El curriculum como herramienta para enfrentar la discriminación racial y étnica dentro de una escuela subvencionada: estudio de caso

The curriculum as a tool to address racial and ethnic discrimination in a subsidized school: a case study

Mg. Rocío Gómez P.
Universidad Central, Santiago, Santiago de Chile
Universidad de Chile, Ñuñoa, Santiago de Chile
rocio.gomez2023@umce.cl

Resumen
El objetivo de esta investigación es analizar las bases curriculares y objetivos de aprendizaje de orientación de octavo básico desde una perspectiva decolonial intercultural tomando en cuenta las experiencias vividas por estudiantes extranjeros latinoamericanos. Como primera etapa realizaron entrevistas a 15 estudiantes de octavo básico de un colegio subvencionado las cuales demostraron la existencia de discriminación racial y étnica dentro del establecimiento. En una segunda etapa se analizaron las bases curriculares de orientación de octavo básico las cuales no concuerdan con los objetivos de aprendizaje de la asignatura. En una tercera etapa se analizan ambos resultados para demostrar proponer una adecuación curricular y lograr disminuir la discriminación racial y étnica en octavo básico.

Palabras clave: Política Educativa, Inclusión, Migración, Discriminación.

Abstract
The objective of this research is to analyze the eighth-grade guidance curriculum and learning objectives from a decolonial and intercultural perspective, taking into account the lived experiences of Latin American foreign students. As a first stage, interviews were conducted with 15 eighth-grade students from a subsidized school, which revealed the existence of racial and ethnic discrimination within the institution. In a second stage, the eighth-grade guidance curriculum was analyzed, which showed inconsistencies with the subject's learning objectives. In a third stage, both sets of results are analyzed to propose a curricular adaptation aimed at reducing racial and ethnic discrimination in eighth grade.

Keywords: Educational Policy, Inclusion, Migration, Discrimination.

1. Introducción

La falta de integración efectiva del enfoque intercultural decolonial en el sistema educativo chileno refleja una discrepancia entre las orientaciones curriculares y los objetivos de aprendizaje. Esto ha producido, y en consecuencia al fenómeno de migración en Chile, que a pesar de las políticas educativas y normativas que fomentan la inclusión, como la Ley de Migración y Extranjería (Ley n. 21.325) y la Circular 707 (MINEDUC, 2023) la discriminación étnica y racial hacia estudiantes latinoamericanos persista en los establecimientos escolares, especialmente aquellos que presentan un alto porcentaje de matrícula migrante (Oyarzún, Parcerisa, & Carrasco, 2022; Servicio Jesuita a Migrantes, 2020; Pavez Soto et al., 2018; Córdoba,k Altamirano, & Rojas, 2020; UNESCO, 2022). A pesar de los esfuerzos gubernamentales, la escuela, la familia y la cultura chilena han presentado prácticas que mantienen las estructuras coloniales obstaculizando el diálogo entre culturas. Esto ha denostado la relevancia de implementar un currículum intercultural decolonial para disminuir las discriminaciones étnicas y raciales dentro de una comunidad educativa. El objetivo de esta investigación es fomentar la aplicación de un curriculum intercultural decolonial a través del análisis de las bases curriculares y objetivos de aprendizaje de orientación de octavo básico de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul, desde con una perspectiva decolonial intercultural tomando en cuenta las experiencias vividas por las y los estudiantes extranjeros latinoamericanos de octavo básico, las cuales han revelado experiencias de discriminación racial y étnica desde comentarios xenofóbicos hasta exclusiones dentro y fuera de la escuela. Esto ha afectado emocional y socialmente a las y los estudiantes. Además, muchas niñas, niños y adolescentes migrantes enfrentan un período de desescolarización al llegar al país, influido por factores como la falta de información, temor al rechazo o deportación, y escasez de cupos (Oyarzún, Parcerisa, & Carrasco, 2022) afectando el sentido de pertenencia o identidad de las y los estudiantes extranjeros.

Por lo tanto, fomentar la formación docente y directiva, promover prácticas pedagógicas y espacios que promuevan el diálogo intercultural a través de un análisis documental y teórico (Moses, 2020) para conectar la legislación actual y abordar la discriminación racial y étnica desde una perspectiva decolonial crítica (Walsh, 2007) son claves para realizar intervenciones curriculares y pedagógicas que transformen las dinámicas coloniales de poder presentes en el sistema educativo chileno que perpetúan las prácticas tradicionales de exclusión y jerarquización cultural (Moses, 2020). Así se podría avanzar hacia una educación más justa y equitativa en donde las y los estudiantes sean agentes activos reflexivos y críticos de aprendizaje buscando la transformación de su entorno social.

