

# CONCENTRACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PÚBLICOS CHILENOS: LA MIRADA DESDE EL EQUIPO DE PROFESORES DIRECTIVOS Y DOCENTES<sup>1</sup>

Ilsa Mendoza-Mendoza<sup>2</sup>

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo explorar cómo es percibida y explicada la concentración escolar extranjera desde el punto de vista del equipo de profesores directivos y docentes de dos establecimientos educacionales públicos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. La metodología es cualitativa, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a través de las que se pudo constatar que, aunque las explicaciones aparentan situarse en la naturalidad de la distribución de la población extranjera, anidan procesos estratégicos desde distintos representantes de la institucionalidad educativa. Asimismo, se evidencia la necesidad de implementar políticas para la diversidad cultural en el sistema escolar chileno, que aseguren el reconocimiento de la pluralidad lingüística con la enseñanza de las lenguas maternas, y el reconocimiento de la diversidad identitaria mediante la aceptación de aspectos distintivos de la propia cultura, a través del currículum escolar, prácticas institucionales y la formación docente inicial y continua.

Conceptos clave: sistema escolar, educación pública, concentración escolar, docente, estudiante extranjero, Chile.

## **FOREIGN SCHOOL ENROLLMENT IN CHILEAN PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS: PERSPECTIVES FROM SCHOOL MANAGEMENT TEAMS AND TEACHERS**

### ABSTRACT

*The aim of this article is to investigate the perceptions and explanations surrounding the enrollment of foreign students, as articulated by the team of head teachers and teachers in two public educational institutions located in the Metropolitan Region. A qualitative methodology was used through the application of semi-structured interviews, revealing that explanations often*

- 
- 1 Este artículo presenta, de forma resumida, algunos de los resultados de la tesis doctoral de la autora, desarrollada entre marzo y agosto del año 2018 en la región Metropolitana de Santiago de Chile. En adelante y por razones prácticas la utilización del masculino se usará como una forma simplificada para aludir también al género femenino y a otras posibles identidades de género. La elección léxica antes descrita tiene por finalidad hacer la lectura del texto más fácil y evitar la repetición en extenso de los actores involucrados, sin intención de discriminación alguna.
  - 2 Investigadora independiente, Santiago, Chile. Contacto: mendozamendoza.ilsa@gmail.com

*attribute the presence of foreign students to the natural distribution of the foreign population. However, it became apparent that strategic processes, initiated by different representatives of educational institutions underlie these explanations. The study also highlights the need for the Chilean school system to implement policies promoting cultural diversity. This includes ensuring the recognition of linguistic plurality by incorporating the teaching of mother tongues, acknowledging identity diversity through acceptance of distinctive cultural aspects in the school curriculum, institutional practices, and initial and continuous teacher training. Overall, the findings underscore the imperative for comprehensive measures to embrace and celebrate cultural diversity within the educational framework.*

*Key concepts: School System, School Enrollment, Teacher, Foreign Students, Chile.*

## 1. Introducción

La presencia de estudiantado extranjero<sup>3</sup> en las salas de clases de los establecimientos educacionales chilenos ha experimentado un notorio crecimiento en la última década, particularmente en los últimos cinco años. Este aumento de estudiantes extranjeros en Chile concuerda con los flujos migratorios internacionales que ascienden a 1.736.691 personas, representando el 8,7% de la población total<sup>4</sup>. Según datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC), la matrícula extranjera aumentó siete veces en el transcurso de la década 2012-2022. De manera que, mientras en 2012 el número de estudiantes extranjeros fue de 34.062, equivalente a 0,4% de la matrícula total, en 2022 alcanzó 6,6%<sup>5</sup> de esta, correspondiente a 240.514 escolares. Es decir, 3,4% más que en 2018, cuando representaban 3,2% de la población escolar, con 113.586 estudiantes extranjeros.

En términos de distribución del estudiantado extranjero en el sistema educativo escolar chileno, los datos indican una desigual distribución tanto territorial como por dependencias administrativas, y en particular entre establecimientos educacionales. De este modo, se observa que, a nivel territorial, en 2018 la matrícula escolar extranjera se concentró en un 80% en tres regiones del país, en las cuales el mayor porcentaje fue en la Región Metropolitana con 61%, seguida de 11,6% en la Región de Antofagasta y 7,2% en la Región de Arica y Parinacota. En cuanto a su distribución por dependencia administrativa ese mismo año, 59,5% de la matrícula extranjera se

---

3 En el texto se utiliza la palabra “extranjero” para referirse a personas y estudiantes que no nacieron en Chile, independiente de su estatus migratorio. Esta determinación obedece a que, según las Naciones Unidas, el término “migrante” no cuenta con una definición universalmente aceptada, por lo tanto, se arriesga la exclusión de trabajadores/as migratorios, migrantes en situación irregular, solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y del tráfico ilícito de migrantes. Además, la información disponible no permite hacer referencia a la situación migratoria particular del estudiantado y personas, sino al hecho de haber nacido fuera de Chile; por lo tanto, considerando que para el sistema escolar cada persona representa a alguien que estudia, las distinciones de este tipo no son aplicables.

4 Información disponible en: <https://lyd.org/wp-content/uploads/2023/10/TP-1613-MIGRACIONES-CASEN-1.pdf>

5 Información disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/2022/09/26/bases-de-datos-de-matricula-disponibles/>

escolarizó en establecimientos educacionales municipales, mientras que 33,4% lo hizo en particulares subvencionados, 5,7% en particulares pagados y 1,3% en centros de administración delegada. En contraste, la distribución por dependencia administrativa de estudiantes chilenos era de 54,5% en el sistema administrativo particular subvencionado, 35% en el sistema municipal, 8,9% en colegios particulares y 1,3% en los centros de administración delegada, guardando paralelismo estas últimas cifras con las del estudiantado extranjero.

En lo que respecta a su distribución entre las distintas escuelas y/o liceos del país, se observa la existencia de establecimientos educacionales que presentan concentración escolar extranjera, es decir, exhiben una matrícula extranjera igual o superior a 30% (Defensor del Pueblo, 2003). De este modo, existen escuelas y/o liceos en que el número de estudiantes extranjeros porcentualmente alcanza el 79,75% de su matrícula total, mientras que en otros esta cifra escasamente llega a 0,04%. La concentración escolar extranjera se encuentra bien documentada a nivel internacional respecto de sus características, causas y efectos (Andersen, 2016; Andersson, Östh & Malmberg, 2010; García Castaño & Rubio Gómez, 2013), atribuyéndosele diversas explicaciones que visibilizan un escenario complejo con las ideas de integración, inclusión e igualdad de oportunidades educativas que suelen defenderse en educación.

Entre la multiplicidad de explicaciones se encuentran, por un lado, las llamadas “causas naturales” (Aja, 2000), atribuidas a la segregación residencial (Bischoff, 2008) y a la libre elección o preferencia de escuela de parte de las familias nacionales y extranjeras, por razones socioeconómicas y culturales (Alegre et al., 2010; Murray, 2016; Rahona y Morales, 2013). Por otro lado, las causas “artificiales”, relacionadas con la selección, atracción y rechazo de estudiantes de parte de las escuelas, también con base en criterios socioeconómicos y culturales (Capellán de Toro et al., 2013; Rubia, 2013), y la derivación o designación de escuela desde la administración educativa según matrícula disponible (Carabaña y Córdoba, 2009).

