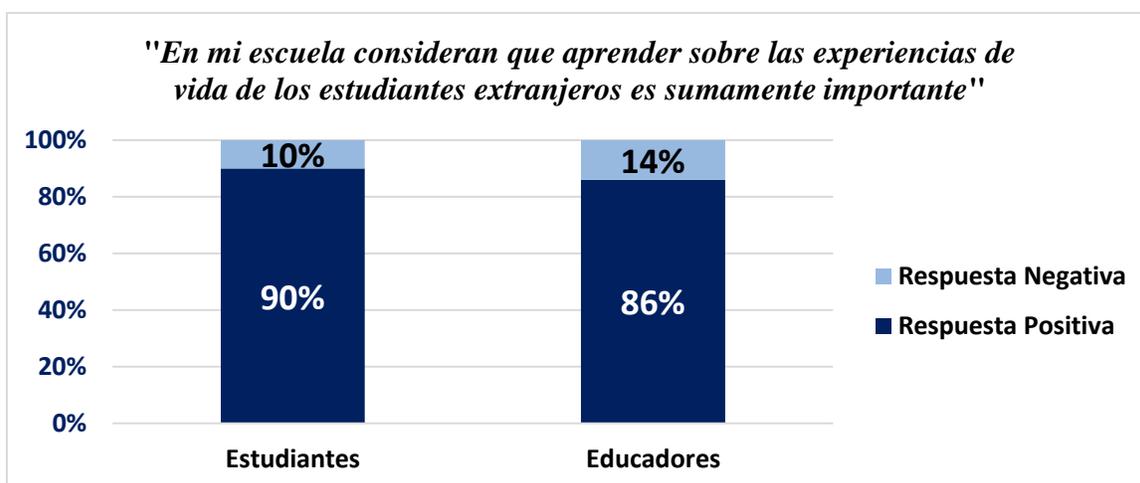
Gráfico 8: Percepción estudiante y profesor, respecto a consideración de saberes (II)



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes y profesores.

Ambas preguntas ingresan datos inversos al índice, es decir, a mayor respuesta positiva, más bajo será el índice, por ende, se entiende que los profesores tienen a tener una percepción más “correcta” respecto a estas dos afirmaciones.

Gráfico 9: Percepción estudiante y profesor respecto a consideración de saberes (III)



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a estudiantes y profesores.

El gráfico 9 expone el indicador más alto en la dimensión cultural, tanto desde la percepción de los educadores y estudiantes, y alude a la importancia de aprender sobre *la experiencia de*

vida de los estudiantes extranjeros (Por ejemplo: aprender sobre su historia, comida, lenguaje, sus juegos). Ante lo cual las respuestas fueron muy favorables.

2.3 Dimensión Institucional

En los resultados de esta dimensión prima lo arrojado por la ficha de monitoreo aplicada al equipo directivo de la institución, lo que se resumen en la tabla 9:

Tabla 9: Índice de inclusión de la dimensión institucional por sub-dimensión

Sub-dimensión	Índice
Acceso, acogida y bienestar	0,5
Trato simétrico	0,6
Declara y trabaja la diversidad que la compone	0,3
Promueve participación en toma de decisiones	0,0
	0,35

Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de la ficha de monitoreo.

Básicamente lo que devela esta dimensión, para el caso de esta escuela, es la diferencia que existe entre una declaración de principios y generar acciones para su cumplimiento. Según los resultados, sí existe un valor a la diversidad explicitado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que aloja los fundamentos del actuar de la institución, pero no existe un plan de acción que favorezca lo declarado en el PEI, tampoco instancias institucionalizadas que busquen el intercambio cultural y al menos en los últimos 12 meses no se han llevado a cabo campañas de sensibilización ni charlas o talleres informativos respecto al enfoque intercultural (Ver Anexo: “Ficha de Monitoreo”). Es decir, se declara una intención, pero las dinámicas ocurren, principalmente, por el mero encuentro cultural y lo propio de las relaciones interpersonales entre los diferentes integrantes de la comunidad.

Por último, en lo que respecta al índice general de la escuela, promediando los resultados de las tres dimensiones, expuestas en las tablas 7, 8 y 9, se identifica un índice del 0,6, lo que evidencia una escuela levemente más cercana a la inclusión que a la exclusión. Siendo la dimensión normativa la que presenta más falencias.