2. Marco Teórico

2.1 Contexto Nacional

Según el Informe N° 2 del Servicio Jesuita a Migrantes la matrícula de estudiantes migrantes en Chile creció un 616% entre 2014 y 2019, triplicándose en 2016 (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020). Más de la mitad de estos estudiantes se inscribieron en escuelas públicas y subvencionadas, y su presencia ha ayudado a contrarrestar la disminución en la matrícula de los colegios municipales, que desde 2002 mostraban una tendencia a la baja. Entre 2016 y 2019, por ejemplo, la matrícula chilena descendió un 6,9% (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020). En la Región Metropolitana, más del 30% de la matrícula escolar corresponde a estudiantes extranjeros, de los cuales el 75% asiste a escuelas públicas y el 25% a colegios subvencionados (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020). Luego en el año 2017, la Circular N°7 emitida por el Ministerio de Educación enfatiza la necesidad de crear una ley de migración con urgencia.

Así en el año 2018, se realiza la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 la cual enfatiza la necesidad de promover la no discriminación, concientización y que existan programas de apoyo para las y los estudiantes inmigrantes. Gracias a la política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 se realizaron actualizaciones en las bases curriculares de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2012). Si bien en ambos documentos no se aboga por una educación intercultural, se incluyen lineamientos que enfatizan la importancia de la diversidad cultural y promover una educación inclusiva y respetuosa de las diferencias culturales debido al nuevo contexto nacional (Ministerio de Educación, 2018).

El mismo año se comienza a aplicar el documento de Orientaciones Técnicas la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros (2017) en donde se presentan pautas a los establecimientos educacionales para fomentar la integración de estudiantes migrantes. Esto documento detalla los instrumentos legales nacionales e internacionales que garantizan el acceso, permanencia y avance educativo de estudiantes migrantes en igualdad de condiciones, pretende avanzar hacia una educación intercultural crítica y se sugiere modificar instrumentos de gestión, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el fin de incluir un enfoque más inclusivo e intercultural en su quehacer pedagógico, viendo la incorporación de estudiantes extranjeros como un oportunidad para enriquecer el entorno escolar y construir una sociedad más inclusiva y equitativa. El enfoque *intercultural* dentro del documento se define como un acuerdo para generar un proyecto ético-político que busca generar puentes de comunicación y diálogo entre las diversas culturas que comparten un territorio en condiciones de igualdad y respeto mutuo (Ministerio de Educación de Chile, 2017). Se destaca también la relevancia de construir comunidades educativas protectoras e inclusivas las cuales deben promover relaciones sanas y positivas. Además, este documento menciona explícitamente la necesidad de implementar un seguimiento escolar y acompañamiento académico para monitorear y evaluar su progreso y bienestar integral (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

Luego en el año 2021, y en consecuencia al contexto nacional y las políticas mencionadas, se crea la Ley de Migración y Extranjería (Ley n. 21.325), en donde el artículo 17 menciona que el Estado asegurará el acceso a la educación preescolar, básica y media para los menores de edad extranjeros que residan en Chile, en igualdad de condiciones con los ciudadanos nacionales. Este derecho no podrá ser rechazado ni restringido por motivo de una situación migratoria irregular (Ley n. 21.325, 2021). Esta ley se ha vuelto relevante porque además de asegurar el ingreso a las instituciones educativas a las y los estudiantes extranjeros, también deja establecido que pueden optar por beneficios estatales al igual que cualquier otra u otro estudiante nacional (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Si bien las políticas educativas y leyes mencionadas anteriormente han logrado disminuir la brecha de acceso al sistema educativo chileno que las y los estudiantes extranjeros pueden llegar a tener, no se encuentran enfocadas en asegurar que los derechos de estos estudiantes no sean vulnerados ni que sufran de discriminaciones arbitrarias dentro de la escuela.

