

REFLEXIÓN EN TORNO A LAS CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS DE LOS/LAS PROFESORES/RAS RESPECTO DE LA “INCLUSIÓN EDUCATIVA” DE HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO



REFLECTIONS SURROUNDING THE SYMBOLIC CONSTRUCTIONS OF TEACHERS REGARDING “INCLUSIVE EDUCATION” FOR CHILDREN OF INMIGRANTS IN THE CHILEAN EDUCATIONAL SYSTEM

Mg. Claudia Carrillo*

RESÚMEN

Este artículo pretende desarrollar una reflexión epistemológica en el estudio de las “construcciones simbólicas” de los/las profesores/ras en torno a la “inclusión educativa” de los hijo/as de inmigrantes en el Sistema Educativo Chileno. Para atender este propósito, se presenta a manera de introducción una breve aproximación de los flujos migratorios en Chile para contextualizar dichos movimientos entre los años 1982-2013 y sus principales características. Seguidamente, en un segundo momento se aborda el ingreso de los/las hijos/as de inmigrantes y su acceso escolar en el Sistema Educativo Chileno. En un tercer momento, como tema central se desarrolla la reflexión epistemológica en el estudio de las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras y la estructura de la significatividad en la vida cotidiana de la escuela. Finalmente, a partir de los anteriores tópicos temáticos se presentan, a modo de conclusión, algunas ideas que buscan dar origen a nuevas discusiones e investigaciones en torno a la complejidad del entramado escolar, las interacciones sociales que allí se tejen y las construcciones simbólicas de profesores, frente a la inclusión educativa en contextos de diversidad cultural.

Palabras clave:

Inmigración, construcciones simbólicas, inclusión educativa.

ABSTRACT

This article intends to develop an epistemological reflection in the study of “symbolic constructions” of teachers regarding the “inclusive education” of children from immigrants in the Chilean educational system. To attain this purpose, as a manner of introduction, a brief approximation of migratory patterns into Chile and its main characteristics between the years 1982-2013 is presented. Secondly, the access of children of immigrants into the Chilean educational system is treated. Thirdly, as the main central theme an epistemological reflection is developed surrounding the symbolical constructions of teachers and the structure of the significance in everyday school life. Finally, based on the previous topics some ideas are presented that aim to initiate new discussions and research regarding the complexity of social school interaction, and the symbolical constructions teachers make faced with educational inclusion in the context of cultural diversity.

Keywords:

Immigration, symbolic constructions, inclusive education.

*Docente en el Programa Magíster en Trabajo Social con Especialización en Competencias para la Acción Socioeducativa, Universidad Tecnológica Metropolitana UTEM. Educadora de Educación Integrada, Universidad Surcolombiana. Colombia; Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Investigadora responsable de la Línea de Investigación Cuerpos Migrantes del Núcleo de Sociología del Cuerpo y las Emociones del Departamento de Sociología (Universidad de Chile). Tesista Doctorante del Proyecto Fondecyt Regular Proyecto N° 1130203, IR Dra. María Emilia Tijoux. Becaria Conicyt para Estudios de Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Chile). Correo electrónico: claudia.carrillo.s@gmail.com



I. INTRODUCCION

En tiempos actuales del mundo globalizado, las sociedades han sufrido transformaciones en el ámbito económico, político, social y cultural. Uno de los aspectos relevantes en dicha transformación, dice relación con los movimientos migratorios cuyo origen se vincula a diversos factores. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL: 2008), las migraciones han estado fuertemente relacionadas a la nueva economía global, ya que los movimientos migratorios se ajustan a los requerimientos de un mercado mediante la oferta de trabajos flexibles, poco calificados y mano de obra a bajo costo.

En América Latina, Chile ha experimentado durante la última década un aumento significativo en los inmigrantes pasando de 84.345 en 1982, 105.970 en 1992, 184.464 en 2002 y 352.344 en 2010, lo que supondría alrededor de un 2% de la población total, siendo la mayor cifra registrada en Chile desde la segunda mitad del siglo XX (OIM, 2012). Según el Informe de las Migraciones del Mundo (OIM, 2008), Chile a inicios de la última década aparecía como el cuarto destino preferido por los inmigrantes en Sudamérica, después de Argentina, Brasil y Venezuela, pero, mientras en estos tres países el número total de inmigrantes cayó entre 2.000 y 2005, en Chile esa cifra creció de forma notable. De tal manera, que en el año 2000 el número total de inmigrantes en el país era de 177.000 y cinco años más tarde esa cifra alcanzaba 231.000; luego, en el año 2008 la cifra ascendió a 290.901 personas nacidas en el extranjero, lo cual correspondería al 1.8% de la población del país. Ahora bien, la cifra oficial del Departamento de Extranjería señala que en diciembre de 2009 residían en Chile 352 mil 344 extranjeros, lo cual representaba el 2,08% del total de la población. Con base en una comparación entre el censo de 2002, en donde la población extranjera era de 184 mil habitantes, y la estadística anteriormente mencionada, se puede advertir que el conjunto de inmigrantes aumentaron en el lapso de siete años (2002-2009) un 91% y el de los peruanos se triplicó en el mismo período (Hernández, 2011).