En el contexto chileno, si bien existe conocimiento de la concentración de estudiantes extranjeros en determinados establecimientos educacionales (Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018; Stefoni et al., 2010), la evidencia empírica de esta es aún incipiente. En Chile existen dos estudios que exploran las causas de la concentración escolar extranjera. El primero de ellos es el realizado por Córdoba, Altamirano y Rojas (2020), que concluye que las familias extranjeras jugarían un rol protagónico en la concentración escolar extranjera, como una forma de proteger a sus hijos de situaciones de discriminación relacionadas con su condición de migrantes. El segundo estudio, (Córdoba-Calquin et al., 2022), concluye que ni el patrón residencial ni la dependencia administrativa permiten explicar el fenómeno. Otros estudios, si bien no han tenido el objetivo de analizar la concentración escolar extranjera, han dado luces de algunas de las razones que podrían explicarla, como por ejemplo el tipo de financiamiento del sistema escolar (Joiko y Vásquez, 2016; Stefoni et al., 2010), las desventajas en acceso a la información, la segregación residencial y las diferencias culturales (Eyzaguirre, Aguirre y Blanco, 2019). No obstante, algunos de estos estudios se han centrado en estudiantes de nacionalidad peruana (Stefoni et al., 2010), en escuelas no necesariamente con concentración escolar extranjera (Poblete Melis y Galaz Valderrama, 2017) y con la exploración de datos secundarios a partir de una perspectiva cuantitativa (Eyzaguirre et al., 2019).

Desde este escenario, este artículo —que forma parte de una investigación más amplia— pretende contribuir en la profundización del estudio de la concentración escolar extranjera con información empírica que posibilite una mejor comprensión y conocimiento del fenómeno. Para ello se explora cómo es percibida y explicada la concentración escolar extranjera desde el punto de vista de quienes, en la cotidianidad de su acción pedagógica, conviven con esta realidad y tienen parte de responsabilidad en la gestión administrativa y en el proceso de enseñanza y aprendizaje de escuelas y liceos, es decir, el equipo de profesores directivos y docentes. Conocer y comprender las distintas miradas en torno a la concentración escolar extranjera, sin la intención de establecer generalidades aplicables a todos los contextos

de similares características (que, por otro lado, nunca son iguales), pretende ayudar a visibilizar las fortalezas y desafíos que enfrenta el sistema educativo chileno en determinados establecimientos educacionales para la integración exitosa del estudiantado extranjero. En este sentido, la idea del estudio es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por el profesorado participante, es decir, conocer cómo interpreta la génesis de la concentración escolar extranjera, las dificultades y ventajas de la diversidad cultural y las principales necesidades que detecta.

## 2. Metodología

El trabajo de campo de esta investigación empírica tiene un enfoque y diseño mixto explicativo secuencial en dos etapas: la primera de tipo cuantitativo, seguida de una segunda fase complementaria de tipo cualitativo fenomenológico interpretativo, a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados de este artículo forman parte de esta segunda fase del estudio realizado en el año 2018 en dos establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile: la Escuela Municipal y el Liceo Municipal<sup>6</sup>.

La Escuela Municipal se ubica en una comuna del sector norte de la Región Metropolitana de Santiago y cuenta con una matrícula extranjera, en el momento del trabajo de campo, de 333 estudiantes, correspondiente a 52% de su matrícula total. De estos, 54,3% era procedente de Perú, es decir, mayoritariamente hispanohablantes (90%)<sup>7</sup>. El Liceo Municipal, por su parte, se sitúa en una comuna del sector sur de la Región Metropolitana de Santiago y cuenta con una matrícula extranjera de 196 estudiantes, equivalente a 55% de la población escolar total, procedentes principalmente de Haití (86.2%), cuya lengua materna es el creolé/kreyòl, de los cuales un porcentaje mayoritario (70%) no habla español o tiene un conocimiento insuficiente del idioma<sup>8</sup>.

---

6 Nombres ficticios de los establecimientos educacionales para resguardar la confidencialidad de los establecimientos educacionales concretos y participantes del estudio.

7 Información reportada por la Dirección del establecimiento educacional.

8 Información reportada por la Dirección del establecimiento educacional.

Los participantes de esta etapa fueron 30 personas, y nueve de ellas corresponden a profesores integrantes del equipo directivo y profesores de sala de clases, como observadores privilegiados del proceso de concentración escolar extranjera, es decir, como informantes clave (Bisquerra, 2014). Los datos analizados en este artículo proceden fundamentalmente de los nueve informantes clave y con ellos se consideró la llegada al punto de saturación teórica de los datos, es decir, el momento en el que la información comienza a repetirse y deja de ser relevante y útil la aplicación de nuevas entrevistas (Glaser y Strauss 2009). Los criterios de selección del profesorado fueron la disposición a participar y que llevaran trabajando en el establecimiento educacional más de tres años, dado que se esperaba que estos informantes tuviesen un mayor conocimiento de los procesos de incorporación y escolarización del estudiantado extranjero.

Las entrevistas incluyeron preguntas relacionadas con el proceso de llegada del estudiantado extranjero al establecimiento educacional, así como con el impacto de la concentración extranjera en la escuela y/o liceo (en términos de rendimiento, disciplina, entre otros). Algunas de las preguntas fueron: ¿cómo se produce la llegada de estudiantes extranjeros? ¿Por qué cree que llegan a esta escuela y no a otras ubicadas en el sector? ¿Ha observado cambios en la escuela a partir de la llegada de población escolar extranjera? Las entrevistas de la Escuela Municipal se realizaron en la oficina de dirección, inspectoría general y sala de profesores, y tuvieron una duración total de cinco horas y 30 minutos, con una duración promedio de una hora cada una. En el caso del Liceo Municipal, éstas se realizaron en la oficina de inspectoría general, unidad técnica pedagógica y sala de clases, con una duración promedio de 50 minutos y un total de cuatro horas. Se contó entonces con aproximadamente diez horas de audio. Todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente y transcritas íntegramente por la investigadora.

El análisis se realizó mediante la técnica de análisis narrativo desde una perspectiva de análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Este tipo de análisis es definido como un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa que

permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas recurrentes a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del fenómeno en estudio (Braun & Clarke, 2006).

En consecuencia, los datos fueron analizados considerando las seis etapas a través de las cuales se desarrolla el proceso del análisis temático (Braun & Clarke, 2006). En primer lugar se realizó la transcripción textual de las entrevistas, iniciándose luego el proceso de análisis de la información —lectura, relectura y anotación de ideas generales— buscando estructuras y significados; en segundo lugar se generaron códigos iniciales, es decir, se organizó la información en grupos de un mismo significado. Durante el proceso de codificación se agrupó la mayor cantidad posible de patrones en la información, incorporando en cada código la suficiente información como para no perder la perspectiva del contexto, considerando que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez. En tercer lugar se realizó la búsqueda de temas recurrentes, es decir, información relacionada con las preguntas de investigación. En cuarto se revisaron estos temas para realizar la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de éstos para no excederse. En quinto se definieron los temas de manera definitiva, estableciendo lo principal de cada tema y los subtemas para, en sexto lugar, comenzar la redacción del informe final, con una narrativa sustentada en la argumentación derivada de la comprensión e interpretación de la información recogida.