2.2 Contexto escolar

La escuela estudiada presenta una matrícula caracterizada por un alto porcentaje de estudiantes migrantes latinoamericanos ya que desde quinto a octavo básico la mitad de las y los estudiantes son migrantes latinoamericanos. Además, se puede apreciar una alta concentración de estudiantes venezolanos, lo cual concuerda con los porcentajes entregados en la Minuta de población migrante de la comuna de Macul, en donde no sólo se puede apreciar un aumento exponencial desde el año 2013 hasta el año 2023 de la población migrante, sino que también se observa que más del 50% de la población migrante en la comuna proviene de Venezuela. Esta alta presencia de población estudiantil migrante latinoamericana dentro del establecimiento se puede

comprender como un fenómeno de *autosegregación*, concepto desarrollado por Oyarzún, Parcerisa, & Carrasco (2022). En su estudio se demuestra que las familias migrantes latinoamericanas buscan redes de apoyo entre ellas y así van eligiendo las mismas escuelas como una protección ante la discriminación racial y étnica que han sufrido en otras escuelas. Así mismo, Córdoba, Altamirano, & Rojas (2020) demuestra en su investigación cómo las familias buscan que las y los niños sean acompañados por sus propios compatriotas que no los someterán a maltratos. Ambos estudios concuerdan que las familias migrantes latinoamericanas perciben a la escuela chilena como un ambiente hostil y muchos han vivido experiencias negativas o han sido víctimas de *bullying*. Por otro lado, muchas de las madres y padres eligen este colegio porque tenía "cupo" de matrícula al igual como lo señalan los estudios de Oyarzún, Parcerisa, & Carrasco (2022) y Córdoba, Altamirano, & Rojas (2020).

Además, las políticas de financiamiento por alumno y la libre elección de escuela por parte de las familias no sólo facilitan que el fenómeno de *autosegregación* ocurra, sino que también estas políticas han convertido a Chile en uno de los países que ha implementado de forma radical un mercado educativo (Córdoba, Altamirano, & Rojas, 2020). Así la "incorporación *guettizada*" basada en la dinámica de exclusión/inclusión es fomentada en distintas escuelas: en algunas se niega el acceso por razones administrativas mientras en otras se produce una "sobre acogida" (Córdoba, Altamirano, & Rojas, 2020), lo cual se ha podido observar dentro de la escuela estudiada ya que se han aceptado estudiante sin seguimiento escolar, esto es, sin calificaciones o sin calificaciones validadas por el estado, sin hoja de vida o seguimiento psicológico y sin un acompañamiento para la integración a la comunidad educativa, a pesar de la existencia de la existencia de las Orientaciones (Ministerio de Educación de Chile, 2017) existentes para los establecimientos educativos. De esta manera el colegio estudiado, y en concordancia a lo postulado por Córdoba, Altamirano, & Rojas, 2020), ha podido aumentar su número de matrícula dentro de los cursos sin importar la cantidad máxima de estudiantes por sala, produciendo esta "sobre acogida" lo cual no se encuentra alineado con las Orientaciones brindadas el año 2017 por el Ministerio de Educación de Chile, ya que la escuela estudiada carece de un programa de acompañamiento académico y/o psicológico para la integración y la búsqueda del bienestar del estudiante migrante.

2.3 Multiculturalidad, Interculturalidad e Interculturalidad crítica

Este aumento desregulado de la matrícula ha generado espacio *multicultural* dentro de la escuela chilena, comprendiendo este concepto de lo *multicultural* como un fenómeno dentro de un lugar determinado en donde sólo coexisten diversas culturas y no necesariamente se busque promover la inclusión escolar desde un *enfoque intercultural*, entendido, según las Orientaciones brindadas en 2017 por el Ministerio de Educación, como un proyecto ético-político que busca establecer puentes de comunicación y diálogo en condiciones de igualdad, superando la mera coexistencia y promoviendo la convivencia y el respeto mutuo. Sin embargo, esta definición y las orientaciones brindadas se encuentran más focalizadas en una gestión conceptual y seguimiento de las y los estudiantes extranjeros sin proponer una *interculturalidad crítica* propuesta por Catherine Walsh (2008) en donde se comprende lo intercultural como no solamente se visibilizarían las personas extranjeras dentro de un país y la valoración de su cultura, sino que también iría mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad, alentando a crear un *proceso y proyecto social-político* dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas, pero solamente ligado, y se hace consciente de que debe ser (y es) un proceso *decolonial*. (Walsh, 2008). Así se podría avanzar hacia un sistema educativo y social que desafíe las formas institucionalizadas (materiales e ideológicas) en las que se sustenta el *colonialismo* (Cumes, 2014, p. 67).

