

MIRADAS SOBRE LOS EFECTOS DE LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN DETERMINADOS ESTABLECIMIENTOS CHILENOS¹

PERSPECTIVES ON THE EFFECTS OF FOREIGN SCHOOL CONCENTRATION IN CERTAIN CHILEAN INSTITUTIONS

Ilsa Mendoza-Mendoza
Investigadora Independiente.
Doctora en Educación
Santiago, Chile
mendozamendoza.ilsa@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4815-7333

Resumen: El artículo analiza desde la perspectiva de madres, padres y apoderados/as extranjeros/as los efectos socioeducativos de la concentración escolar extranjera en establecimientos educacionales de la región Metropolitana de Santiago de Chile. La metodología utilizada es cualitativa fenomenológica interpretativa a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que, si bien la concentración escolar extranjera facilita el proceso de adaptación inicial del estudiantado extranjero al proporcionar apoyo social y emocional de parte de sus pares extranjeros, devela a la vez una escasa integración e inclusión socioeducativa del estudiantado.

Palabras Clave: estudiantes extranjeros, concentración, efectos, enseñanza-aprendizaje.

Resumo: O artigo analisa, da perspectiva de mães, pais e responsáveis estrangeiros, os efeitos socioeducativos da concentração escolar estrangeira em estabelecimentos educacionais da região metropolitana de Santiago do Chile. A metodologia utilizada é qualitativa fenomenológica interpretativa por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que, embora a concentração escolar estrangeira facilite o processo de adaptação inicial dos estudantes estrangeiros, proporcionando apoio social e emocional por parte dos seus pares estrangeiros, revela ao mesmo tempo uma escassa integração e inclusão socioeducativa dos estudantes.

Palavras-chave: estudantes estrangeiros, concentração, efeitos, ensino-aprendizagem.

¹ Este artículo expone, en síntesis, uno de los capítulos de hallazgos de la tesis doctoral de la autora. El empleo de la palabra extranjero o extranjera en el texto hace referencia a personas que no nacieron en Chile, independientemente de su estatus migratorio, debido a que, los datos disponibles no permiten aludir a la condición migratoria de los y las individuos/as, sino a la circunstancia de haber nacido fuera de Chile. Asimismo, se utiliza un lenguaje inclusivo y no sexista, por lo tanto, se hace referencia a ambos géneros, tanto masculino como femenino, en caso de ser necesario, y el uso de expresiones claras.

Fecha recepción: 15 de abril de 2025

Fecha aceptación: 01 de agosto de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.78585



Abstract: The article analyses the socio-educational effects of foreign school concentration in educational establishments in the Metropolitan Region of Santiago de Chile from the perspective of foreign mothers, fathers and guardians. The methodology used is qualitative phenomenological interpretation through semi-structured interviews. The results indicate that, although the concentration of foreign students facilitates the initial adaptation process for foreign students by providing social and emotional support from their foreign peers, it also reveals a lack of socio-educational integration and inclusion among the student body.

Keywords: foreign students, concentration, effects, teaching- learning.

INTRODUCCIÓN

Los establecimientos educativos escolares chilenos no han permanecido ajenos a la creciente presencia de flujos migratorios internacionales presentes en el país que, de acuerdo a la estimación del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2024), corresponde a 1.918.583 personas, equivalente al 8.8% de la población total. Así, según datos oficiales del Ministerio de Educación (Mineduc, 2024), el estudiantado escolar extranjero alcanzó en el año 2024 los 275.927 estudiantes, representando el 7.7% de la matrícula total. El doble de estudiantes existentes en el año 2018, correspondientes a 113.586 escolares, que representaban el 3.2% de la población escolar, año en que, además, por primera vez, la mayor parte de los establecimientos educacionales chilenos reportaba matrícula escolar extranjera (54.1%), ubicados principalmente en la región Metropolitana (40.3%). De este modo, la Región Metropolitana de Santiago ese año concentraba el 61% de matrícula escolar extranjera que, al igual que como sucede actualmente, se escolarizaba principalmente en el sector público (59.5%), a diferencia de sus pares nacionales que se concentraban en establecimientos particulares subvencionados (55.3%). Al mismo tiempo, este era el segundo año de la aplicación de la normativa que protege el ingreso al sistema escolar de niños, niñas y adolescentes extranjeros/as al margen de su estatus migratorio, a través de la entrega y registro del Identificador Provisorio Escolar [IPE] en el Sistema de Información General de Estudiantes [SIGE], que posibilita contar con estadísticas reales de su matrícula.

Las diferencias en la distribución del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno según dependencia administrativa y a nivel territorial también se observan entre establecimientos educacionales. Es decir, existe una concentración escolar extranjera en determinadas escuelas o liceos (minoritarios), con una matrícula igual o superior al 30%, porcentaje definido por la literatura internacional (Defensor del Pueblo, 2003), a partir del cual se muestran características y efectos comunes. A nivel internacional existe abundante literatura científica respecto a la concentración escolar extranjera, en especial a los efectos o consecuencias asociadas a ella. Estos efectos se relacionan con un descenso del rendimiento escolar, niveles educativos o calidad de la enseñanza, entendidos como equivalentes (Alieva et al., 2024; Brown et al., 2019; Kao y Tienda, 2022; Triventi et al., 2022); no obstante, aún no existe consenso en que el factor explicativo obedezca a la concentración escolar extranjera.

De este modo, si bien existe evidencia a favor del efecto negativo de la concentración escolar extranjera sobre el rendimiento escolar en general y en particular del estudiantado extranjero (Buonomo et al., 2023 para Italia; Figlio et al., 2024 para Estados Unidos; Martínez-Garrido y Turienzo, 2024 para España), otras investigaciones, sin embargo, señalan la inexistencia de efectos negativos en el rendimiento escolar (Silveira et al., 2019 para Noruega; Pagliuca et al., 2022 para Italia; Tovar, 2017 para Rusia) o muy pequeños (Cebolla-Boado y Fernández-Reino, 2021). Al buscar los factores explicativos del bajo rendimiento académico, diversos estudios empíricos han señalado que son el resultado de factores que exceden a la concentración escolar extranjera. Entre los factores explicativos se encuentran, por ejemplo, la concentración de perfiles desaventajados social, cultural y económicamente (Bayona et al., 2020; Meschi y Pavese, 2023; Murillo y Belavi, 2021), las estrategias de aprendizaje implementadas desde las instituciones educativas para atender la diversidad de necesidades del estudiantado extranjero (Alieva et al., 2024; Behr y Fugger, 2020; Burner y Carlsen, 2022; Desmée y Cebotari, 2023) y el no dominio del idioma de la lengua vehicular de la escuela (Cavicchioli et al., 2020; Ferri et al., 2023; Greco y Goenechea, 2022).

En el contexto nacional, sin embargo, la investigación en esta materia es aún escasa y la existente ha centrado su análisis, principalmente, en los efectos sobre el rendimiento escolar, basándose en datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE]. Desde un punto de vista metodológico, estas investigaciones se han distinguido por adoptar una visión cuantitativa y no realizar necesariamente su análisis a partir de la variable de concentración sugerida en este estudio (matrícula extranjera igual o que supere el 30%). Con todo, tal como sucede a nivel internacional, la evidencia es variada. Eyzaguirre et al. (2019), por ejemplo, utilizando datos del SIMCE 2014-2017 para 4º básico y 2º medio, calcularon el impacto de la concentración de estudiantes extranjeros en los resultados de aprendizaje y convivencia escolar, indicando que esta no ha afectado ni la convivencia ni el desempeño académico del estudiantado. En esta línea, se ubican los hallazgos de Rebolledo-Rebolledo et al. (2024), con datos de la cohorte 2016-2018, señalando que no hay presencia de variación en los resultados obtenidos por el estudiantado nacional y extranjero, poniendo en duda otros estudios (Contreras y Gallardo 2022; Faulbaum Solari, 2023) que indican que, a mayor concentración de estudiantes extranjeros en las salas de clases, menores resultados académicos. Entre los elementos explicativos de estos resultados se incluyen la escuela y las condiciones para la educabilidad que proporcionan: tecnologías educativas que moldean sus experiencias y la generación de espacios específicos para el aprendizaje.