No obstante, el análisis se desarrolló de forma cíclica, es decir, las distintas etapas se superponían a medida que el análisis iba avanzando y surgían nuevas preguntas, y se revisaban nuevamente los datos para luego hacer nuevas interpretaciones, y así sucesivamente.



### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. El rol de la administración educativa en la concentración escolar extranjera

Las explicaciones respecto de las causas de la concentración escolar extranjera, desde la perspectiva del profesorado entrevistado, tanto en la Escuela Municipal como en el Liceo Municipal, se vinculan principalmente a dos acciones. Una de ellas es el trabajo de “apertura a recibir matrícula extranjera” de parte del establecimiento educacional, para completar los cupos disponibles de matrícula escolar. Esta disponibilidad de matrícula, presente en ambos establecimientos educacionales, obedecería, de acuerdo con lo señalado por los docentes directivos, a la disminución en el sector de niños, niñas y adolescentes chilenos en edad de escolarización formal obligatoria. Ésta sería producto del envejecimiento de la población circundante, sumado a los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como SIMCE<sup>9</sup> y PAES<sup>10</sup> respectivamente. Además, en el caso del Liceo Municipal, también obedecería a la competencia de colegios vecinos, principalmente municipales, aunque también algunos subvencionados (Joiko, 2012; Weinstein et al., 2019) y el traslado de estudiantes hacia dichos sectores.

Desde este contexto de disponibilidad de matrícula escolar, y en el marco de un sistema de cuasi mercado educativo (Verger, Bonal y Zancajo, 2016), en el cual los establecimientos educacionales deben competir por atraer las preferencias de las familias en la elección escolar, para recibir el subsidio entregado por el Estado con base en la matrícula escolar y asistencia promedio por estudiante, la Escuela Municipal y el Liceo Municipal se han visto instados a recibir estudiantes extranjeros que, junto con favorecer la concentración de estos colectivos, posibilita al mismo tiempo el funcionamiento de ambos establecimientos educacionales:

---

9 Sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, esto es, el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

10 Prueba de Acceso a la Educación Superior.

*(...) la llegada de los chicos obviamente que nos da un impulso [para continuar], y un tema de matrícula [necesidad], y usted sabe que los establecimientos viven de la matrícula y de la subvención, y derechamente también hasta el tema de estabilidad laboral [del profesorado]. Es eso [el motivo de la apertura], porque también en algún minuto, dado la mirada del departamento de educación [DAEM] de cierre de colegios, de fusión de colegios y también de eliminación de niveles, eso también es una situación real. (Inspector General, Liceo Municipal)*

En el caso de la Escuela Municipal, es necesario señalar que existe además una política municipal comunal de accionar orientado hacia el respeto a los derechos humanos, lo que implica garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros. No obstante, en términos generales, la apertura hacia el ingreso de población extranjera parece estar principalmente regida, en ambos establecimientos educacionales, por las lógicas de mercado enraizadas en el sistema educativo chileno, en lugar de en un enfoque social del ejercicio efectivo del derecho a la educación como un derecho humano fundamental. Esta lógica de organización y gestión responde al rol preponderante del mercado en la provisión de los recursos para la educación que, de acuerdo con la evidencia empírica nacional (Santos y Elacqua, 2016) ha contribuido a aumentar la segregación social en la experiencia escolar, incluyendo ahora a la población extranjera.

De este modo, y enfrentados los establecimientos educacionales al enfoque de mercado presente en la educación, que la concibe más como “un bien de consumo” y menos como un derecho, atentando paradójicamente contra la equidad y la integración, ambos elementos centrales de las políticas educacionales del último tiempo, la Escuela Municipal y el Liceo Municipal tienen pocas posibilidades de negociar la incorporación de un estudiantado heterogéneo desde el punto de vista socioeducativo; por lo tanto, y aun a riesgo de la multiplicación de las dificultades,

*(...) hemos recibido, o sea, todo lo que un colegio inclusivo recibe: alumnos con pésima conducta, con los niños que han sido prácticamente*

*expulsados de otros colegios han llegado acá y, bueno, somos un colegio municipal que está, considera ese tipo de trabajo, pero también se hace difícil porque, claro, tenemos apoderados antiguos que dicen que se impresionan a veces por la calidad [baja] de los niños que llegan, pero ese es nuestro mandato: colegio municipal, trabajar con todos los niños que lo requieran. (Inspector General, Escuela Municipal)*

En paralelo a la apertura a recibir matrícula extranjera, ambos establecimientos educacionales han desarrollado estrategias de “publicidad” o marketing en los respectivos departamentos provinciales de educación [DEPROV]-Oficina Ayuda MINEDUC Región Metropolitana, y Departamento de Administración de la Educación Municipal [DAEM] para captar matrícula y completar los cupos disponibles. De esta manera, cuando los padres y/o apoderados extranjeros acuden a buscar orientación a estas instituciones formales de educación para el ingreso al sistema escolar, los funcionarios encargados de orientar el proceso de escolarización de las familias los derivan o les recomiendan el Liceo Municipal y la Escuela Municipal:

*Bueno yo mi experiencia que tengo en gestión anterior, en otros establecimientos, teníamos (...) también con muchos problemas de matrícula en el colegio, entonces, eso nos obligaba a tener que hacer acciones con distintas redes de apoyo para que nos derivaran alumnos. Entonces [para captar matrícula para la escuela] fui ocupando ese tipo de nexos con la gente que conocía en atención del usuario de Ministerio de Educación [Oficina Ayuda Mineduc Región Metropolitana] (...). Entonces mantuvimos con ellos un nexo y todavía muy cercano, o sea (...) me llaman, nos llaman acá a la escuela y nos preguntan si tenemos una vacante para tal curso y se mandan [lo envían a la escuela]. (...) desde [nombre de comuna de la escuela], desde DAEM, se ha fortalecido más aún [la derivación]. O sea, nos deriva [DEPROV] cuando ellos están informados que existe la posibilidad acá [de matrícula]. (Inspector General, Escuela Municipal)*

*Muchos de estos alumnos [extranjeros] llegan y han llegado a través de la Provincial de Educación, nosotros pertenecemos [nombre de la Provincial] (...) allá [DEPROV]; cuando los chicos van en busca de un*

*colegio (...), las personas que trabajan allá: ‘oye mira sabes que en el colegio [nombre del Liceo] hay muchos chicos [extranjeros], hay mucha población [extranjera haitiana]’ y los envían [al liceo]. (Inspector General, Liceo Municipal)*

Este accionar desde la institucionalidad educativa, de derivar y/o recomendar a los padres y/o apoderados extranjeros intencionadamente a los establecimientos educacionales, si bien puede no tener como fin producir la concentración de este colectivo, sino que más bien dar cumplimiento a lo dispuesto por la normativa educativa en materia migrante, esto es, otorgar todas las facilidades para que niños, niñas y adolescentes puedan ingresar a la brevedad al sistema escolar, al margen de su situación migratoria, lo cierto es que, en la práctica, este *agenciamiento de matrícula escolar extranjera* desde la institucionalidad educativa estaría contribuyendo a la generación de las llamadas causas artificiales (Aja, 2000) o *involuntarias* de la concentración escolar extranjera en ambos establecimientos educacionales. Lo preocupante de este accionar es que provenga precisamente desde la institucionalidad educativa, que no solo debiese velar por regular la admisión y distribución equitativa del estudiantado en los establecimientos educacionales de su correspondiente jurisdicción, sino también promover escuelas más integradas en términos socioeconómicos y étnicos, en concordancia con las reformas educacionales implementadas.