2.4 Colonialismo y colonialidad

Con lo anterior en mente, podemos afirmar que las y los estudiantes migrantes han sido integrados al sistema educativo pero la inclusión ha sido insuficiente y el enfoque intercultural se encuentra fragmentado y desligado de una perspectiva decolonial lo cual ha dado el pie para que las jerarquías sociales coloniales sigan reproduciéndose (Mansilla & Lima, 2020) ya que no son cuestionadas. Estas jerarquías sociales, comprendidas desde el colonialismo, y de acuerdo con Quijano (2000) son definidas y basadas en el sexo y la *raza*. Dentro de la obra *Colonialidad y decolonialidad del poder* de Aníbal Quijano (2000) se comprende la *colonialidad* como las relaciones de poder fundadas desde la naturaleza biológica de la idea de raza impuesta por los colonizadores. Esta idea se ha ido reconceptualizando y complejizando, pero no ha sido eliminada de nuestras subjetividades, así las personas se miran, se consideran, se relacionan entre sí en el fenómeno llamado *raza* (Quijano, 2015). Podemos observar, y de acuerdo con Quijano (2015), que es imposible escapar de esta episteme ya que no existe otra, pero se puede vivir *adentro y en contra*, cuestionando y resistiendo las relaciones de poder, y sobre todo las fundadas en la idea de raza (Quijano, 2015). La *colonialidad*, por ende, se encuentra de manera transversal en todo ámbito de nuestra vida y sobre todo en la manera de relacionarnos con las demás personas. Esto se puede observar fácilmente ya que si bien existen leyes como la Ley General de Educación (N° 20.370) la cual promueve principios como la *interculturalidad* no se aborda la necesidad de deconstruir las estructuras coloniales presentes en el sistema educativo (Moses, 2020). Esto lo podemos comprender como una *matriz colonial* (Walsh, 2008) la cual asume el control de la vida de las personas subordinadas dentro del sistema, decidiendo cómo nombrarlos y el para qué de su existencia (Cumes, 2014, p. 64), afectando su igualdad y libertad dentro de una sociedad.

2.5 Asimilación, homogeneización y racionalización

El enfoque asimilacionista comprenderá como la expectativa y la intención de que quienes son considerados pertenecientes a una cultura minoritaria adopten como propia la cultura hegemónica (Beniscelli et al. 2019). En otras palabras, las culturas que adoptan un enfoque asimilacionista consideran tener sólo una única cultura nacional la cual debe ser adoptada, asimilada por las minorías culturales. Esto se ha llevado a cabo en Chile a través de diversas políticas estatales homogeneizantes (Beniscelli et al. 2019) las cuales buscan bajo el nombre de la igualdad, invisibilizar toda diferencia (diversidad) entre estudiantes. Así el enfoque asimilacionista y la homogeneización se entrelazan dando como consecuencia la racialización de las y los estudiantes inmigrantes latinoamericanos. Esto se ha utilizado para invisibilizar el racismo estructural de la sociedad al momento de utilizar discursos de racialización para justificar prácticas de discriminación hacia minorías étnicas y población extranjera (Oyarzún, Parcerisa, & Carrasco, 2022). En consecuencia, a lo anterior y sumado a que Chile tenga un sistema educativo altamente estandarizado y homogeneizante (Oyarzún et al., 2022, p. 2). las y los estudiantes inmigrantes latinoamericanos están siendo invisibilizados y sufriendo discriminaciones arbitrarias dentro de los establecimientos educacionales tanto por parte de estudiantes nacionales como por parte de directivos de la escuela (Córdoba et al. 2020; Oyarzún, Parcerisa, & Carrasco, 2022). Las entrevistas realizadas demostraron cómo se les ha corregido a los estudiantes, por ejemplo, su pronunciación o simplemente han sido discriminados sólo por la manera en que hablan y que deben asimilar el acento chileno u otras tradiciones como el himno nacional o la adopción de cierto tipo de comportamiento.

3. Marco Metodológico

La presente investigación se ha llevado a cabo bajo un enfoque metodológico de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1990) a través de una categorización axial para establecer subcategorías y categorías de análisis para luego establecer conexiones con el concepto de interculturalidad establecido por Catherine Walsh (2008). En primer lugar, se identificaron las subcategorías y categorías de las bases de orientación de octavo básico. Luego se realizó lo mismo, pero con las entrevistas en donde se categorizaron y se analizaron las experiencias de las y los estudiantes de un colegio subvencionado de la comuna de Macul, Santiago. Para el análisis de las bases curriculares de orientación de octavo básico y las entrevistas se utilizó un análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006) el cual permite identificar, analizar temas o patrones a partir de los datos obtenidos del análisis de las bases curriculares de orientación de octavo básico y las entrevistas realizadas a estudiantes migrantes de octavo básico.