En contraste, otros estudios (Ayala, 2022; Eyzaguirre y Guzmán, 2024; Muñoz-Jorquera y Mendoza-Lira, 2021; 2023), utilizando también datos SIMCE de distintos períodos, plantean una disminución en los puntajes del estudiantado extranjero, particularmente en matemáticas. Este efecto aumenta considerablemente en lectura cuando se examina la concentración escolar de no hispanohablantes, específicamente haitiana. Cuando la concentración es de escolares venezolanos/as, los resultados negativos en matemáticas son inferiores en estudiantes nacionales (Contreras y Gallardo, 2022). No obstante, cuando ambos progenitores son chilenos o la madre es chilena y el padre es extranjero, este estudiantado, al que denominan como ‘nueva generación’, alcanza un promedio superior al nacional. Sin embargo, estos estudiantes se distinguen

por poseer un alto estatus socioeconómico y asistir a establecimientos educacionales privados de pago, elementos que justificarían tales resultados (Muñoz-Jorquera y Mendoza-Lira, 2021). Con todo y en coincidencia con la evidencia internacional, los factores explicativos de los bajos resultados escolares obedecerían a la concentración de estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos (Cebolla-Boado y Fernández-Reino, 2021). Además, se deben considerar las brechas en la educación previa, afectadas por la ausencia de respaldo y oportunidades derivados del sistema educativo escolar chileno (Muñoz-Jorquera y Mendoza-Lira, 2023).

Por otro lado, investigaciones realizadas con estadísticas de rendimiento oficiales del Mineduc en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota (Bustos y Mondaca, 2017), por ejemplo, indican que el estudiantado extranjero alcanza resultados escolares similares o superiores que estudiantes nacionales. Estos resultados se explican por una actitud más favorable hacia el estudio, sumado a la existencia de contenidos previamente tratados en su institución educativa de procedencia, posicionándose de esta manera el desempeño académico como una estrategia de inclusión desde la diversidad. En esta línea también se inscriben los resultados de Lagos (2021), al examinar escuelas con matrícula extranjera que supera el 30%. No obstante, los resultados también indican que la variable concentración no promueve el proceso de adaptación socioemocional al entorno educativo en términos de amistades y vínculos positivos con sus pares chilenos/as, especialmente en el caso de estudiantes colombianos/as. Por su parte, Mendoza-Mendoza (2023) señala que, desde el punto de vista del profesorado, la concentración escolar extranjera contribuye con un efecto "etnizante", fortaleciendo un proceso de etiquetado de escuelas y liceos que incluye una identificación uniforme y distintiva del establecimiento educacional.

Estos hallazgos enunciados anteriormente, si bien ofrecen aportes significativos para una aproximación a los efectos escolares de la concentración extranjera, la exploración de datos y las inferencias sobre los efectos de la concentración escolar extranjera se realizan principalmente con datos secundarios a nivel macro y a través de análisis cuantitativos. Por ello, en este artículo, que forma parte de una investigación empírica más amplia, se presenta el fenómeno con datos de campo producidos en el año 2018 en 2 contextos desde la perspectiva de madres, padres y apoderados/as extranjeros/as de los efectos socioeducativos de la concentración escolar extranjera, como testigos directos de los resultados del proceso de escolarización de sus hijos/as o pupilos/as. Asimismo, para complementar la interpretación de los datos y contrastarlos, se consideró oportuno conocer la opinión del profesorado de las instituciones que forman parte de este estudio, como responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Desde este escenario, existe conciencia de que la realidad que se presenta podría haberse modificado en la actualidad y que serían otras las reflexiones y análisis que se deberían realizar. No obstante, conocer, comprender, profundizar y complementar los efectos de la concentración escolar extranjera, desde la narrativa de los/as testigos directos de la situación de un pasado reciente, puede permitirnos mejorar los análisis sobre el fenómeno en el presente y, por supuesto, en el futuro.

En consecuencia, el artículo busca contribuir, en primer lugar, a ampliar la investigación existente sobre los efectos socioeducativos de la concentración escolar

extranjera, sumando la perspectiva de madres, padres o apoderados/as extranjeros/as. En segundo lugar, en contraste con la literatura nacional existente, el artículo concentra la mirada en contextos micro, que son los que pueden ofrecer explicaciones más localizadas y precisas del fenómeno y sus consecuencias, originando nuevos acercamientos que permiten contrastar el fenómeno que nos ocupa en el tiempo, sin la intención de realizar generalizaciones ajustables a otros contextos. En tercer lugar, el estudio contribuye a la reflexión acerca del modo en que las políticas y prácticas educativas del sistema escolar, en los contextos analizados, pudieran estar favoreciendo —o no— la integración educativa de la población escolar extranjera. Finalmente, profundizar en los efectos socioeducativos de la concentración escolar extranjera es un tema particularmente relevante, considerando que la educación juega un rol fundamental para la integración inicial y continua en la sociedad de acogida, al convertirse en el primer espacio de contacto formal para estos escolares. Por lo tanto, las políticas educativas para aprovechar el potencial de crecimiento económico e integración social que conllevan los flujos migratorios internacionales presentes en el país deben considerar como una inversión social importante a largo plazo el proporcionar un entorno escolar que propicie el aprendizaje del estudiantado extranjero.

METODOLOGÍA

El artículo da cuenta de una parte de los resultados de un estudio realizado en el año 2018 en dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile: la Escuela Municipal y el Liceo Municipal². La metodología utilizada es de tipo cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas. La elección de la región anteriormente señalada obedece a que en ella se concentraba el mayor número y porcentaje de estudiantado extranjero (61%), así como el mayor número de establecimientos educacionales con matrícula extranjera del país (40.3%). Además de ser la región del país con mayor presencia de población extranjera residente (65.2%) y donde predominan distintas nacionalidades (peruanas, argentinas, bolivianas, venezolanas, haitianas, dominicanas, ecuatorianas y colombianas). Por su parte, la elección de los establecimientos educacionales responde a que se ubicaban entre los diez con mayor matrícula extranjera en la región. Con base en estos criterios, los y las participantes del estudio fueron madres, padres y/o apoderados/as, además de profesores/as de la Escuela Básica Municipal y el Liceo Municipal.

La Escuela Municipal se encuentra en una comuna del sector centro-norte de la región Metropolitana de Santiago, la cual se ha caracterizado por recibir personas provenientes de otros países. En este contexto, el accionar de la política educativa ante la presencia de estudiantes extranjeros/as desde la administración municipal ha optado por una visión integradora de esta población. Esto se traduce en que el municipio cuente, por ejemplo, con una ‘Oficina de Migrantes’ dependiente de la Dirección de Desarrollo Comunitario de la Municipalidad [DIDECO] y un ‘programa migrante’ coordinado por una persona de nacionalidad extranjera. Además, la disposición de mediadores/as

² Nombres inventados para garantizar la confidencialidad de los establecimientos educacionales participantes en el estudio.

socioculturales para que los establecimientos educacionales puedan contribuir en la integración, en particular del estudiantado haitiano, desde una perspectiva basada en los derechos humanos y en la diversidad cultural. En términos socioeconómicos, de acuerdo a lo informado por la dirección de la escuela, el Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE] es de un 88.7%, y cuenta con jornada escolar completa e imparte los niveles de kínder a 8º básico. La matrícula extranjera corresponde a 333 escolares que representan el 52% del total de estudiantes, de la cual un 54.3% corresponde a estudiantes procedentes de Perú, es decir, mayoritariamente hispanohablantes (90%).