2.4 Otros Resultados

También se incluyeron consultas que vienen a complementar el índice de inclusión y/o aportar a la institución. Por ejemplo, se considera importante identificar los grados de participación de los educadores, quienes declaran una baja participación ciudadana en su entorno próximo (ver gráfico 10), lo que preocupa si lo que se busca es promover que los estudiantes participen activamente.

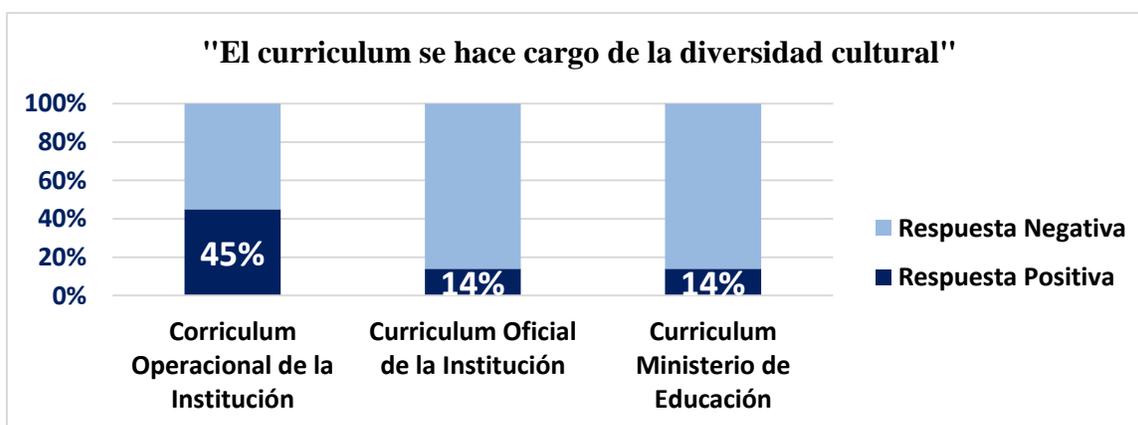
Gráfico 10: Participación de los educadores en su entorno próximo



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a profesores

Se consultó a los docentes respecto a aspectos de carácter más estructural a nivel de la escuela y del ministerio de educación, como también respecto a lo que se enseña, esto último es propio de un curriculum operacional (ver gráfico 11).

Gráfico 11: Percepciones del educador, respecto a los curriculum.

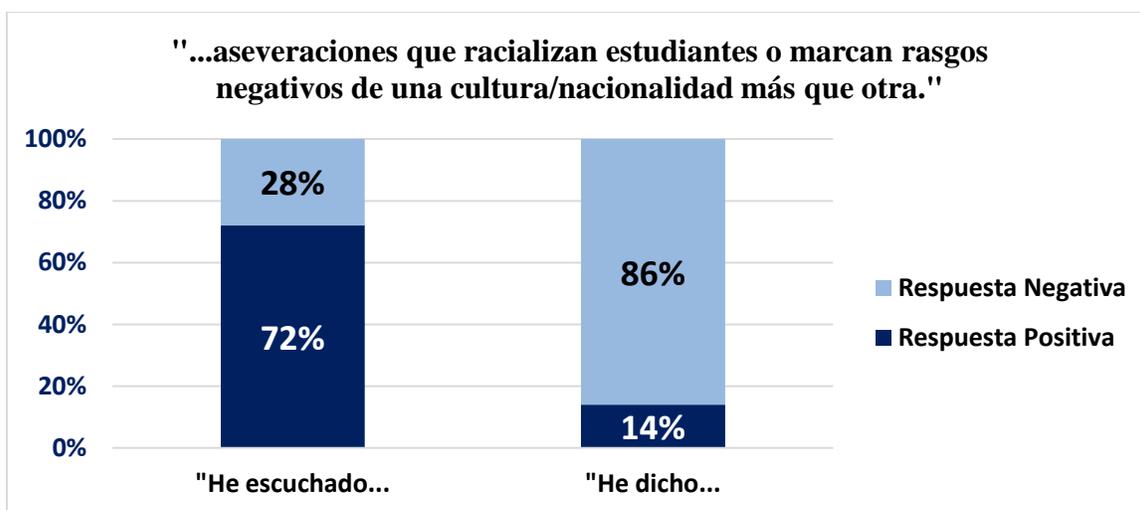


Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a profesores.

Los datos son coherentes con los resultados arrojados en la dimensión institucional, un índice general que está bajo la media.