### 3.1.1. El rol de las preferencias etnonacionales en la concentración escolar extranjera

La otra explicación de la concentración escolar extranjera hace referencia, por una parte, a la libre elección escolar de las familias extranjeras, sustentada por la red migratoria ya existente en los lugares de residencia o en el país: “los apoderados se pasan el dato”, es decir, los padres y/o apoderados proporcionan información a sus familiares, amigos y/o vecinos, orientando la elección hacia el establecimiento educacional: “Los niños llegan acá [a la escuela] por el comentario, por el boca a boca, o sea: se pasan el dato, prácticamente lo trae otra familia migrante del sector” (Profesor Lenguaje y Comunicación, Escuela Municipal). En este sentido,

las familias extranjeras presentarían una tendencia a la agrupación con miembros de su mismo grupo de origen (Johnston et al., 2006) o de su misma condición (*self-selection*) (Santos Rego, Lorenzo y Priegue Caamaño, 2011), que incidiría en la elección de establecimientos educacionales en los que su minoría etnonacional está sobrerrepresentada:

*Se pasan la voz [los/as apoderados] y generalmente son familias [extranjeras haitianas] los que vienen [al liceo], van llegando [a Chile] y se van pasando la voz (...). Se pasan el dato que es un colegio que también hay hartos de su nacionalidad [haitianos], por lo tanto, es más fácil poder comunicarse entre ellos. (Profesora jefa de 1° básico, Liceo Municipal)*

*(...) los iguales se buscan con los iguales y entonces probablemente un padre migrante, sobre todo si es de color [haitiano], va a propender a tratar de buscar donde sabe que hay [estudiantes de color], y estas escuelas están llenas de colores. Salga al patio [de la escuela], le diría que no es predominante [el color oscuro], pero el color moreno es predominante, [por lo tanto], el color negro se nota [menos], sí, debe ser un factor. (Director, Escuela Municipal)*

Dentro de esta explicación de la concentración escolar extranjera producto de un comportamiento autoselectivo de las familias extranjeras, se encontrarían, por un lado, razones culturales (Rahona y Morales, 2013), es decir, por afinidad cultural en términos idiomáticos, especialmente en el caso del Liceo Municipal, al tratarse de estudiantes no hispanohablantes haitianos. Así, la proximidad a la cultura de origen a través del idioma, por un lado, incidiría también en la preferencia por escuelas y/o liceos en los que existe una mayor presencia de estudiantes del mismo grupo nacional. Por otro lado, estas preferencias se vincularían con un proceso de protección a sus hijos ante un entorno que discrimina (Mendoza-Mendoza, 2022), es decir, para evitar un posible rechazo social.

Este tipo de explicaciones, conocidas desde la literatura científica internacional como “causas naturales” (Aja, 2000) o “voluntarias” de la concentración escolar extranjera, tienden a

naturalizarse fundamentando motivos residenciales: cercanía domicilio-establecimiento educacional y afinidades étnicas y/o culturales, entendibles y atendibles desde el punto de vista de la “libertad de elección escolar”. No obstante, obvian el hecho de que la concentración escolar y urbana de población en dificultades, extranjera o nacional, no acostumbra a ser un resultado de la libre elección, sino precisamente todo lo contrario: resultado de una discriminación directa o indirecta por motivos económicos y/o socioculturales. Por lo tanto, la concentración escolar extranjera asociada a “causas naturales” podría explicarse, en parte, precisamente por la falta de capacidad de elección de las familias extranjeras, dadas las diferencias en la disposición de capital social, cultural y económico que condicionan las disposiciones y prácticas de su elección escolar.

Asimismo, y sumado a lo anterior, la “libertad de elección escolar” debe considerar las dinámicas de mercantilización de los sistemas educativos, como es el caso chileno. Esto dado que, a pesar de las políticas implementadas por la reforma educativa desde 2016, de prohibición del lucro, continúa operando el financiamiento compartido. Este sitúa a las familias, principalmente a aquellas de ingresos económicos bajos —como las presentes en ambas concentraciones escolares—, en situación desaventajada en la elección escolar, dado que disponen de menor capital social, cultural y económico para realizar la elección. Por lo tanto, deben asumir, en no pocas ocasiones, más bien un rol de no electores (Bernal, 2005), debiendo aceptar, por razones económicas, la escuela más cercana a su domicilio.

### 3.2 Los desafíos de la concentración escolar extranjera: “Los profesores están comprometidos en lo que hacen, porque no tienen ningún lineamiento de nada”

La llegada de estudiantes extranjeros, en términos generales, si bien es considerada positiva por el profesorado entrevistado, también es una idea compartida que dicha presencia conlleva, al mismo tiempo, dificultades para los establecimientos educacionales. Dos son los factores, no excluyentes, que dificultan la acción educativa. El

primero es la ausencia de una política educativa desde el MINEDUC para atender la diversidad cultural que enfrentan los establecimientos educacionales, situación que complejiza su labor pedagógica, dificultando el proceso de enseñanza y aprendizaje del proceso educativo. Sirvan de ejemplos los siguientes extractos:

*(...) lo menos es que hay una política hiper diseñada, definida y que por lo tanto somos tan atractivos que por eso tenemos 55% de matrícula [extranjera], eso sería mentir. Si usted me pregunta si hubiese una especial atención a las diversas expresiones culturales. Una política diseñada y definida de cómo recibir a los ecuatorianos respecto de los venezolanos o colombianos. No, lo único que hay de especial este año es en relación con los haitianos [mediadores socioculturales], lo otro son políticas generales [comunales], respeto a los derechos humanos, en específico de los migrantes. (Director, Escuela Municipal)*

*Bueno, los profesores de este colegio han tomado esto [llegada de escolares extranjeros haitianos] así como con harta, con harta, cómo le podría decir, con harto compromiso y de querer ellos lo que están haciendo, y están comprometidos en lo que hacen, porque no tienen ningún lineamiento de nada. A nosotros [Liceo] no nos bajan ningún lineamiento desde el Ministerio [Mineduc], desde ningún lado, cómo trabajar con estos chicos que vienen con otro idioma. (Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, Liceo Municipal)*

En este sentido, la política educativa chilena 2018-2022 en materia migrante no es un instrumento de gestión encaminado a entregar orientaciones concretas a los establecimientos educacionales respecto de cómo abordar los desafíos culturales, sociales y pedagógicos que enfrenta la institución escolar desde una perspectiva intercultural. El documento, más bien, busca posicionar lo que se ha realizado, principalmente en términos administrativos, para garantizar el derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, en lugar de contribuir en la práctica pedagógica cotidiana del profesorado y directivos. Esta forma de accionar frente al estudiante extranjero visibiliza, a la vez, una opción histórica del Estado chileno de asumir una “política de la no política” (Stefoni, 2011) frente a la migración. La ausencia de una

política con un enfoque intercultural “no hace más que eliminar las diferencias y pluralidades existentes para ubicarlas bajo *una cultura nacional y una lengua nacional*: asimilación cultural, antes que a crear sociedades más igualitarias” (Mendoza y Sanhueza, 2016, p. 91). Así, la diversidad cultural y lingüística presente en el sistema educativo queda supeditada al enfoque asimilacionista a la sociedad nacional, sin tocar las estructuras del saber y del poder que sustentan el sistema educativo escolar chileno, monocultural y monolingüe.