La muestra de esta investigación incluyó un total de 6 entrevistas semiestructuradas en donde participaron un total de 15 estudiantes inmigrantes latinoamericanos de octavo básico. La muestra incluyó 1 estudiante peruano-chileno, 1 estudiante colombiano, 2 estudiantes peruanos, 3 estudiantes haitianos y 8 estudiantes venezolanos.

Las entrevistas constaron de 10 preguntas abordando el tema de discriminación racial y étnica y tuvieron una duración de 8 a 15 minutos. Todas las entrevistas fueron presenciales y transcritas manualmente. Para proteger la identidad de las personas entrevistadas las entrevistas fueron anónimas por lo que recibieron un documento de consentimiento informado con el detalle de sus derechos.

Finalmente, se realizó un análisis temático cruzado con las bases curriculares de orientación de octavo básico y las entrevistas realizadas. Este análisis busca contrastar y relacionar diferentes perspectivas o experiencias, como investigaciones multiculturales o análisis de políticas y marcos normativos (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2003; Creswell, 2013). Este análisis permitió identificar concordancias, discrepancias y vacíos dentro de las bases curriculares en relación con los conceptos que promueve la interculturalidad.

4. Análisis

El siguiente análisis busca relacionar las experiencias y percepciones de las y los estudiantes y cómo se relacionan con las bases curriculares de orientación y sus objetivos de aprendizaje de octavo básico desde un enfoque intercultural decolonial.

Bases curriculares y objetivos de aprendizaje de orientación de octavo básico.

Las bases curriculares de orientación de octavo básico buscan el fortalecimiento de la identidad propia, en donde se fomenta la construcción de una identidad y autoestima positiva características personales, intereses y habilidades. Esto se enmarca en la importancia del desarrollo del *pensamiento crítico* el cual conlleva una promoción de la reflexión y concientización de diversos tópicos, no así dentro de los objetivos de aprendizaje ya que ningún objetivo de aprendizaje aborda el pensamiento crítico. Debido a esto se puede observar que no existe una concordancia entre las orientaciones para el/la docente y los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, y conectado al desarrollo del pensamiento crítico, a pesar de la legislación nacional y políticas públicas en torno a la integración del estudiantado migrante, la palabra *intercultural* y *decolonial* no se presentan dentro del documento, pero existen categorías que se vincularían con los conceptos como inclusión, igualdad, no discriminación, respeto por la dignidad, diversidad de las personas y la búsqueda del diálogo reflexivo.

Desde un enfoque intercultural decolonial, el documento menciona explícitamente la valoración de diferencias culturales e individuales dentro de un espacio seguro sin discriminaciones arbitrarias. Además, se sugiere a las y los docentes adaptar las actividades pedagógicas tomando en cuenta el contexto sociocultural del estudiantado.

Sin embargo, no se menciona el diálogo intercultural ni se fomenta la incorporación o intercambio cultural entre las diversas culturas existentes dentro de una comunidad educativa ni en las orientaciones ni en los objetivos de aprendizaje.

4.1 Resultados de entrevistas

En los resultados de las entrevistas existe, de manera general, una visión positiva de Chile, no así de las y los chilenos que en su mayoría fueron categorizados como xenofóbicos y racistas, esto es debido a que todas y todos los estudiantes entrevistados, fueron víctimas de discriminaciones directas y/o indirectas. Se puede observar que las y los estudiantes han adoptado aspectos culturales como palabras o expresiones, comida y bailes, pero al mismo tiempo se visualiza un interés por compartir parte de su cultura y tener más espacios de socialización e interrelación cultural por parte de las y los estudiantes migrantes. Además, las y los estudiantes señalan que es parte de su inmadurez no comprender la discriminación o las cosas ofensivas que dicen.

También se menciona que existen pocas políticas (sanciones) en torno a la discriminación y que se favorece al estudiantado chileno. La mayoría de las y los estudiantes venezolanos, colombianos y peruanos volvería a su país, no solamente por sufrir discriminaciones de tipo racial y étnica, sino que también debido al sentimiento de nostalgia para con su cultura de origen principalmente por la familia y la comida. No así las estudiantes haitianas, las cuales no volverían a su país de origen.

A pesar de que la mayoría ha sufrido discriminaciones directas por parte de sus compañeros sobre su acento, color de piel o por el país de procedencia, las y los estudiantes mencionan no tomar en cuenta los comentarios que les dicen o se ríen; pero sienten rabia, se sienten mal o sienten que no pertenecen a ningún lugar. También reportan tener un buen trato por parte de profesoras y profesores, pero que existe una falta de empatía por parte de la dirección. Además, las y los estudiantes mencionan que es importante no solamente actuar con las y los estudiantes en torno a la discriminación a través de talleres, actividades, charlas, sino que también formar a profesores en torno a lo que significa la discriminación racial y étnica y dialogar con las familias con respecto al mismo tema.