Por último, se indaga respecto a prácticas docentes que racializan a los estudiantes. Es aquí donde se identifica que los adultos declaran escuchar aseveraciones que racializan y en menor medida reconocen incurrir ellos en este tipo comentarios (ver gráfico 12).

Gráfico 12: Reconocimiento de acciones racializadoras en los docentes



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de los cuestionarios a profesores.

CAPÍTULO III: Conclusiones

Entre lo más relevante del estudio, cabe destacar las diferentes percepciones que tienen estudiantes y educadores respecto a algunas dimensiones o sub-dimensiones medidos por el índice de inclusión relacional. Uno de los hallazgos es que los educadores perciben una dimensión social menos desarrollada de lo que los estudiantes declaran, siendo la red de apoyo la que marca una brecha mayor (ver tabla 7). Es decir, los estudiantes perciben más redes, vínculos y participación, lo que sería preocupante si esto corresponde a bajas expectativas docentes, pues **los educadores perciben mayor dificultad de la que los educandos sienten** a la hora de establecer relaciones sociales con sus pares.

Sin embargo, en relación a las situaciones de discriminación, se reafirma la predominancia de la discriminación por el color de piel (Tijoux, 2013; 2015; 2016), pero llama la atención la mirada que tienen los docentes respecto a un factor que en los estudiantes no destaca como **un elemento de discriminación: el lenguaje y los modismos**. Lo que nos desafía a indagar en los estilos de comunicación y las diferencias que podrían estar segregando al interior de la escuela.

Respecto al alto índice de la dimensión cultural y su aparente coherencia entre estudiantes y educadores, lo que tiene relación con la sub-dimensión “consideración de los diferentes saberes”, evidencia que los estudiantes, en general, identifican que existe **una consideración desequilibrada de saberes** por parte de los docentes respecto a lo que manifiesta los estudiantes chilenos y/o extranjeros, lo cual es contradictorio con el enfoque intercultural, que persigue una consideración igual de válida entre los diversos saberes (Walsh, 2007; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Pero más allá de eso, deja de manifiesto que los adultos no logran identificar un problema que sí tienen muy presente los estudiantes.

Los tres hallazgos anteriores no eran posibles de identificar con el instrumento diseñado por el SJM, pues no contemplaban la mirada de los menores de edad (en barrios y escuelas), por ende, **los resultados diferentes entre ambos grupos suponen un hallazgo metodológico que podría ser replicado** en futuros índices de convivencia y/o inclusión para otros ámbitos (pueblos originarios o discapacidad, por ejemplo)

Respecto netamente al actuar del adulto, es alarmante la **alta racialización percibida**, pues los mismos educadores captan en sus pares aseveraciones que posicionan a unos estudiantes por sobre otros, lo que, a juicio de ellos mismos, no está presente en su propio actuar (ver gráfico 12). A esto se suma que **los adultos carecen de una participación colectiva** en su entorno próximo, lo cual los posiciona como mal ejemplo, precisamente porque el modelaje escasearía de una característica central para el desarrollo de la interculturalidad. Preocupante es la posibilidad de que ocurran dinámicas solapadas o poco visibles por parte de los educadores, las cuales estén afectando los procesos de inclusión en los estudiantes, tanto por un actuar poco asertivo o por omisión de factores relevantes.

Otro hallazgo es que, frente a la baja relevancia del curriculum oficial y ministerial, el actuar de los educadores a la hora de implementar la enseñanza considera mucho más la diversidad

cultural (ver gráfico 11). Sin embargo, en términos generales, los datos demuestran un **bajo aporte del currículum frente a la diversidad cultural**, lo que responde, probablemente, a una rigidez de los planes y programas del sistema educativo, originadas en el Ministerio de Educación, es decir; la problemática se aloja en “las estructuras”. Por ende, es clave avanzar en “des-colonializar” este engranaje, con el propósito de detener la reproducción de fronteras al interior de la escuela (Stang, Roesler y Riedemann, 2019).

En relación a lo anterior y considerando que en el caso de estudio se observan diferencias entre lo declarado y las acciones realizadas (Ver anexo: “Ficha de Monitoreo”), además de identificar que el índice más bajo ocurre en la dimensión normativa, sería interesante **indagar más respecto al “valor agregado” de las instituciones educativas**, considerando que el mero encuentro cultural que ocurre al interior de las escuelas también hace lo suyo y, por ahora, no tenemos claridad del real aporte de las instituciones, sus declaraciones y prácticas.