Sumado a lo anterior, la falta de recursos económicos complica la acción educativa que, en términos técnico-pedagógicos, se traduce en falta de personal docente, materiales didácticos y formación técnica para dar respuesta a la incorporación y demandas que genera el estudiantado a lo largo de su proceso educativo, tanto al establecimiento educacional como al profesorado. La carencia de recursos económicos para hacer frente a la vulnerabilidad del estudiantado incide, al mismo tiempo, en la percepción del espacio educativo como un lugar de “contención” de la infancia vulnerable, en lugar de estar abocado a lo propiamente académico, convirtiéndose en un lugar ambiguo del campo escolar:

*(...) la escuela pública no tiene los recursos para tratar con el nivel de vulnerabilidad [del estudiantado] (...) aquí [Escuela Municipal] lo que estamos haciendo es “contención de”, en medio de eso pudieran darse procesos de aprendizaje intercultural, ¿qué sucede en los hechos? De que una cultura [chilena] se impone respecto a la otra [extranjera], porque los modos en que se enseña, ¿qué se enseña? metodología, currículum, formas de evaluar, es decir, todo lo que es el proceso educativo finalmente se da al modo chileno, en consecuencia, no hay diálogo intercultural. Lo que hay es disposición [Escuela Municipal], (...) no, no estamos sacando ‘vulca’ [caucho], pero no se está atendiendo esa diversidad. En consecuencia, de la riqueza que pudiera contener el proceso no se consigue, y no se va a conseguir porque es una cuestión de una política [educativa].*  
(Director, Escuela Municipal)

La carencia de recursos económicos en ambos establecimientos educacionales públicos no es algo nuevo en el



contexto del sistema educativo chileno ni obedece a la llegada en aumento de matrícula extranjera, sino que está vinculada a las condiciones socio-institucionales e históricas en las que la educación pública ha desarrollado su quehacer y que constituyen sus límites y constricciones más visibles (Padilla-Fuentes, Rodríguez-Garcés y Espinosa-Valenzuela, 2022). Desde este escenario, para el profesorado, avanzar con sus estudiantes, con unos apoyos considerados siempre insuficientes, se percibe como una tarea “desgastante” y, si bien no todos manifiestan su desasosiego abiertamente, otras expresiones menos explícitas o directas evidencian un sentimiento de decepción ante la labor que les ha tocado desempeñar: “yo encuentro que se hace un poco más complicado, que uno quisiera tener otras herramientas para poder abordar todas las dificultades que esto conlleva” (Profesor jefe, 8° básico, Escuela Municipal).

Otro factor que incide en que la labor pedagógica se complejice aún más es la ausencia de una formación docente para abordar la diversidad presente en la sala de clases. Esto, por un lado, porque el profesorado dice no contar ni con el conocimiento cultural, en términos de formación intercultural, ni lingüístico para enseñar por ejemplo el español como segunda lengua, o para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes bilingües y enfrentar de forma satisfactoria el proceso de enseñanza y aprendizaje que esta realidad le demanda. De este modo, la dificultad idiomática a la cual se deben enfrentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su labor educativa, como ocurre en el caso del estudiante no hispanohablante haitiano, se constituye en la primera y principal que les plantea este colectivo:

*Por ejemplo, nosotros [los profesores] siempre decimos que sería sumamente, un poco más fácil, que lleguen los niños [extranjeros], se les nivele un semestre con el idioma, con los contenidos y luego se integren a un colegio. Pero así, llegar, bajarse del avión literalmente, y llegar a un país, a un colegio donde no saben el idioma, no saben las normas, es difícil. (Profesora jefa, 3° básico, Liceo Municipal)*

Así, la adquisición del español chileno es considerada por el profesorado como el primer paso para la integración educativa del estudiantado extranjero, en la medida que esta posibilita tanto la interacción con los compañeros y profesores, como el aprendizaje de los conocimientos curriculares y el progreso en el proceso educativo. De este modo, el diferencial cultural lingüístico es percibido desde el profesorado como una carencia para la integración escolar, más que como un elemento positivo que la Escuela debe conocer y cultivar desde una perspectiva intercultural. En este sentido, la mayoría de los profesores reconocieron saber poco de la cultura del estudiantado extranjero, y no contar con una formación inicial docente ni con capacitaciones que les permitan desarrollar metodologías adecuadas que puedan facilitar la integración socioeducativa:

*(...) la historia, la cultura en sí de Haití, la desconozco. Bueno sé que la capital de Haití es Puerto Príncipe, esas cosas que son de cultura general (...) Sí, sí, yo creo que es importante que se sepa un poco más de la cultura, para así también facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, de los alumnos haitianos. (Profesora jefa 1º básico, Escuela Municipal)*

Es importante mencionar que, en el discurso del profesorado entrevistado, si bien se vislumbra un interés por conocer las culturas y/o lenguas del estudiantado extranjero, sin embargo, en términos generales, este interés se encuentra principalmente relacionado con el beneficio académico que ello puede reportar en términos de resultados educativos. De este modo, el progreso afectivo relacional de la integración educativa del estudiantado extranjero no es un tema que les motive en la inclusión de la diversidad cultural presente en las salas de clases con un enfoque intercultural, favoreciendo, por ejemplo, el acercamiento de la comunidad educativa a las lenguas de origen del estudiantado extranjero. El resultado es que los profesores dedican más esfuerzo y atención a la integración cognitiva/intelectual del estudiantado extranjero para el logro de objetivos académicos que a la integración afectiva de estos, que fomente el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan la interacción social con el fin de favorecer la convivencia. Además, este interés responde a visiones bien acotadas de cultura y de interculturalidad, esto en la

medida que ninguno de los profesores entrevistados se cuestiona en conocer otros aspectos culturales del estudiante extranjero, como por ejemplo el tipo de escolarización, objetivos de enseñanza y los contenidos que se imparten en el país de origen. Asimismo, tampoco se visibiliza en los profesores un cuestionamiento a su contribución en el desarrollo de acciones que posibiliten las relaciones entre el estudiante nacional y el extranjero. Todo parece indicar que el profesorado tiende a fomentar más la interacción reactiva, es decir, dejar que el estudiante extranjero se integre socialmente por sus propios medios, de acuerdo con sus preferencias.