4.2 Análisis temático cruzado

Los objetivos de aprendizaje que se relacionan directamente con las entrevistas son: OA 1 el cual se vincula al desarrollo personal e identidad y el OA 5 vinculado a las relaciones interpersonales, esto se relaciona a su vez con las orientaciones de las bases curriculares las cuales promueven el fortalecimiento de la identidad. Esto es relevante ya que las y los estudiantes migrantes al experimentar discriminación se obstaculiza el proceso de integración y adaptación cultural, generando un choque identitario y cultural afectando su bienestar. Así mismo el OA 3 vinculado a la influencia de pares, se relaciona directamente debido a que las entrevistas muestran relaciones conflictivas y a su vez de apoyo entre pares. Por último, el OA 10, vinculado a la participación y construcción de acuerdos, se relaciona directamente con las experiencias de las y los estudiantes ya que estos proponen espacios de interacción intercultural para mejorar la convivencia, aunque señalan la inmadurez de algunos de sus compañeros como obstáculo para el éxito de estos espacios.

Los objetivos que se vinculan de manera indirecta son OA 6, promueve la valoración de la diversidad cultural y social, ya que la diversidad suele percibirse como fuente de conflicto. Los objetivos OA 2 y OA 8 vinculados con el bienestar emocional y la gestión de emociones se relacionan de manera indirecta ya que no se profundiza en estrategias de manejo emocional. Los objetivos, OA 7 vinculado al autocuidado, OA 4 vinculado a la autorregulación del aprendizaje y OA 9 vinculado a la identificación de relaciones de riesgo no presentan relación con las entrevistas realizadas.

Por otra parte, aunque se fomenta el respeto y las relaciones positivas, las entrevistas reflejan que, a pesar de esto, los conflictos dentro del aula permanecen a través de prejuicios culturales y raciales, creando un ambiente poco acogedor y empático.

Así mismo, aunque las bases enfaticen la importancia de la inclusión y no discriminación, las experiencias de las y los estudiantes migrantes siguen siendo negativas, de exclusión, xenofobia y discriminaciones arbitrarias afectando el bienestar emocional de las y los estudiantes.

5. Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que, a pesar de las políticas educativas y normativas que promueven la inclusión, como la Ley de Migración y extranjería (2021) y la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018), las experiencias de las y los estudiantes migrantes continúan siendo negativas ya gracias al diagnóstico realizado a través de las entrevistas se ha evidenciado que existen fenómenos de exclusión y discriminación dentro de la escuela representando una violencia simbólica (Bourdieu, 1970), donde las prácticas escolares y las relaciones sociales entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes y estudiantes-directivos reproducen desigualdades de poder al legitimar jerarquías culturales basadas en la naturaleza biológica (Quijano, 2015) de la idea de raza impuestas en la colonización persisten en las estructuras actuales y determinan las relaciones sociales. Como por ejemplo cuando una estudiante menciona que la han discriminado por su color de piel "Sí, porque algunas veces dicen cosas como, ahí viene la shockman, cosas estúpidas que no tienen sentido" o también cuando otra estudiante menciona que ha recibido insultos xenofóbicos cargados de prejuicios, "Me han dicho que me regrese a mi país, que soy como paloma por varios memes" como también cuando una estudiante relata que fue a comprar comida y le mencionan "que los venezolanos roban, que también los colombianos y que todo esto. Y yo lo ignoré porque no me gustó su comentario" (Estudiante C, 2024). Con esto podemos evidenciar que no solamente la escuela se presenta como un contexto hostil hacia las personas migrantes, sino que también fuera de ella en donde las y los estudiantes migrantes se encuentran constantemente con este tipo de comentarios los cuales afecta su estabilidad emocional. Por otro lado podemos observar cómo se ha modificado la identidad de la misma estudiante en donde recalca que "Porque yo llegué a Chile a los cinco años. Soy más chilena que haitiana" (Estudiante C, 2024). Esto refleja cómo esta colonialidad del poder (Quijano, 2000) ha penetrado la identidad de esta estudiante la cual niega o minimiza su identidad de origen.