La fragilidad de lo institucional evidenciado por el índice de inclusión, viene a ser reafirmado por la mirada de los educadores respecto al currículum oficial del ministerio de educación, en consecuencia, **se considera importante incorporar al índice de inclusión relacional la percepción respecto del currículum y/o la didáctica docente**, y así avanzar en la integralidad de aquellos factores que inciden en la inclusión al interior de la escuela.

Considerando los principales hallazgos y los resultados en general, cabe explicitar algunas recomendaciones:

1. Al identificar que los profesores son los que presentan mayores barreras para favorecer la inclusión, es necesario que, tanto las escuelas como el sistema educativo, genere **espacios para la formación y sensibilización de los educadores**. Es importante que los adultos identifiquen cómo sus propias prácticas pueden racializar o marcar diferencia entre los saberes de unos por sobre otros, lo cual nos desafía tanto en la formación inicial docente como en la instalación de prácticas formativas que sean recurrentes al interior de la escuela.
2. Incidir en el currículum desde una perspectiva intercultural. Si bien es cierto que los planes y programas que se imponen desde el ministerio de educación determinan bastante el actuar de las instituciones, sí es posible **generar transformaciones al currículum oficial de la escuela**, lo que siempre trae consigo un impacto en el

currículum “operacional” y “oculto” como espacios aún disponibles para la incidencia del docente.

3. Es relevante **incorporar la mayor cantidad de actores posibles** en próximas mediciones asociadas a la convivencia y/o inclusión, esto posicionando a los estudiantes como sujetos de derecho, alejándose de la perspectiva adulto-centrista, e identificando la perspectiva de adultos formadores que están más alejados de la escuela, como los apoderados, tutores o padres.

Bibliografía:

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), pp. 17-44.
- Agar Corbinos, L. (2015). Migraciones externas en Chile: bases históricas de un fenómeno complejo. *Oasis* n° 22, pp. 49-91.
- Eyzaguirre S., Aguirre J. y Blanco N. (2019) en Aninat, I., Vergara, R. (editores). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica/CEP Chile. Disponible en: <https://www.cepchile.cl/cep/libros/libros-digitales/inmigracion-en-chile-una-mirada-multidimensional>
- Antonsich, Marco (2009) “National identities in the age of globalisation: The case of Western Europe”. *National Identities*, 11:3, pp. 281 - 299
- Ares, A. & Fernández, M. (2017). El caleidoscopio de la integración: Hacia un modelo mixto desde la perspectiva de los migrantes. *Revista de Fomento Social* n° 286, pp. 157-201
- Bengoa, J. (2003). Erosión y transformación de las identidades en Chile. *Indiana* n°19-20, pp. 37-57.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: OEI/ FUHEM.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. N°4(3), pp. 1-15.
- Cano, Verónica, & Soffia, Magdalena. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, n°15(61), pp. 129-167. Recuperado en 07 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300007&lng=es&tlng=es
- Castillo Armijo, Pablo, Miranda Carvajal, Carlos, Norambuena Sandoval, Ivette, & Galloso Galvez, Edith. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación* n°19(41), pp. 17-27.
- CEPAL (2006). *Migración internacional, derechos humanos y desarrollo*. Santiago: Naciones Unidas.
- CEPAL/UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 Agosto, 2020*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cortés, Juan, 2007, “Políticas culturales en Bogotá. Un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad”, tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/5706>
- Emirbayer, Mustafa (2009). Manifiesto en pro de una sociología relacional. *Revista CS* n°4, pp. 285-329. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476349917012>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Godenau, D; Rinken, S; Martínez de Lizarrondo, A; Moreno, G. (2014). *La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

- Ibáñez-Salgado, Nolfi, & Druker-Ibáñez, Sofía. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia* n°25, pp. 227-249. En <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- INE-DEM (2020) Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile, 31 de diciembre 2019. Departamento de Extranjería y Migración, Instituto Nacional de Estadísticas. Disponible en: https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2018) Informe Final Encuesta Nacional de Derechos Humanos 2018. Disponible en: <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2020/06/INFORME-N8-INDH.pdf>
- INURED (2017) República de Haití. Documento de Información sobre País de Origen. Agosto 2017. Instituto Interuniversitario de Investigación y Desarrollo.
- Jiménez Pereira, E. (2017). Inmigrantes haitianos en la población Los Nogales de la comuna de Estación Central. Segregación residencial y proceso de guetización. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/176335>
- Lagos, C. (2015) El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* n° 52, pp. 84-94.
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. Promulgada el 17 de agosto de 2009. Disponible en: <http://bcn.cl/2f73j>
- Ley 19.253 de 1993. Establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Disponible en: <http://bcn.cl/2f7n5>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* n° 26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Ministerio de Educación. (2002). Política de Convivencia Escolar. Santiago.