Estas carencias en formación docente para atender la diversidad cultural y lingüística en perspectiva intercultural, se ven aún más críticas cuando los profesores aluden a un desfase curricular de parte de algunos estudiantes, particularmente, haitianos. Este ocurriría por una escolarización previa deficiente, incluso en algunos casos inexistente, y su derivación desde el MINEDUC a cursos para los cuales el alumnado no cuenta con los conocimientos necesarios:

*Hemos tenido casos [de estudiantes], claro, pero casos puntuales, que llegan analfabetos. Pero otros [estudiantes] que llegan a séptimo [por edad] y en su país estaban en tercero básico. Entonces claro, queda un vacío de contenidos muy grande para estar en séptimo, generalmente llegan a mitad de año, quedan repitiendo y eso también va dificultando la tasa de repitencia del colegio, los pocos resultados que se puedan ver, es todo un pack que conlleva. (Profesora jefa 3° básico, Liceo Municipal)*

La derivación desde el MINEDUC a determinados cursos obedece a que el estudiantado extranjero ingresa al sistema educativo escolar chileno con una matrícula provisoria. El criterio definido por el MINEDUC para determinar el curso para el cual se otorgará la matrícula provisoria es la documentación escolar que porta el adulto responsable del último curso aprobado por el estudiante en su país de origen, legalizada o apostillada, o solamente la edad cuando no se porta la documentación escolar. En esta matrícula se consigna el curso en el que debe ser ubicado

el estudiante por el establecimiento educacional mientras realiza el proceso de reconocimiento —si proviene de países en convenio con Chile y cuenta con su documentación debidamente legalizada o apostillada—, o la validación de estudios —cuando proviene de países sin convenio con Chile o sin la documentación legalizada y/o apostillada—, y obtiene matrícula definitiva.

*(...) ellos [Deprov] los mandan solamente por la edad, solo, ellos no se preocupan porque, o sea, no ven si el niño en Haití hizo 5° y acá tiene que venir a 6°, ellos ven ya, el chico tiene 10 años va a 5°, muchas veces los chicos nunca han ido al colegio en Haití, entonces no están escolarizados ni nada de eso, entonces, pero la Deprov lo que hace es escolarizar al niño por la edad y al curso que le corresponde según su edad. (Jefa Unidad Técnica Pedagógica, Liceo Municipal)*

El criterio de edad/curso definido por el MINEDUC para el ingreso del estudiantado extranjero que no cuenta con documentación que acredite el último curso aprobado en su país de origen, si bien puede tener como propósito evitar que el estudiante inicie la experiencia escolar como un fracaso, al tener que ser ubicado en un curso inferior a su edad, en la práctica educativa causa frecuentemente un desfase curricular que el profesorado no puede gestionar, al no contar —como se ha señalado— con las herramientas teóricas, curriculares, didácticas y evaluativas para asegurar un buen desempeño en el estudiantado extranjero en general, y en particular en el caso haitiano.

Sumado a lo anterior, otra dificultad que manifestó el profesorado es la presión por lograr aprendizajes y obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza a través de mediciones de pruebas estandarizadas, como por ejemplo SIMCE, sin que el MINEDUC considere la presencia de población extranjera existente en los establecimientos educacionales. En este sentido, el profesorado señaló rigidez en la evaluación de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares vigentes del currículum escolar nacional, rigidez que afecta negativamente los resultados escolares:

*Ahí [en el SIMCE] es donde tenemos las desigualdades, porque como colegio debiéramos tener una mirada distinta desde el punto de vista evaluativo, desde el punto de vista económico, porque los niños que son inmigrantes no tenemos una subvención especial para ellos y todos debieran estar en el ámbito de los prioritarios, porque son familias, niños, que vienen con mucha vulnerabilidad, porque la gran mayoría vive en piezas, ni siquiera en una casa, en piezas, y hacinados, entonces cuando un niño vive así necesita más apoyo de la Dupla psicosocial. Entonces el SIMCE [hay que aplicarlo] claro, pero lamentablemente no nos ayuda para este tipo de colegio, porque tenemos 39 alumnos haitianos que, si bien es cierto, se han logrado incorporar, el tema del lenguaje, pueden entender, pero el escribir y entender cómo funciona el lenguaje todavía no lo tienen, no lo relacionan en excelentes condiciones desde el punto de vista lingüístico. Entonces es difícil y complejo [el logro de buenos resultados] y creo que no, no nos beneficia [el SIMCE<sup>11</sup>].*  
(Inspector general, Escuela Municipal)

Desde esta perspectiva, no lograr buenos resultados académicos, en términos generales podría estar vinculado, por un lado, más que con la concentración escolar extranjera, con la concentración de perfiles desaventajados socioeconómicamente —atendiendo a los índices de vulnerabilidad que presenta cada uno de los establecimientos educacionales—. Por otro, la no implementación, desde la institución escolar, de estrategias de aprendizaje para atender la diversidad de necesidades educativas que presenta el estudiantado en general, y en particular el extranjero, como el idioma por ejemplo, también incidiría en los bajos resultados.

De esta forma, el desconocimiento de parte del profesorado de la lengua de origen del estudiantado extranjero, en este caso

---

11 De acuerdo a lo señalado en el documento “Características de las pruebas y de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación” SIMCE 2023 (pág., 17), los estudiantes extranjeros que no dominan el español o cuyo manejo del idioma les es limitado no rendirán la evaluación. Para estos casos de dificultades idiomáticas, el director o directora debe enviar una comunicación presentada por su apoderado en la que declare que su pupilo se encuentra en dicha situación; y adjuntar un documento que acredite la procedencia extranjera. Información disponible en: [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+2023+Caracteristicas+de+las+Pruebas+y+Cuestionarios+\(1\).pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+2023+Caracteristicas+de+las+Pruebas+y+Cuestionarios+(1).pdf)

haitiano, con las implicaciones que eso conlleva en el proceso de los aprendizajes curriculares vehiculados a través de la misma, además de la ausencia de políticas educativas de atención a la diversidad, parecen explicar de mejor forma los bajos resultados escolares tanto en la Escuela Municipal como en el Liceo Municipal.

### 3.3 Las marcas de la concentración escolar extranjera: “el colegio ya está catalogado como el colegio de los haitianos”

La concentración escolar extranjera en ambos establecimientos educacionales, como se ha señalado, presenta dos nacionalidades mayoritarias: la peruana, en el caso de la Escuela Municipal, y la haitiana en el Liceo Municipal. Estas características etnonacionales de la concentración suscitan a la vez, de acuerdo con lo señalado por el profesorado, que la Escuela Municipal se encuentre identificada desde la administración provincial como una escuela inclusiva y, a nivel comunal, como una escuela multicultural: “(...) de un momento a otro se aumentó a 500-550 [estudiantes], y en su mayoría eran niños extranjeros te fijas, entonces, a raíz de eso se impulsó y se buscó generar el sello inclusivo, claro el sello inclusivo y el sello multicultural” (Profesor 8° básico, Escuela Municipal). “Las características de este colegio, el sello de este colegio es eso la interculturalidad, se comparte con distintas nacionalidades [de estudiantes]” (Profesora jefa 1° básico, Escuela Municipal).