El Liceo Municipal, por su parte, se encuentra emplazado en una comuna del sector sur de la región Metropolitana de Santiago y, a diferencia de la Escuela Municipal, la presencia de población extranjera residente en la comuna es más bien reciente, principalmente de comienzos de la segunda década del siglo XXI. En esta perspectiva, la comuna cuenta con una “Oficina de asuntos migrantes” que tiene por misión velar por el bienestar de la población extranjera, generando así una inserción e inclusión para que sean parte de la comunidad. En términos socioeconómicos, de acuerdo con la información del Proyecto Educativo Institucional [PEI] 2014-2018 del Liceo Municipal, el estudiantado proviene de familias de escasos recursos y en situación de precariedad social y cultural. El Liceo cuenta con jornada escolar completa e imparte los niveles de enseñanza de kínder a 4º Medio Humanista-Científica y Técnico-Profesional, con una población extranjera de 196 escolares que representan el 55% de la matrícula total. La población escolar extranjera procede principalmente de Haití (86.2%), cuyo idioma nativo es el kreyòl/créole, de los cuales una mayoría (70%) no habla español o posee un conocimiento limitado del idioma.

Los y las participantes fueron 30 personas en total; de ellos, 21 corresponden a madres, padres y apoderados/as extranjeros/as, además de 9 profesores/as y docentes directivos/as como informantes clave, momento en que se llegó al punto de saturación 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).

Del total de madres, padres y apoderados/as extranjeros/as del estudio, 12 corresponden a la Escuela Municipal, de los cuales 9 son mujeres (75%) y 3 son hombres (25%), y los países de origen son cuatro: 7 de Perú (58%), 2 de Venezuela (17%), 2 de Haití (17%) y 1 de Bolivia (8%). Los niveles de enseñanza representados por estos participantes corresponden a Educación Parvularia (Kínder) y General Básica (1º a 8º año) y fueron contactados telefónicamente con la ayuda de asistentes de la educación (personal de aseo e inspectora de patio), en el período de vacaciones de invierno (17 al 27 de julio de 2018). En el caso del Liceo Municipal, los y las participantes fueron 9 padres y apoderados/as extranjeros/as en total, de los cuales 6 son mujeres (67%) y 3 son hombres (33%), cuyos países de origen son tres: 7 de Haití (77%), 1 de Perú (11%) y 1 de Argentina (11%). Los niveles de enseñanza representados son Educación Parvularia, General Básica y Educación Media Técnico Profesional.

Los y las participantes fueron contactados a través del teléfono e *in situ* con la ayuda del Inspector General y de asistentes de la educación (portera, inspectora de patio/facilitadora lingüística) desde el 17 de julio al 10 de agosto de 2018. La selección

de madres, padres y apoderados/as participantes del estudio fue por accesibilidad. No obstante, se planteó como criterio de participación la diversidad de a) los niveles de educación, b) las nacionalidades acordes a las particularidades de la población extranjera en cada institución educativa y c) que la participación fuera representativa para ambos géneros. Las entrevistas se realizaron en distintas dependencias de los establecimientos educacionales de forma individual, exceptuando en los casos de madres, padres y apoderados/as extranjeros/as no hispanohablantes haitianos del Liceo Municipal, que se acompañó de la facilitadora lingüística (persona nativa de Haití bilingüe) del establecimiento para que ejecutara el rol de traductora.

En el caso de la Escuela Municipal, las entrevistas se realizaron en la oficina de dirección, inspectoría general y sala de profesores/as; en el Liceo Municipal, estas se llevaron a cabo en la oficina de inspectoría general, unidad técnico-pedagógica y sala de clases. Las entrevistas, en términos generales, incluyeron preguntas del tipo: ¿Qué beneficios o fortalezas educativas considera usted que tiene la presencia de un mayor número de estudiantes extranjeros en el establecimiento educacional? ¿Qué debilidades educativas considera usted que tiene la presencia de un mayor número de estudiantes extranjeros en el establecimiento educacional? El estudio cuenta con un total de 15 horas y 25 minutos de audio y tiene una duración promedio aproximada de 27 minutos.

El análisis de los datos se realizó mediante la técnica de análisis narrativo desde una perspectiva de análisis temático (Braun y Clarke, 2022). Por lo tanto, se llevó a cabo una transcripción de las entrevistas fiel a las respuestas de los y las entrevistados/as, comenzando de esta manera el proceso de análisis de la información, su lectura, relectura y anotación de ideas generales. Luego se generaron los códigos iniciales, la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, la definición de los temas definitivos, para finalmente comenzar la elaboración del informe final con una narrativa basada en el razonamiento que surge de la interpretación y entendimiento de la información recolectada. Los aspectos éticos del estudio consideraron la anonimización de datos y la firma de todos los participantes de consentimiento informado en el idioma correspondiente (español o kreyòl/créole) antes de iniciar la participación en el estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Fuente de apoyo socioemocional: “Entre inmigrantes e inmigrantes se entienden”

Uno de los efectos percibidos de la concentración escolar extranjera, desde la perspectiva de madres, padres y apoderados/as extranjeros/as, en términos generales, es que brinda apoyo social al estudiantado extranjero. Este apoyo social es entendido como ayuda tangible o accesible dada por sus pares o inferida por su presencia (Gottlieb, 1983), proporcionando, en este caso, sentido de pertenencia, ayuda emocional y de relaciones sociales que facilitan el proceso de adaptación escolar inicial, contribuyendo a sobrellevar de mejor modo sentimientos de inseguridad, miedo o desconfianza en el nuevo contexto sociocultural.

En este sentido, la integración en una red de relaciones interpersonales que comparten códigos culturales y un propósito social en común, según los modelos basados en la identidad social (Cohen et al., 2000), otorga al individuo un sentido de pertenencia que aporta seguridad y que incide directa y positivamente sobre su bienestar subjetivo. En el caso del estudiantado extranjero, al menos en las primeras etapas, esta necesidad se intensifica debido al sentimiento de aislamiento y soledad que genera el lidiar con un ambiente desconocido que a menudo se percibe como poco acogedor. De ahí que la concentración de escolares extranjeros sea percibida como un marco facilitador de pertenencia que disminuye la sensación de sentirse ‘extraño entre extraños’ al posibilitar la convivencia en el espacio escolar con niños, niñas y adolescentes que se encuentran en su misma ‘condición’:

“(...) [El estudiante] se ha podido acoplar, acoplar porque no es fácil salir de su país e ingresar a otro país. Venimos con una mentalidad distinta de “¿Cómo me irán a recibir?”, “¿cómo me irán a tratar?”. Entonces, entre inmigrantes e inmigrantes vienen con esa misma reseña, con esa misma virtud, pensando lo mismo: “¿Cómo me irán a recibir?”. ¿Cómo me irán a tratar? Entonces, entre inmigrantes e inmigrantes, se entienden y es lo mejor que hay” (Apoderado venezolano, Educación Básica, Escuela Municipal).

En el caso del estudiantado extranjero no hispanohablante haitiano, la concentración con sus pares connacionales con los cuales comparten el idioma les proporciona la posibilidad de expresar emociones, problemas o dificultades que facilita y ayuda a enfrentar adecuadamente situaciones que podrían ser difíciles y estresantes en el espacio escolar:

“Lo bueno es que, si mi hija no sabe hablar bien el español, entonces, aunque se esfuerce, igual es bueno que tenga una amiga haitiana que la entienda mejor, porque a veces puede tener un problema y lo quiere contar a un chileno [compañero/a] y le cuesta más, pero con la haitiana se entiende” (Apoderada haitiana, Educación Básica, Liceo Municipal).