Lo anterior también lo podemos evidenciar en comentarios como "me han dicho que debería hablar más chileno porque no se me entendía nada" (Estudiante A, 2024) o "siempre resaltan mucho (refiriéndose a directivos) que en Venezuela no había orden, y que aquí sí, como que hay que adaptarse, pero lo dicen de una manera muy mala, nada agradable" (Estudiante B, 2024). Estas experiencias se relacionan directamente con la imposición cultural que se realiza en el establecimiento o fuera de él en donde se les exige a las y los estudiantes que deben modificar su identidad cultural para lograr integrarse o adaptarse en donde se espera que las y los estudiantes adopten por completo la cultura chilena suprimiendo la cultura de origen, como el hecho de "hablar más chileno". Además, el enfoque asimilacionista señalado por Beniscelli et al. (2019), permite que la diversidad, en este caso cultural, se invisibiliza y se refuerce el racismo estructural en donde se presenta la cultura chilena como cultura hegemónica, perpetuando dinámicas de exclusión y segregación.

Por esto, resulta fundamental y desde una perspectiva decolonial, fomentar la dislocación de los conceptos preconcebidos de la colonialidad en las prácticas educativas, como lo ha planteado Walsh (2013). Esto implica transformar las relaciones de poder y generar un diálogo intercultural, que permita no sólo la coexistencia de múltiples culturas, sino que también su reconocimiento y valorización mutua. Esto se puede evidenciar dentro de los deseos de las y los estudiantes cuando mencionan "Sí, ósea, así tipo como estamos ahorita, como nos podemos juntar y hablar sobre nuestras cosas, nuestra cultura, aparte de conocernos mejor, es como que ... mentalmente les enseñamos a que las cosas que se dicen por ahí no son como reales". En este contexto, la educación y la escuela se vuelven una herramienta clave de concientización y socialización en donde se puede desarticular las estructuras coloniales y promover una convivencia basada en el respeto y la empatía.

Aunque la mayoría de las y los estudiantes reportaron un trato adecuado por parte de las y los docentes, se pudo apreciar un sentimiento de desprotección debido a la falta de empatía por parte de dirección en comentarios como "No ... es que se nota que no es comprensiva, que no es empática con nadie, ninguna de las personas". Este tipo de comentarios refuerza la necesidad de formar equipos directivos y docentes en torno a la discriminación racial y étnica desde una perspectiva intercultural decolonial. Como lo ha señalado Freire (1992), "No soy si tú no eres, no soy si te prohíbo ser", recalcando la importancia de reconocer al otro como un legítimo Otro (Maturana, 1984), reconociendo al otro dentro de su diferencia para así construir una comunidad educativa que valore la diversidad cultural.

A pesar de que las orientaciones de las bases curriculares aluden a formar estudiantes con *pensamiento crítico* y fortalecer su capacidad de análisis con el objetivo de resolver problemas desde otras perspectivas (Mineduc, 2016) esto no concuerda con los objetivos de aprendizaje, ya que ninguno presenta lograr el pensamiento crítico como objetivo a lograr. Esto no solamente demuestra una brecha entre las bases curriculares y las experiencias vividas por las y los estudiantes, sino que también provocar que las y los docentes encargados de desarrollar actividades en torno al objetivo de aprendizaje no consideren desarrollar habilidades de reflexión crítica y obstaculice la posibilidad de generar espacios de aprendizaje e interrelación intercultural significativos.

Esto muestra una posibilidad de adaptar un enfoque intercultural dentro de los objetivos de aprendizaje. Así también, nos abre una puerta al diálogo reflexivo decolonial, ya que se podrían adecuar los objetivos de aprendizaje para abarcar una *concientización* sobre lo colonial y cómo esto ha afectado nuestras relaciones sociales siendo la educación una de las herramientas más efectivas de la colonialidad.

6. Conclusiones

Pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente (Walsh, 2013), implica asumir una postura crítica frente a las estructuras hegemónicas que perpetúan la discriminación racial y étnica en el contexto escolar. Esta investigación evidencia cómo, a pesar de los avances normativos que promueven la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, persisten dinámicas de exclusión y comentarios xenófobos que afectan profundamente la experiencia educativa de los estudiantes migrantes.

Basándonos en el análisis teórico de Freire y Fanon, donde la educación es concebida como una herramienta para "conocer y comprender la realidad para transformarla", resulta fundamental identificar los procesos de internalización de las estructuras hegemónicas coloniales que condicionan las relaciones sociales en el entorno escolar. Estos procesos se manifiestan en la imposición de una cultura dominante y en la negación de las identidades y saberes de los estudios migrantes, lo que refuerza una episteme colonial eurocéntrica que excluye a los "otros" como legítimos sujetos de conocimiento.