De este modo, la diversidad étnica por la presencia de estudiantes extranjeros, asociada a la multiculturalidad, interculturalidad e inclusión, es considerada y utilizada como ventaja pedagógica incorporada a la imagen del establecimiento educacional. En el caso del Liceo Municipal, el reconocimiento desde instancias formales de educación, como por ejemplo la administración provincial, se basa en las características etnonacionales presentes en la concentración: “(...) me acuerdo de que alguien fue a dejar un documento, a hacer una pregunta, no me acuerdo muy bien [DEPROV], y le preguntaron *¿de qué colegio viene?* [nombre del Liceo]. ¡Ah! del colegio de los haitianos. Entonces el colegio ya está catalogado como el colegio de los haitianos” (Profesor de Inglés, Liceo Municipal).

Este reconocimiento de la concentración escolar, si bien se alimenta de la sobrerrepresentación del colectivo haitiano en el establecimiento, no obstante es “etnizante” y colabora en consolidar un proceso de etiquetado étnico que refuerza la diferenciación, en lugar de promover la diversidad sociocultural. En este sentido, la pertenencia etnonacional, sin dejar de ser relevante en la identificación de la concentración, posee un sesgo altamente restrictivo en la concepción de diversidad sociocultural, adscribiéndose a una imagen homogénea que, si bien ejerce un rol eficiente en dar visibilidad a un grupo extranjero específico, no logra visibilizar la pluralidad presente en ella. No se trata tanto de que la institucionalidad reconozca la diversidad cultural en términos etnonacionales (la “haitianidad”), sino del escaso reconocimiento del interculturalismo concerniente a la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos sociales y culturales presentes en la concentración escolar extranjera.

En cualquier caso, las tensiones entre reconocer y esencializar, visibilizar y señalar, problematizar y marcar están en la base de la “conceptualización” y/o “reconocimiento” de la concentración escolar extranjera:

*(...) lo que conversábamos y analizábamos con la Directora, tal vez, el riesgo que nosotros vamos a correr [como establecimiento educacional] que se nos transforme en gueto, o sea un colegio derechamente de chicos haitianos, porque se nos está yendo matrícula de estudiantes chilenos. (Inspector General, Liceo Municipal)*

Vinculado con lo anterior, llama la atención, por una parte, la alusión a la huida de estudiantes chilenos producto de la presencia de estudiantes extranjeros, que es, en general, una de las premisas más fuertes sobre la que descansa el discurso de la concentración escolar extranjera, es decir, que esta provoca que “la gente huya”. No obstante, es la primera vez que se menciona explícitamente la “huida”; por lo tanto, pareciera ser más un argumento expiatorio de un proceso más complejo, como se ha señalado en el apartado anterior. Con esto no se quiere excluir la posibilidad de que existan padres y apoderados nacionales que cambien de establecimiento educacional

debido a la presencia mayoritaria de estudiantes extranjeros, sino de reconocer que este argumento tiene un poder justificativo mayor que el que realmente tiene como explicación de la acción, de acuerdo con la información reunida.

Por otra parte, es llamativa la asociación entre concentración de estudiantes haitianos y gueto, que no se realiza en la concentración escolar de la Escuela Municipal, mayoritariamente de estudiantes peruanos. Explorando un poco en el tema, pareciera ser que el inspector general vincula “gueto” con una realidad sociodemográfica y étnica nacional. No obstante, el “riesgo del gueto” que evoca la concentración escolar extranjera haitiana, aunque parece ser utilizado con una neutralidad valorativa, contiene una identificación homogeneizante y diferenciadora, en particular si consideramos que la imagen del gueto se construye sobre un determinado tipo de población extranjera, aquella de piel oscura característica, que en Chile se presenta como el marcador racial más importante hacia el colectivo migrante haitiano (Mercado-Órdenes y Figueiredo, 2023). Por otro lado, se debe considerar que el uso social de término “gueto” vehicula tanto representaciones jerárquicas, que establecen relaciones innatas de superioridad e inferioridad, al mismo tiempo que es utilizado como término displicente para diferenciar entre población blanca autóctona dominante y minorías negras extranjeras alterizadas (Pérez-Rincón, 2012).

Ahora bien, es importante mencionar que, en el ámbito educativo, si bien la alusión a “gueto” puede intentar visibilizar una realidad escolar sociodemográfica y étnico nacional, no incorpora otros aspectos que dotan al término de un significado más preciso, que exceden por cierto el término numérico de la población escolar extranjera. En este sentido, una escuela gueto, además de estas características sociales y demográficas, posee, entre otros elementos, una limitación estructural o cultural que la imposibilita para promover una educación básica o elemental relevante para sus estudiantes. Esto debido a que presenta una insuficiencia e inadecuación de recursos humanos y materiales para atender satisfactoriamente las necesidades psicopedagógicas y de exclusión social que traen consigo los estudiantes (Yus, 2013).



Con todo, y de acuerdo con los resultados de esta investigación, ya que la guetización es un atributo que engloba a aquellos establecimientos educacionales sin recursos resolutivos y que, por este motivo, no pueden garantizar ni ofrecer posibilidades lógicas de éxito escolar en la misma medida que otros establecimientos educacionales, las limitaciones estructurales y/o culturales, así como la ausencia de apoyos sociales y psicopedagógicos para responder satisfactoriamente a los grados de vulnerabilidad de la población escolar en general, y en particular de la extranjera, imposibilitan la realización de una educación elemental y relevante para su estudiantado, por lo cual no es del todo descartable que se generen experiencias escolares guetizadas en ambos establecimientos educacionales.

#### 4. Conclusión

Los resultados de este estudio, si bien deben tratarse con prudencia, invitan a la reflexión de la real contribución de estas prácticas de atracción de matrícula extranjera desarrolladas desde determinados establecimientos educacionales, y el *agenciamiento de matrícula extranjera* desde la administración educativa provincial y municipal, para hacer de la escuela un lugar de encuentro, de reconocimiento de la diversidad y de lucha por lograr esa equidad de oportunidades tan argumentada por el sistema educativo. Asimismo, estimulan la producción de nuevos datos que permitan refrendar o refutar el modo en que la institucionalidad educativa participa en esta concentración escolar extranjera y en la segregación socioeconómica y académica que ya muestra el sistema escolar, ahora con la población extranjera.

Junto con lo anterior, también se evidencia la necesidad imperiosa en el sistema escolar chileno de implementar políticas para la diversidad cultural que aseguren el reconocimiento de la pluralidad lingüística con la enseñanza de las lenguas maternas, y el reconocimiento de la diversidad identitaria mediante la aceptación de aspectos distintivos de la propia cultura y a través del currículum escolar y prácticas institucionales. Es decir, la elaboración de políticas educativas que no solo declaren como principios orientadores del sistema educativo chileno la equidad, diversidad,

interculturalidad, integración e inclusión, sino que se concreten en acciones que puedan garantizar y responder, de la forma más adecuada, tanto a la diversidad cultural como a la desigualdad social del estudiantado y con pertinencia a sus comunidades educativas. En este sentido, es necesario considerar las solicitudes que realiza el profesorado de una mayor capacitación para gestionar la diversidad cultural y lingüística del estudiantado extranjero. Además de la evidente necesidad, entre otras, de contar con profesionales y/o asistentes de la educación que puedan responder adecuadamente a las necesidades de la población extranjera no hispanohablante. Entre dichos profesionales destaca principalmente la necesidad de profesorado nativo bilingüe kreyòl (o créole)/español chileno, que pueda colaborar en la enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular de la institución educativa y así evitar la restricción que se produce en la actualidad del uso de esta en la sala de clases de parte del profesorado.