El proceso de sociabilización percibido como efecto de la concentración escolar extranjera, particularmente en el caso del Liceo Municipal, a través de la interacción lingüística con sus pares, se convierte en el medio más significativo —en oportunidades el único medio— para generar redes de amistad. Esta percepción de efecto socializador o de adquisición de “capital social” (Bourdieu, 2001) debe ser comprendida considerando que el estudiantado extranjero, en general, de acuerdo a los datos recabados en las entrevistas, cuenta con escasos vínculos de relaciones sociales en sus lugares de residencia. La escasa sociabilización no solo obedece a la vulnerabilidad e inseguridad presentes en los sectores donde viven, sino también a la percepción y experiencias discriminatorias y excluyentes desde la sociedad chilena que el estudiantado extranjero ha experimentado. Por lo tanto, en la percepción de apoyo social se debe considerar también la discriminación vivida, transformándose así la concentración escolar en un mecanismo de autodefensa que no los expone a la confrontación y exclusión que han vivenciado en el espacio público.

Es importante señalar que esta percepción de apoyo social que brinda la concentración escolar extranjera en términos de pertenencia, socialización y sostén emocional, más allá de simplificar el proceso de adaptación escolar inicial al otorgarles mayor seguridad, en términos de inclusión socioeducativa, devela al mismo tiempo interacciones sociales escasas con el estudiantado nacional. En especial, si se considera que la gran mayoría de las madres, padres y apoderados/as señalaron que el estudiantado extranjero se relaciona en el espacio educativo principalmente con sus pares extranjeros/as y/o de su misma nacionalidad:

“Mi hija tiene puras amigas haitianas” (Apoderada haitiana, Educación Básica, Liceo Municipal); “Mi sobrino es más amigo con haitianos y con los venezolanos, y también de Ecuador hay; se adapta más con ellos, con un grupo; se adaptan más y mi hija también” (Apoderada peruana, Educación Básica, Escuela Municipal).

Esta orientación del estudiantado extranjero a relacionarse con sus pares extranjeros/as y/o connacionales y, en consecuencia, a mantener una escasa interacción con sus pares nacionales, fue señalada en ambos establecimientos educacionales, por lo cual no respondería exclusivamente a la falta de dominio del español del estudiantado no hispanohablante como el haitiano. En este sentido, pareciera ser, además, un efecto involuntario de la concentración al aumentar las posibilidades de interactuar con estudiantes extranjeros/as, a la vez que disminuye las posibilidades de interacción con el estudiantado chileno, quienes paradójicamente son minoría en el contexto escolar:

“Su amiga es de Perú también; casi la mayoría es de Perú en su sala: “Perú, Bolivia, haitianos, creo que entraron, pero pocos chilenos” (Apoderada peruana, Educación Básica, Escuela Municipal); “No sé si tiene chilenos [amigos/as] porque en la clase hay muchos haitianos” (Apoderada haitiana, Educación Básica, Liceo Municipal).

Sumado a lo anterior, existirían prácticas discriminatorias hacia el estudiantado extranjero, principalmente por el hecho de ser extranjero/a y el color de la piel (oscura), que fomentarían la escasa interacción como un mecanismo de defensa para evitar la confrontación o la discriminación con estudiantes nacionales:

“(…) Como es medio moreno mi sobrino, no tanto como haitiano, digamos [de] color más moreno, que le dijo [un compañero chileno]: Ay, peruviano, negro, feo, no sé qué… Una vez le cortaron hasta la mochila con la tijera, el año pasado. Lo cortaron [mochila]; le tijerearon la mochila nueva que recién la había traído al colegio” (Apoderada peruana, Educación Básica, Escuela Municipal).

En el caso del Liceo Municipal, si bien no se mencionó explícitamente el término discriminación, sí señalaron la existencia de agresiones por parte del estudiantado nacional por no compartir la misma lengua:

“Igual hay chilenos [escolares] que son bien pesados; la mayoría de las veces los chicos chilenos, cuando saben que el chico no sabe hablar [español], entonces ahí

se aprovechan y pelean con él, porque el niño no puede acusarlo con la tía [profesora]. “Mis hijos han tenido ese problema” (Apoderado haitiano, Educación Básica, Liceo Municipal).

Estos relatos, no obstante, no se condicen con las entrevistas realizadas a nuestros informantes claves, descubriendose situaciones contradictorias y diferentes en cada establecimiento educacional. De este modo, en el caso de la Escuela Municipal, el profesorado y docente directivo destacó la existencia de relaciones positivas entre estudiantes, señalando que las interacciones ocurrirían de forma ‘normal’ y ‘natural’ de acuerdo a afinidad e intereses en común sin estar mediadas por la nacionalidad. Así mismo, negaron no solo la existencia de agrupamientos de estudiantes extranjeros/as, por un lado, y colectivos exclusivamente chilenos, por otro, sino también de comentarios ofensivos que pudiesen resultar discriminatorios entre estudiantes por razones de nacionalidad, destacando más bien un accionar acogedor desde el estudiantado chileno tendiente a facilitar el proceso de integración escolar:

“(...) Son super acogedores [los/as estudiantes chilenos/as] con los niños extranjeros; son super acogedores; le enseñan el idioma en caso [de] que no lo manejen. “Le enseñan todo lo que sea necesario como para poder desenvolverse bien aquí en el colegio” (Profesor jefe de 5º Básico, Escuela Municipal).

Sumado a lo anterior, parte del profesorado manifestó que en situaciones puntuales ocurrirían “bromas pesadas” entre estudiantes extranjeros:

“(...) Cuando estaba el conflicto por el mar que le reclamaba Bolivia [a Chile], y fíjate que los mismos peruanos, los peruanos, los estudiantes peruanos molestaban a los estudiantes bolivianos: “Ah, ustedes reclamando mar para comer pescado frito”, y era un hostigamiento constante contra unos niños bolivianos, entre ellos, pero esa broma que a las finales caía pesado. (...) Pero ellos molestaban a los [peruanos]; los niños bolivianos les respondían come palomas (...), pero ese tipo de [bromas], pero es la típica joda [broma] a esa edad de todos los [niños]; no hay aquí nacionalidad, sino que [molestar]” (Profesor jefe de 8º Básico, Escuela Municipal).

La invisibilización por parte del profesorado de la existencia de discriminación hacia el estudiantado extranjero señalada por madres, padres y/o apoderados/as extranjeros, que puede estar dificultando la interacción entre estudiantes, podría estar sesgada por el interés de resguardar el prestigio de la institución y su labor docente formativa. Esto, en la medida en que su reconocimiento ante una persona externa a la comunidad escolar develaría sus falencias como educadores/as, considerando que entre sus responsabilidades se encuentra el educar para “aprender a vivir juntos”, “aprender a vivir con los demás” (Delors, 1996). Lo anterior implica, precisamente, la enseñanza de aprender a conocer y respetar al otro diferente, promoviendo el encuentro y apreciando los elementos distintivos como factores que enriquecen este encuentro, para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento y que permiten vivir y convivir con el otro como legítimo otro, como reflejo de lo que deseamos para cada uno.

En el caso del Liceo Municipal, si bien existe en general el reconocimiento de parte del profesorado de una escasa interacción entre estudiantes nacionales y extranjeros haitianos/as, niegan que esta tenga sus bases en una actitud discriminatoria de parte de los primeros. Desde esta perspectiva, las causas de la escasa interacción son atribuidas al propio estudiantado extranjero haitiano, como si se tratara de una tendencia “natural”, desestimando el papel que sus pares chilenos/as y el profesorado podrían estar desempeñando en dicha situación: “Ellos mismos se separan”, “Ellos mismos se alejan”, “No se integran”. No obstante, en sus discursos, tal como ocurre en la Escuela Municipal, en oportunidades se develan actos discriminatorios de parte del estudiantado chileno:

“Yo he sido testigo de que los alumnos haitianos solamente se juntan con haitianos y el alumno chileno se junta solamente con chilenos. No interactúan, no conviven en el recreo. Yo he visto, sí, que juegan a la pelota juntos, pero que anden juntos caminando, conversando, ¿sentados por ahí? No (...), pero muchas veces [en el juego de fútbol se] generan discusiones, conflictos, ¡no sé poh! “Si están jugando, se pasan a llevar y: oye, negro, tal por cual, y se genera ese conflicto” (Profesor jefe de 2º Medio, Liceo municipal).