Desde una perspectiva decolonial, se requiere un marco de acción que no solo promueva la inclusión, sino que también desarticule las jerarquías impuestas por la colonialidad del saber y del ser. Esto implica repensar las prácticas pedagógicas para construir un espacio educativo verdaderamente intercultural, donde la diversidad sea reconocida y valorada como un recurso para el aprendizaje mutuo. La escuela debe convertirse en un escenario de diálogo genuino, donde se fomente la empatía, el respeto por las diferencias y la participación activa de todos los estudiantes en la construcción de una comunidad más equitativa.

En este sentido, la educación decolonial no es un fin en sí misma, sino un proceso continuo de reflexión y acción que busca transformar las relaciones de poder y contribuir a la emancipación de aquellos que han sido históricamente marginados. Como señala Freire, "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar mundo", destacando la importancia de formar ciudadanos críticos y conscientes, capaces de reconocer las injusticias y de actuar colectivamente para erradicarlas. Por lo tanto, el desafío radica en llevar a la práctica una pedagogía crítica que permita construir una escuela inclusiva y justa, donde cada estudiante, sin importar su origen, pueda sentirse legítimamente parte de la comunidad escolar.

7. Limitaciones y proyecciones

A pesar de la evidencia de la discriminación racial y étnica que han sufrido las y los estudiantes migrantes latinoamericanos de octavo básico, no podemos generalizar los resultados a otros establecimientos educativos en Chile ya que se refleja una realidad en particular que podría no ser representativa de todas las escuelas con alta matrícula de estudiantes migrantes. Además, al no considerar las perspectivas de docentes, directivos y/o apoderados limita la profundidad y diversidad de experiencias que pudieron haber enriquecido el análisis con una visión más integral de la problemática. Por otro lado, tampoco se consideró el análisis de otras asignaturas que también podrían jugar un papel crucial en el fomento de un enfoque intercultural decolonial, limitando propuestas e intervenciones pedagógicas desde otras asignaturas.

Considerando las limitaciones anteriores, este estudio abre múltiples líneas de investigación y acción que pueden contribuir a la mejora del sistema educativo chileno en temas de inclusión. Se sugiere proseguir con estudios comparativos en distintos contextos escolares – urbanos y rurales – para identificar patrones comunes y diferencias en la experiencia de la problemática de discriminación racial y étnica en diversas escuelas del país para tener una comprensión más amplia y generalizada del problema, facilitando el diseño de políticas educativas más efectivas. Asimismo, incorporar la perspectiva de docentes, directivos y familias dentro de las investigaciones resulta fundamental para el proceso de inclusión y la construcción de entornos escolares interculturales decoloniales. Por último, sería importante profundizar en el análisis de las bases curriculares de otras asignaturas para evaluar la posibilidad de integrar un enfoque decolonial transversal que busque la concientización y deconstrucción de las estructuras jerárquicas coloniales promoviendo la no discriminación y la valoración de las diversas culturas dentro de las comunidades educativas.

Referencias Bibliográficas

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Cumes, A. (2014). *Colonialidad, género y filosofía: En el entre-lugar de la crítica y la creación*. Ediciones Abya-Yala.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mansilla Sepúlveda, J., & Lima-Jardilino, J. R. (2020). Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*(163). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley N.º 20.370: Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://nuevo.leychile.cl/navegar?idNorma=1006043.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares de 1° a 6° básico*. Unidad de Curriculum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientación: Programa de estudio, octavo básico. Ministerio de Educación de Chile*. Ministerio de Educación. ISBN 978-956-292-561-7.

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2024/01/Informe-2-Educacion-2020.pdf.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moses, Georgia. (2020). *El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas: Desde la educación popular y la pedagogía crítica hasta las prácticas educativas regulares*. [Independent Study Project] (ISP) Collection. 3317. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3317.

Oyarzún, Juan de Dios, Parcerisa, Lluís, & Carrasco, Alejandro. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, *21*(1), 87-98. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537.

Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). *Informe sobre educación en contexto de migración: Desafíos y oportunidades*. https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2024/01/Informe-2-Educacion-2020.pdf.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Villarroel, M. J. (2020, 13 de febrero). *Líderes de Los Marambio son declarados culpables de tráfico de droga en Población Santa Julia*. BioBioChile. https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2020/02/13/lideres-de-los-marambio-son-declarados-culpables-de-trafico-de-droga-en-poblacion-santa-julia.shtml.

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Ediciones Abya-Yala.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.