Sumado a lo anterior, es imprescindible dotar a los establecimientos educacionales con una amplia y palpable diversidad cultural en sus aulas, como es el caso de los establecimientos educacionales de este estudio, de recursos tanto económicos como humanos diferenciados para realizar diversos proyectos de innovación y mejora e integrar socioeducativamente la diversidad social, cultural y lingüística presente en sus salas de clases. No obstante, además de recursos “económicos” se requiere que la “escuela” también se plantee explícitamente la necesidad de luchar contra las desigualdades educativas, porque, como se ha evidenciado en esta investigación, no es una situación únicamente estructural y de ella también depende su mantenimiento o reducción.

Desde esta perspectiva, reconocer también la necesidad de un plan educativo que oriente a los docentes en el trabajo con el estudiantado extranjero, particularmente en el caso de aquellos escolares no hispanohablantes, situación que merma una labor docente competente y la posibilidad de encarar la diversidad y heterogeneidad de las salas de clase. Es necesario, al mismo tiempo, que el profesorado realice una reflexión sobre cómo sus prácticas docentes inciden en la creación de las condiciones de enseñanza y

aprendizaje, de modo tal que no se conviertan en un complemento de la exteriorización de los elementos negativos que rodean su labor docente. En especial, el desarrollo de una conciencia crítica que les permita analizar y canalizar su participación social y educativa de la manera más fructífera posible.

Finalmente, es necesario señalar que, del análisis realizado, no debe desprenderse un discurso encaminado a responsabilizar al profesorado entrevistado de las dificultades presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la institución educativa. Por el contrario, tanto la Escuela Municipal como el Liceo Municipal mantienen una actitud abierta, interesada con la mejora e innovación educativa y comprometida con el papel de la educación pública como instrumento social y cívico. No obstante, el trabajo del profesorado tiene lugar en un contexto educativo e institucional que impone sus propias constricciones y contradicciones, y es en este marco de actuación en el que los profesores articulan y desarrollan su trabajo. Los establecimientos educacionales tienen que hacer frente a los apremios y contradicciones que supone responder simultáneamente a su misión como educación pública y abierta, y a la vez estar sometidos a las mismas presiones que los actuales sistemas de evaluación y distribución de recursos, en función de lo que los mecanismos de oferta-demanda fomentan. Es en este contexto en el que se generan los discursos y prácticas de los establecimientos educacionales y es bajo estas constricciones donde debemos interpretar los resultados de este trabajo. Y, lo que es más importante, la Escuela aún es el lugar donde continúan existiendo posibilidades y oportunidades para que la exclusión no sea la única forma de construcción de la identidad social; por lo tanto, el ámbito prioritario tanto para el desarrollo y ejercicio de la cohesión social como para la socialización intercultural de su estudiantado en general.

## Referencias

- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja et al., *La inmigración extranjera en España, los retos educativos* (pp. 69-98). Barcelona: Fundación “La Caixa”.

- Alegre, M. A., Benito, R., González, S. & Chela, X. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Col. Polítiques 72. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Andersen, H. (2016). Selective moving behaviour in ethnic neighbourhoods: white flight, white avoidance, ethnic attraction or ethnic retention? *Housing Studies*, 32(3), 296-318. <https://doi.org/10.1080/02673037.2016.1208161>
- Andersson, E., Östh, J. & Malmberg, B. (2010). Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system: A regional perspective. *Environment and planning A*, 42(11), 2674-2686. <https://doi.org/10.1068/a43120>
- Bernal, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779-792. <https://doi.org/10.1080/02680930500293825>
- Bischoff, K. (2008). School district fragmentation and racial residential segregation: How do boundaries matter? *Urban Affairs Review*, 44(2), 182-217. <https://doi.org/10.1177/107808740832065>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. (4ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Capellán de Toro, L., Castaño, F., Alcaraz, A. y Gómez, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa*, (18), 1-27. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i18.149>
- Carabaña, J. y Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. Sevilla, España: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 87-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>

- Córdoba-Calquín, C. A., Rojas-Patuelli, K. H. y González-Lagos, R. E. (2022). Segregación escolar de estudiantes migrantes en escuelas de Santiago, Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.seem>
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I, Aninat y R, Vergara (Eds), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, (149-190). Chile: FCE/CEP
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2013). «Juntos pero no revueltos»: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31.
- Glaser, B. & Strauss, A. 2009. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick y Londres: Aldine Transaction.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Joiko, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias. *Revista electrónica Diálogos educativos*, 12(23), 148-174.
- Johnston, R., Burgess, S., Wilson, D. & Harris, R. (2006). School and residential ethnic segregation: An analysis of variations across England's local education authorities. *Regional Studies*, 40(9), 973-990. <https://doi.org/10.1080/00343400601047390>
- Mendoza, I. y Sanhueza, S. (2016). La diversidad cautiva en la interculturalidad de la política de educación intercultural chilena. *Revista Educadi*, 1(2), 83-98.
- Mendoza-Mendoza, I. (2022). Concentración escolar extranjera etno-nacional: ¿Una nueva forma de discriminación y exclusión educativa? El caso de Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 13-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400013>
- Mercado-Órdenes, M. y Figueiredo, A. (2023). Racismo y Resistencias en Migrantes Haitianos en Santiago de Chile desde una Perspectiva Interseccional. *Psykhé* (Santiago), 32(1), 0-0. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2021.28333>

- Murray, T. (2016). Public or private? The influence of immigration on native schooling choices in the United States. *Economics of Education Review*, 53, 268-283. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.04.003>
- Padilla-Fuentes, G., Rodríguez-Garcés, C. y Espinosa-Valenzuela, D. (2022). Segregación y desdoblamiento de la matrícula de escuelas públicas en Chile: un estudio de tendencia entre los años 2003 y 2018. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 189-204. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.697>
- Pérez-Rincón, S., Vives, A., García, A. y Expósito, C. (2012). Reproducción de la Otrredad inmigrante en Barcelona y recepción popular des espacio urbano representado como 'gueto'. *Revista de Ciencias Sociales*, (29), 160-182.
- Poblete Melis, R. y Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(1), 72-90.
- Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Forum Aragón* (10), 47-52.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Priegue Caamaño, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista de la CEPAL*, (119), 133-148.
- Stefoni, C., Casas-Cordero, F., Gaymer, M. y Acosta, E. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Bianco, L. Sánchez, C. Stefoni y M. I. Villa (Comp.). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-87). Quito-Ecuador/Buenos Aires-Argentina/Santiago-Chile: FLACSO/CLACSO / Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de

demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 13-39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>

Yus, M. Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de educación*, (361), 358-378. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-148>

Recibido: 10/08/2023

Aceptado: 02/11/2023