La invisibilización del color (Sleeter, 2024) de parte del profesorado presente en las interacciones entre el estudiantado nacional y extranjero imposibilita no solo reconocer el racismo, la discriminación, las desigualdades y las experiencias vividas por estos colectivos en el espacio escolar, sino, además, comprender las dinámicas relacionales y comportamientos sociales que establecen en el mismo:

“(...) Yo encuentro que ellos se autoalejan [alejan]. ¿Por qué? Porque, claro, hablan su idioma; un chileno no los va a entender; por lo tanto, prefieren seguir hablando su idioma con gente [con la] que se pueden relacionar, que son sus mismos nacionales” (Profesora jefa de 1º Básico, Liceo municipal).

Es innegable que las posibilidades de participación en las dinámicas de comunicación y relación que tienen lugar en el espacio escolar dependen, en el caso del estudiante extranjero, del nivel de conocimiento de la lengua vehicular de la escuela (Cavicchiolo et al., 2020). En el caso del colectivo haitiano, el desconocimiento de la lengua vehicular podría estar aumentando, como han señalado otros estudios a nivel internacional (Alegre et al., 2012), la necesidad de relacionarse con sus pares lingüísticos al compartir códigos comunes que permiten una comunicación fluida entre sí y evitar resentir una suerte de exclusión mientras desarrollan sus capacidades comunicativas con el estudiantado hispanohablante.

No obstante, la decisión de agrupación con sus connacionales, si bien no puede ser entendida necesariamente como una forma de resistencia colectiva ligada a la creación de “subculturas de base étnica o inmigradas” (Zine, 2000) (como lo señalan los profesores más arriba: “Los alumnos haitianos solamente se juntan con haitianos”; “Ellos se autoalejan [alejan]”), podría ser interpretada como una reacción a la urgencia de encontrar salidas y vínculos que les faciliten vencer las circunstancias de aislamiento, confusión e incomunicación que atraviesan al integrarse en un entorno escolar desconocido. No es del todo descartable que las experiencias de discriminación percibida

o experimentada por el estudiantado extranjero, particularmente haitiano, descritas anteriormente, podrían aumentar la orientación de construcción de vínculos entre compañeros/as extranjeros/as de su misma nacionalidad como espacios seguros, dificultando aún más su entrada o vinculación en redes heterogéneas con presencia de estudiantado chileno.

Riqueza cultural y retraso en el proceso de integración educativa del alumnado extranjero

La diversidad cultural y lingüística presente en la concentración escolar extranjera de la Escuela Municipal y del Liceo Municipal manifiesta también percepciones sobre los efectos diferentes y ambivalentes. De este modo, en la Escuela Municipal, si bien la concentración escolar extranjera, en términos generales, es percibida como un enriquecimiento cultural para el estudiantado extranjero, al posibilitar el conocimiento de las particularidades de distintas culturas presentes en la comunidad educativa, contribuyendo positivamente a su capital cultural:

“Aprenden costumbres diferentes de cada uno [de los escolares de cada país]. Hay costumbres, hay idioma, hay comidas. Entonces uno [estudiante] aprende del otro, y es bueno, porque cuando uno se vaya de viaje, quizás más adelante, nuestros hijos ya tienen un conocimiento de un otro país, porque es bueno. Por ejemplo, mi niña aprendió cosas de Venezuela (...), más o menos a saber sus lenguajes. Si tal cosa la llaman así, cada país es diferente. Eso es lo bueno, que aprendemos cosas nuevas y nuestros niños van aprendiendo cada día más” (Apoderada peruana, Educación Básica, Escuela Municipal).

Al mismo tiempo, es también percibida por algunos padres, madres y apoderados/as de la Escuela Municipal y, en general, por los del Liceo Municipal como un factor de retraso para la integración socioeducativa del estudiantado. En el caso de la Escuela Municipal, los argumentos de retraso hacen referencia al escaso contacto intercultural entre escolares extranjeros y nacionales que facilite el conocimiento de la cultura chilena y el logro de conocimientos educativos en términos de asimilación cultural más que de un intercambio recíproco en perspectiva intercultural. Para el Liceo Municipal, la percepción de retraso socioeducativo es producto de un desinterés del estudiantado haitiano por aprender el español, como resultado de que pueden comunicarse en su idioma nativo con la mayoría de sus pares, obstaculizando así la obtención de conocimientos escolares. Al mismo tiempo, esto incidiría negativamente en el avance del proceso de enseñanza del currículum escolar por parte del profesorado, debido al tiempo “extra” que deben dedicar a la instrucción del idioma vehicular de la escuela para el estudiantado extranjero:

“El problema es que donde hay muchos extranjeros [haitianos/as] hablando créole, no es fácil aprender a hablar español. El único problema es que mi hija tiene puras amigas haitianas, entonces nunca habla español con sus amigas haitianas y entonces no se esfuerza nunca [por aprender español]. Esa es la mayor dificultad de que haya muchos extranjeros [haitianos/as] en la escuela” (Apoderada haitiana, Educación Básica Liceo Municipal).

“Avanzarían más [los/as escolares] para mí, porque a los haitianos les cuesta aprenderse el idioma y no entienden, y por eso [es] que ahí hay veces que los profesores se retrasan [en los contenidos] porque con los alumnos que no entienden el español se retrasan con ellos [enseñándoles]” (Apoderada peruana, Educación Básica, Liceo Municipal).

Desde este escenario es importante señalar que, en el aprendizaje de un segundo idioma, en este caso el español vehicular de la escuela, incide, no obstante, la valoración —o no— de la institución educativa por la lengua nativa del estudiante (Sánchez Trujillo y Rodríguez Flores, 2020). En este sentido, en la desmotivación del estudiantado no hispanohablante haitiano señalada por madres, padres o apoderados/as extranjeros/as, debe considerarse también la escasa importancia desde la institución educativa de su utilización, llegando a ser prohibida en el espacio de la sala de clases por algunos/as profesores/as:

“Pero generalmente no dejo que se siente un grupito de puros inmigrantes [haitianos/as] porque si no, se llevan hablando solamente el idioma de ellos [kreyòl o créole] y también eso les dificulta para poder aprender los contenidos que uno está pasando o para poder aprender a hablar español” (Profesora Jefa de 1º Básico, Liceo Municipal).

Esta forma de gestionar el aprendizaje de una nueva lengua con base en que el estudiantado extranjero adquirirá de forma natural, por simple “inmersión” en el medio escolar, el español, sin una contextualización previa, además de contrastar con la evidencia empírica internacional (Navarro et al., 2016), es un factor significativo en la falta de motivación para aprender el idioma escolar. Lo anterior, por un lado, dada la importancia de la influencia pedagógico-didáctica del profesorado en el aprendizaje de una lengua extranjera, resultando esencial para el éxito lingüístico del/la estudiante, además de representar uno de los factores motivacionales más significativos (Gaspar, 2024).

Por otro lado, evidencia también el desconocimiento del profesorado de la importancia que tiene la lengua y cultura de origen en la adquisición de conocimientos escolares para el estudiantado extranjero (Barragán Vicaria y Fernández Sierra, 2019). Este desconocimiento de la importancia de la lengua de origen del estudiantado extranjero como recurso educativo por parte del profesorado, no obstante, es un indicio más de la ausencia de una formación pedagógica y de política y modelos educativos interculturales para integrar la diversidad cultural y lingüística en el sistema escolar chileno (Mendoza-Mendoza, 2022; 2023; Stefoni et al., 2016).