- Ministerio de Educación. (2012). Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago.
- Observatorio Ciudadano Observatorio Ciudadano (2013), Informe de la sociedad civil y pueblos originarios de Chile al CERD. Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/CHL/INT_CERD_NGO_CHL_14779_S.pdf
- OCDE e INURED. (2017). Interactions between public policy, migration and development in Haiti. París: OECD Development Pathways.
- OIM (2018) Hitos de OIM Chile 2018. Organización Internacional para las Migraciones. Santiago de Chile.
- OIT - FAO - OIM (2020) Inserción laboral de los trabajadores migrantes en el sector rural en Chile, junio 2020. Organización Internacional del Trabajo, Organización Internacional para las Migraciones, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Santiago de Chile.
- Pavez Soto, I., Poblete Godoy, D., & Galaz Valderrama, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: inquietudes y desafíos. Sociedad E Infancias n° 4, pp. 259-262. <https://doi.org/10.5209/soci.69619>
- PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. Estudios Atacameños n° 64, pp. 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Roessler, Pablo. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de

identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la educación*, (49), 50-81.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.576>

- Rodríguez Mancilla, Marcelo, & Grondona Opazo, Gino (2014). Cartografía epistémica: hacia una psicología relacional y situada. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* n°16, pp. 47-70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097003>
- Romero, C (9 de abril, 2018) Piñera al firmar proyecto de migración: “Ha llegado el momento de poner orden en este hogar que compartimos”. *EMOL*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/04/09/901814/Pinera-al-firmar-proyecto-de-migracion-Ha-llegado-el-momento-de-ponerorden-en-este-hogar-que-compartimos.html>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica* n° 16(5), pp. 1-15.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salazar, G. & Pinto, J. (2001) *Historia contemporánea de Chile. Tomo I: Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago: LOM Ediciones.
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ (2019) Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>.
- Servicio Jesuita a Migrantes, SJM (2021). Migración en Chile. Anuario 2020. Medidas Migratorias, vulnerabilidad y oportunidades en un año de pandemia (N°2). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stang Alva, María Fernanda, Roessler Vergara, Pablo Ignacio, & Riedemann Fuentes, Andrea. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* n° 45(3), pp. 313-331. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stang Alva, Fernanda, Lara Edwards, Antonia, & Andrade Moreno, Marcos. (2020). Humanitarian rhetoric and expulsability: Haitian migrants and migration governance

- in Chile. Si Somos Americanos n° 20, pp. 176-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482020000100176>
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2008), Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión. Santiago: OIM-UAH.
 - Stefoni, Carolina, Stang, Fernanda, & Riedemann, Andrea. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. Estudios internacionales (Santiago) n° 48, pp. 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
 - Stefoni, Carolina, & Stang, Fernanda. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. Íconos. Revista de Ciencias Sociales n°58, pp. 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
 - Talavera, P. (1999): “El valor de la identidad.” Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho, n° 2. Disponible en: <http://www.uv.es/CEFD/2/Talavera.html>
 - Tijoux, María Emilia. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. Polis (Santiago) n° 12(35), pp. 287-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
 - Tijoux, M. E. & Díaz, G. (2014), “Inmigrantes, los “nuevos bárbaros” en la gramática biopolítica de los estados contemporáneos”, Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea. Volume II n° 1, pp. 284-309
 - Tijoux Merino, María Emilia, & Córdova Rivera, María Gabriela. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. Polis (Santiago) n° 14(42), pp. 7-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
 - Tijoux, M.E. (2016) Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración. Santiago: Editorial Universitaria.
 - UNESCO (2016) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Walsh, Catherine, “Interculturalidad, colonialidad y educación”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.XIX, n° 48, pp.25-35.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial, en Centro de Desarrollo Étnico (CEDET). *Desde adentro. Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina*. Lima: Bellido Ediciones.

Anexos:

Disponibles en carpeta Google Drive ubicada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/1laRuWR3x9k1H98P11YCEBCmJeEh18s76?usp=sharing>