Desde esta perspectiva, si bien en el momento del trabajo de campo existían orientaciones desde el Mineduc dirigidas a las comunidades educativas para favorecer una inclusión educativa de calidad de la población extranjera³, los resultados de este

³ “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (2016). Disponibles en: <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/4.5-Orientaciones-tecnicas-para-la-inclusion-educativa-de-estudiantes-extranjeros.pdf>; “Diálogos para la inclusión de

estudio indican que no existe una efectiva difusión de ellas en los establecimientos educacionales. Asimismo, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 no se materializó en decretos, reglamentos, programas de apoyo financiero, desarrollo curricular o formación docente que contribuyera a la práctica pedagógica diaria del profesorado. En efecto, estudios posteriores a este trabajo de campo (Campos-Bustos, 2019; González et al., 2023; Vargas Valdés, 2024; Toledo Vega et al., 2022) confirman que, en la práctica pedagógica, la ‘integración socioeducativa’ de la población extranjera continúa gestionándose sin una planificación a nivel institucional en términos sociales, lingüísticos y culturales.

En tanto, la *Actualización Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad* (Mineduc, 2024), si bien enfatiza entre sus ejes estratégicos, específicamente en el N°3, “Experiencias educativas pertinentes y relevantes”, destacando la importancia del idioma nativo para el aprendizaje del español en el caso de estudiantes no hispanohablantes. No obstante, no logra materializarse su incorporación en la actualización curricular de 1º básico a 2º medio que se implementó el año 2025 de forma progresiva. Estas omisiones contradicen su contenido y podrían desafiar los objetivos planteados, lo que podría generar el cuestionamiento de la auténtica disposición e interés de la institucionalidad educativa en la creación de planes y programas de estudio para la inclusión educativa del estudiantado extranjero.

En consecuencia, la atención a la diversidad en el sistema educativo escolar, a pesar del avance señalado anteriormente, parece continuar definida por la diferenciación étnica, en términos de pueblos originarios, cuyo eje articulador en la práctica es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, que está comenzando a reemplazar al primero. Estos programas, sin embargo, mantienen su obligatoriedad para aquellos establecimientos educacionales que presentan estudiantado indígena de los cuatro pueblos originarios con vitalidad lingüística: Aymará, Quechua, Mapuche y Rapa Nui de un 20% o más, expresado voluntariamente en su proceso de matrícula, a excepción de los pertenecientes a pueblos originarios Lickanantay, Colla, Diaguita, Kaweskar o Yagán que requieren la matrícula de al menos un estudiante (Mendoza-Mendoza, 2025a y b).

En este contexto, los establecimientos educativos han tenido que reaccionar a una nueva realidad de forma precipitada e improvisada, sin una orientación precisa del Mineduc y, especialmente, sin una educación docente inicial y continua con enfoque intercultural y formación en la enseñanza de una segunda lengua que posibilite tratar la diversidad cultural y lingüística existente en la comunidad educativa mediante un diálogo intercultural en vez de una uniformidad cultural.

“No [estamos preparados], porque la formación que traemos, por ejemplo, de universidad, creo que es básica nomás (...). A uno no lo preparan para trabajar

estudiantes extranjeros. Informe de devolución” (2018). Disponible en:
<https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/7.6-Dialogos-para-la-inclusion-de-estudiantes-extranjeros.pdf>

con esas culturas. De acuerdo a las experiencias [con el estudiantado], va buscando sus metodologías, sus formas de trabajo y el cómo llegar a los chiquillos (...). El desconocimiento como cultural [es la falencia]; si uno supiera más o lo trabajara más, podría ser mucho más fácil el proceso o podría ayudar en cuanto al proceso [de integración socioeducativa]" (Profesor de Educación Física, Escuela Municipal).

De este modo, la impresión que tiene el profesorado, en el caso del Liceo Municipal, es que se sienten desorientados y desbordados en su actuar pedagógico por la carencia de herramientas teóricas, curriculares, didácticas y evaluativas necesarias para garantizar un rendimiento adecuado en el estudiantado extranjero en general y especialmente en el caso de los no hispanohablantes haitianos/as:

"Yo he sentido un desgaste en los profesores, un desgaste, y sobre todo en el tema académico. Ahí se ve un desgaste (...) porque hay muchos de los chicos [haitianos] en la sala que no hablan, lógicamente que, español. Eso significa que necesitamos poder alfabetizar, buscar otras estrategias. Si bien es cierto, tenemos ahora una facilitadora lingüística, pero obviamente que es muy poco [para el número de escolares haitianos/as]. Los chicos [haitianos] necesitamos que aprendan español. Lógicamente que el profesorado se ve muy presionado, por ejemplo, por la cobertura curricular, con los niveles de logro de los aprendizajes, y lógicamente que han [ha] habido situaciones de frustración. Ahora, lógicamente, que no estamos formados para trabajar con temática migrante, (...) y lógicamente que necesitamos muchos recursos para poder capacitar a nuestra gente [y] al profesorado en nuevas metodologías, y también lógicamente que una mirada ministerial [de] poder flexibilizar un poco el tema curricular" (Inspector General, Liceo Municipal).

En el caso de la Escuela Municipal, si bien el profesorado manifestó menor preocupación ante la predominancia de estudiantado extranjero, esto parece estar más vinculado con que dicha presencia es mayoritariamente hispanohablante, y no con el hecho de contar con la preparación y las directrices claras para afrontar la diversidad cultural y lingüística, a pesar de que el entorno sea más monolingüe:

"(...) Las autoridades, no solamente municipales, sino que más bien ya gubernamentales, más a nivel nacional, no se hacen cargo de ese tema [política educativa], ¿te fijas? Llega el niño haitiano y aquí queda uno, ¿qué hago con él? No hay una, llámemosle, capacitación [docente] para que uno aprenda el idioma, ponte tú, y poder tener otro tipo de interrelación con ellos [escolares haitianos/as]; entonces eso es una barrera (...), el SIMCE es una herramienta estándar, no te va a medir, no te va a llegar un SIMCE en creole o en japonés, ¿te fijas?" (Profesor jefe de 5º Básico, Escuela Municipal).

En esta perspectiva, las presiones por alcanzar aprendizajes y lograr resultados positivos en el proceso educativo a través de evaluaciones estandarizadas, como por ejemplo SIMCE, inducen al profesorado a centrar su práctica pedagógica en la adquisición de conocimientos para lograr los objetivos curriculares en lugar de la

integración socioemocional del estudiantado extranjero. Cabe señalar que, si bien en el discurso del profesorado existe un interés por conocer las culturas de procedencia del estudiantado, este interés responde principalmente al beneficio académico que esto puede representar para su avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, no necesariamente, en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propicien un aprendizaje emocional-relacional para la integración educativa. Asimismo, no se observa un cuestionamiento desde el profesorado respecto a su contribución en la puesta en marcha de medidas que fomenten las relaciones entre estudiantes nacionales y extranjeros/as. En este último aspecto, parece ser que el profesorado suele fomentar más la interacción reactiva, es decir, facilitar que el estudiantado extranjero se integre socialmente por sus propios medios, según sus gustos (Mendoza-Mendoza, 2023) y, en caso de intervenir, como sucede en el Liceo Municipal, lo hacen precisamente para impedir el empleo del idioma haitiano (*kreyòl/créole*) en la sala de clases.

En conjunto, no se ha observado una reflexión crítica profunda del profesorado sobre cómo su método de enseñanza y la forma de entender, comprender y tratar la diversidad cultural presente en las salas de clases, al margen de la falta de directrices o guías ministeriales para su evolución, promueve la uniformización de una cultura y un idioma, el nacional. Esta mirada de integración de la diversidad cultural, como se señaló anteriormente, es un reflejo del déficit que presenta el profesorado en Chile de formación en educación intercultural (Mendoza-Mendoza 2022; 2023; Segovia y Rendón, 2020). Adicionalmente, representa la manera en que el sistema educativo escolar chileno ha comprendido y tratado la diversidad cultural y lingüística que ha estado presente desde siempre. Es decir, suprimiendo las diferencias y diversidades presentes para categorizarlas bajo una cultura y un idioma nativo, o sea, un modelo educativo asimilador a la cultura nacional (Mendoza y Sanhueza, 2016). En este sentido, en el contexto estudiado, el estudiantado extranjero experimentaría una situación similar al estudiantado de origen indígena del país debido a la persistencia de un currículum monocultural y monolingüe (Quintriqueo et al., 2023; Troncoso y Quintriqueo, 2019) que continúa excluyendo los conocimientos y métodos educativos de otras culturas y sociedades presentes en el país (Mendoza-Mendoza, 2025a).

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio indican que las percepciones de madres, padres y apoderados/as extranjeros/as sobre los efectos de la concentración escolar extranjera configuran, en primer lugar, un contexto favorable en el proceso de adaptación educativa inicial para este estudiantado, al proporcionarles apoyo emocional y social, generando una mayor empatía, solidaridad y comprensión entre ellos. De este modo, es percibida como una contribución en la disminución de sentimientos de aislamiento, marginación y exclusión social del estudiantado extranjero; no obstante, conlleva, simultáneamente, la restricción de integración e inclusión socioeducativa entre el estudiantado en general. Esto, en la medida que disminuye las oportunidades de interactuar con estudiantes chilenos/as que puedan guiarlos, por ejemplo, en la adquisición de las normas sociales, valores culturales y educación lingüística para adecuarse a la nueva sociedad y al entorno

educativo, producto de que son minoría en el espacio escolar, y en algunas ocasiones inexistentes, paradójicamente, en la sala de clases.

En segundo lugar, las percepciones sobre los efectos de la concentración escolar extranjera varían en función de la composición étnica-nacional y lingüística de la misma. Así, cuando la concentración escolar extranjera es hispanohablante, como ocurre en el caso de la Escuela Municipal, es percibida como un enriquecimiento cultural, mientras que cuando se trata de una concentración no hispanohablante, como ocurre en el caso del Liceo Municipal, es considerada como un factor de retraso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido y sin ignorar el impacto adverso que una considerable cantidad de estudiantes no hispanohablantes puede ejercer en el desempeño escolar del estudiantado en general, es necesario considerar primero las características del sistema educativo chileno y el modo como ha reaccionado ante la incorporación del estudiantado extranjero, en particular del no hispanohablante. En términos de la institucionalidad educativa, si bien la legislación vigente asegura el acceso a niños, niñas y adolescentes extranjeros/as a la educación básica y media, independiente de la condición migratoria, y del avance en los últimos años para el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el sistema educativo, perviven contradicciones e incoherencias entre las intenciones declaradas y las regulaciones concretas que se proyectan en las decisiones, estrategias y acciones para orientar el desarrollo de la educación. En concreto, aunque en la teoría se fomenta de manera explícita la integración e inclusión socioeducativa del estudiantado extranjero promoviendo la interculturalidad, continúa, por ejemplo, sin iniciarse una transformación del currículum escolar nacional, de forma que los contenidos, los métodos de enseñanza y los recursos pedagógicos representen y se ajusten a un estudiantado plural y diverso como el existente en el sistema educacional chileno.

Segundo, la persistencia de un modelo monocultural y monolingüe del sistema educativo escolar chileno no posibilita la incorporación de las aportaciones culturales del estudiantado extranjero, a modo de lograr la confluencia de los distintos saberes culturales y lingüísticos presentes en las comunidades educativas para un diálogo intercultural acorde a lo declarado y a la realidad contextual. Así, la ausencia de diseños curriculares que integren la diversidad cultural y lingüística representa obstáculos para el progreso y éxito educativo del estudiantado extranjero, tal como lo han señalado estudios anteriores (Aydin y Kaya, 2020; Herzog-Punzenberger et al., 2020). Tercero, la ausencia de capacitaciones en perspectiva intercultural que permitan al profesorado en ejercicio adecuarse y comprender las características, condiciones y necesidades de la realidad educativa del estudiantado extranjero, particularmente de una formación específica en enseñanza de segundas lenguas que los habilite para impartir clases a estudiantes no hispanohablantes o para potenciar la habilidad lingüística o comunicativa de los estudiantes bilingües, como ocurre en el caso del Liceo Municipal, lo cual incide negativamente en la progresión e integración socioeducativa del estudiantado extranjero. Como resultado, en la práctica pedagógica institucionalizada predominan los procedimientos enfocados en la asimilación cultural y lingüística.

Considerando los aspectos anteriormente señalados, es posible afirmar que, en las percepciones de retraso en el rendimiento escolar como consecuencia de la

concentración escolar extranjera, se deben considerar los distintos factores que inciden, donde todos se retroalimentan. Desde esta perspectiva se evidencia la necesidad de una reflexión profunda desde el Mineduc sobre el modelo educativo a implementar que posibilite una correcta organización del currículum, de formación y desarrollo profesional docente y de financiamiento para que los establecimientos educativos puedan realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje en consonancia con la realidad presente en sus aulas. Naturalmente, esto conlleva la modificación del modelo educativo de la educación misma, a saber, cambios en el currículum monocultural y monolingüe, unificado y homogeneizante, y una formación y capacitación docente acorde a la diversidad cultural presente que posibilite al estudiantado extranjero progresar en los objetivos de aprendizajes esperados por el currículum nacional.

En caso contrario, el corolario directo de esta situación, en términos lingüísticos, por ejemplo, es la sustitución de una lengua por otra, es decir, un bilingüismo sustractivo en lugar de ser un bilingüismo de ganancia (Arroyo y Berzosa, 2018; Pervez, 2023) que facilite su progreso educativo, tal como ha sido vivenciada por el estudiantado de pueblos originarios, que, a pesar de los avances que se han registrado en las últimas dos décadas por integrar su cultura y lengua en el currículum escolar, de acuerdo a diversas investigaciones (Muñoz Troncoso, 2021; Quilaqueo Rapimán et al., 2022), se continúa negando la inclusión y la racionalidad de sus saberes educativos, precisamente, por la persistencia de un currículum monocultural y monolingüe sujeto a una “obligatoriedad porcentual de matrícula” para la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

Finalmente, resulta crucial una reflexión desde el profesorado sobre sus propios sesgos y posiciones de poder y cómo su práctica pedagógica en términos de estrategias didácticas-formativas y organizativas cotidianas de intervención en el aula contribuye en la disminución o conservación de las desigualdades educativas. Desde esta perspectiva, el accionar pedagógico ejerce un poder institucional que se manifiesta de diversas formas, como, por ejemplo, en la distribución de la palabra y de su reconocimiento dentro de la sala de clases (no permitir que hablen su lengua), lo cual implica también qué voces son legítimas en ella. El no reconocimiento de la lengua extranjera, la no promoción o invisibilización desde el profesorado por ser considerada como un obstáculo para el aprendizaje de la cultura y la lengua escolar, no solo puede restar sentido para que este pueda realizar aprendizajes significativos al no sentirse emotivamente implicado desde el reconocimiento por parte de los/as “otros/as” de aquello con lo que identitariamente se identifica. Sino que, además, también podría estar generando estrategias de “resistencia” o adaptación que los propios estudiantes extranjeros despliegan para enfrentar esos desafíos que son necesarios de atender y profundizar en investigaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. Á., Benito, R. y González Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Educación XXI*, 15(2), 137-158.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504004>

- Alieva, A., Hildebrand, V. A. y Van Kerm, P. (2024). The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education. *Research in Social Stratification and Mobility*, 92(100961), 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100961>
- Arroyo González, M. J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, (379), 192-215. [10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367)
- Ayala, C. (2022). Logro Académico en Matemática y Lenguaje de Estudiantes Migrantes y Locales: El Rol de las Expectativas Educativas de Profesores y la Composición Étnica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(40), 1-42. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6337>
- Aydin, H. y Kaya, Y. (2020). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. En M. Catarci, M. Gomes y S. Siqueira (Eds.), *Refugees, interculturalism and education* (pp. 131-148). Routledge.
- Barragán Vicaria, C. y Fernández Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de educación*, (385), 36-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416>
- Bayona, J., Domingo, A. y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), 1-17. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Behr, A. y Fugger, G. (2020). PISA performance of natives and immigrants: Selection versus efficiency. *Open Education Studies*, 2(1), 9-36. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0108>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales* (2^a ed.). Desclée de Brouwer.
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Brown, T. M., Cook, A. L. y Santos, J. (2019). Reconceptualizing risk and high school noncompletion: The case of Latina/o ninth-grade leavers in an urban school. *Teachers College Record*, 121(7), 1-32. <https://doi.org/10.1177/0161468119121007>
- Buonomo, A., Conti, C., Gabrielli, G. y Rottino, F. M. (2023). La transizione scuola-università degli alunni di origine straniera: un primo approccio esplorativo. *La Rivista delle Politiche Sociali (RPS)*, (1), 57-71.

Bustos González, R. y Mondaca Rojas, C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(12), 816-822.

Burner, T. y Carlsen, C. (2022). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>

Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>

Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M. y Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: The impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>

Cebolla-Boado, H. y Fernández-Reino, M. (2021). Migrant Concentration in Schools and Students' Performance: Does It Matter When Migrants Speak the Same Language as Nonmigrant Students? *American Behavioral Scientist*, 65(9), 1206-1221. <https://doi.org/10.1177/0002764221996>

Cohen, S., Underwood, L. y Gottlieb, B. (2000). *Social support measurement and intervention. A guide for health and social scientists*. Oxford University Press.

Contreras, D. y Gallardo, S. (2022). The effects of mass migration on the academic performance of native students. Evidence from Chile. *Economics of education review*, 91, 102314. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102314>

Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Defensor del Pueblo (España).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones Unesco.

Desmée, L. y Cebotari, V. (2023). School integration of immigrant children in Belgium. *Children & Society*, 37(5), 1462-1483. <https://doi.org/10.1111/chso.12764>

Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y Blanco, N. (2019). ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares migrantes? En I. Aninat y R. Vergara (Eds), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 149-189). Centro de Estudios Públicos.

Eyzaguirre, S., y Guzmán, I. (2024). *¿Qué impacto tienen los escolares inmigrantes en el*

norte de Chile? (Puntos de referencia N.º 694). Centro de Estudios Públicos.
https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2024/05/03-161324_ksc6_pdr694_Eyzaguirre.pdf

Faulbaum Solari, E. (2023). Educación y los impactos de la inmigración: evidencia para Chile. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/195034/Tesis%20-%20Enzo%20Faulbaum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ferri, V., Di Castro, G. y Marsiglia, S. (2023). Exploring immigrant gaps in education: empirical evidence. *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 1. 11-23.

Figlio, D., Giuliano, P., Marchingiglio, R., Ozek, U. y Sapienza, P. (2024). Diversity in schools: Immigrants and the educational performance of US-born students. *Review of Economic Studies*, 91(2), 972-1006. <https://doi.org/10.1093/restud/rdad047>

Gaspar, R. (2024). Motivación en alumnos portugueses de español, lengua extranjera: dimensiones de análisis motivacional. *El Español por el Mundo*, 6(1), 119-133.
<https://doi.org/10.59612/epm.i1.134>

Glaser, B. y Strauss, A. (2017). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.

González, J. A., Villarroel, A. B. y Bastías, L. S. (2023). La educación intercultural en Chile. Estrategias pedagógicas en profesores jefes. *Palimpsesto*, 13(22), 97-116.
<https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.6129>

Gottlieb, B. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Sage Publications.

Greco, S. y Goenechea, C. (2022). Posibilidades y límites de la integración escolar del alumnado procedente del sur de Europa en las escuelas de Amsterdam. *Psicoperspectivas*, 21(1), 99-110.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2539>

Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G. A., Skedsmo, G., Wiese, E., Nayir, F., Fellner, M., McNamara, G. y O'Hara, J. (2020). Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 395-424.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2024). Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras. INE. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n->

[internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/informe-resultados-epc2023.pdf?sfvrsn=91b95f6f_8](#)

Kao, G. y Tienda, M. (2022). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. En M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco y D. Qin-Hilliard (Eds), *The new immigrants and American schools* (pp. 83-101). Routledge.

Lagos, P. A. S. (2021). Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 507-522. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17>

Martínez-Garrido, C. y Turienzo, D. (2024). El reto educativo del alumnado extranjero en España. Un estudio de segregación escolar. *Aula Abierta*, 53(4), 351-360. <https://doi.org/10.17811/rifie.21224>

Meschi, E. y Pavese, C. (2023). Ability composition in the class and the school performance of immigrant students. *Labour Economics*, 85, 102450. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102450>

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>

Mendoza-Mendoza, I. (2023). Concentración escolar extranjera en establecimientos educacionales públicos chilenos: la mirada desde el equipo de profesores directivos y docentes. *Calidad en la Educación* (59), 111-141. <https://orcid.org/0000-0003-4815-7333>

Mendoza-Mendoza, I., Quintiqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2025a). Una aproximación general al colonialismo epistemológico en el sistema educativo chileno. *Sinéctica*, (64), 1-22. <https://doi.org/10.31391/JAEL8429>

Mendoza-Mendoza, I., Quintiqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., Peña-Cortés, F. y Westermeyer-Jaramillo, M. (2025b). Hacia una educación ambiental intercultural desde el diálogo de saberes en la educación escolar chilena: el caso del pueblo mapuche. *Revista enfoques educacionales*, 22(1), 188-211. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2025.76364>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022. Mineduc. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estudiantes-Extranjeros.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. Garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad: Educación parvularia, educación escolar, educación superior. Mineduc. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Politica-Extranjeros-digital.pdf>

Muñoz-Jorquera, S. y Mendoza-Lira, M. (2021). Caracterización de los estudiantes migrantes y su relación con el rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online*, 3, 150-173. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2710>

Muñoz Troncoso, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 391-407. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520210001000391>

Murillo, F. J. y Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 85-100.

Navarro, J. L., Huguet, Á. y Sansó, C. (2016). Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 227-243.

Pagliuca, M. M., Longobardi, S., Gabrielli, G. y Buonomo, A. (2022). Is the proportion of immigrant children in Italian schools directly or indirectly associated with educational performances? *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 76(2), 53-64.

Pervez, S. (2023). English immersion at middle-tier private schools in Karachi, Pakistan: A case study of students' additive v. subtractive language learning experience. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(7), 1733-1748. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2248077>

Quilaqueo Rapimán, D., Torres Cuevas, H. y Álvarez Santullano., P. (2022). Educación familiar mapuche: epistemes para el diálogo con la educación escolar. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.1>

Quintriqueo, S., Muñoz, G., Arias Ortega, K., Morales, S., Andrade, E. y Zapata, V. (2023). Principios de la Pedagogía y Educación Indígena como Base para Implementar la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 271-287. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.015>

Rebolledo-Rebolledo, M., Sánchez-Martí, A. y Rovira, J. (2024). Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 301-326. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17199>

Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias

para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42), 1-21.

Sánchez Trujillo, M. D. y Rodríguez Flores, E. A. (2020). Contexto institucional y la enseñanza del castellano como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 1-14.

Segovia, P. y Rendon, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56), 1-22.

Sleeter, C. E. (2004). El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos. *Cuadernos interculturales*, 2(3), 9-22.

Silveira, F., Dufur, M. J., Jarvis, J. A. y Rowley, K. J. (2019). The influence of foreign-born population on immigrant and native-born students' academic achievement. *Socius*, 5, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2378023119845252>

Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2022). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de filología*, 57(1), 449-473. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000100449>

Tovar, E. (2017). Migration Background and Educational Achievements in Russia. *Migraciones Internacionales*, 9(1), 69-93.

Triventi, M., Vlach, E. y Pini, E. (2022). Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2324-2346. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935656>

Troncoso, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>

Vargas Valdés, C. E. (2024). Prácticas de inclusión para niñas y niños migrantes en educación inicial: Un caso de estudio en la Región Metropolitana, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 262-276. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2694>

Zine, J. (2000). Redefining resistance: Towards an Islamic subculture in schools. *Race Ethnicity and Education*, 3(3), 293-316. <https://doi.org/10.1080/713693042>