Si bien, las mejoras sostenidas en los índices de crecimiento económico han incidido en los patrones migratorios en Chile (Martínez, 2012; OIM, 2012), hace más de un decenio el país mostró un comportamiento económico diferencial en la región con una mejora de sus variables macroeconómicas. Por tanto, al observar la evolución de los flujos migratorios se advierte un crecimiento leve entre el censo de 1982 y 1992, y un aumento muy significativo en las décadas siguientes (OIM, 2012).

No obstante, es necesario aclarar que los registros oficiales del Departamento de Extranjería y Migración en Chile (DEM) sobre los inmigrantes residentes en el país, no permiten establecer la totalidad de estos, dado que no se contabilizan aquellas personas que se encuentran en situación de irregularidad, por la ausencia de los documentos que establece la legislación chilena. Algunas de las personas que se encuentran en dicha situación, ingresaron a Chile como turistas y permanecen en el país sin los documentos que la legislación les obliga (Arias, Moreno & Núñez, 2010). Asimismo, el censo realizado durante el año 2012 en Chile cuyos resultados se encuentran actualmente cuestionados, dificulta el hallazgo del número de inmigrantes residentes en el país.

Respecto al tema, investigaciones sobre la inserción laboral de los inmigrantes en Chile, señalan que las áreas de trabajo a las que pueden acceder están segmentadas a aquellas actividades que los chilenos han dejado de ocupar, a causa del bajo salario y el bajo prestigio social (Stefoni, 2002). En efecto, la investigación sobre la incorporación laboral de los migrantes en la Región Metropolitana (OIM, 2012), señala que existen nichos laborales debido a que la demanda de mano de obra, no ha podido ser cubierta por los trabajadores chilenos a causa de los bajos salarios, las largas jornadas laborales, los trabajos pesados y las distancias entre los trayectos residencia-trabajo, además de otros aspectos. Por consiguiente, las actividades que se ofrecen típicamente para los inmigrantes se focalizan: en el servicio doméstico, la construcción y tareas agrícolas, entre otras. Dicha investigación, también da cuenta de la existencia de prácticas discriminatorias que afectan la incorporación de los inmigrantes en el mercado laboral, asociadas a condiciones laborales precarias y a las características intrínsecas de los inmigrantes según su nacionalidad y el color de su piel (OIM, 2012).

Estas características de la inmigración en Chile, configuran una realidad compleja en los contextos escolares, debido a que las posibilidades de acceso educativo de los hijos de inmigrantes se asocian según Acosta (et al., 2008) al acceso laboral de sus familias en el país y a su nivel socioeconómico. Desde esta perspectiva, la existencia de prácticas discriminatorias en el mundo laboral de los inmigrantes, recaen a su vez en los hijos, quienes se ven expuestos a continuos mecanismos de exclusión social en el país. Al respecto Tijoux (2013) señala, que la discriminación que cotidianamente viven los niños hijos de inmigrantes peruanos en Chile, es producto de la condición de origen de sus padres y que el racismo contenido en esa discriminación obstaculiza su inserción en el país.

A su vez, estas prácticas discriminatorias recaen sobre los/as hijos/as de los inmigrantes como consecuencia del origen y condiciones socioeconómicas de sus madres/padres, de tal manera que la discriminación también se hace presente en los espacios cotidianos de interacción social de los infantes.

En esta dirección, la función social de la escuela y el entramado de interacciones que allí se tejen, se encuentran mediadas por las construcciones simbólicas de los profesores en torno al origen étnico, la nación y la clase de sus estudiantes. Por lo tanto, la “inclusión” educativa de los hijos/as de inmigrantes se complejiza aún más al considerar que las posibilidades de acceso educativo de los/as hijos/as de inmigrantes en Chile se asocian a la inserción laboral de sus familias y a su nivel socioeconómico.

Entre las características principales que subyacen a los movimientos migratorios recientes, se destaca la feminización en dichos flujos. Al respecto, ya la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional de 2006 mostraba que una característica reciente de la inmigración es que la mayoría de las personas nacidas en el extranjero y residentes en Chile son mujeres. Tijoux (2013) sostiene, que esto atañe al fenómeno de la mundialización de la feminización de las migraciones, ya que responde a problemas económicos de las mujeres inmigrantes en sus países de origen.

En efecto, las mujeres deciden migrar a países fronterizos en el marco de una migración intrarregional que tiene como propósito principal: mantenerse relativamente cerca del país de origen, y reducir los costos en los traslados que posteriormente van teniendo lugar en el vínculo transnacional a través del tiempo.

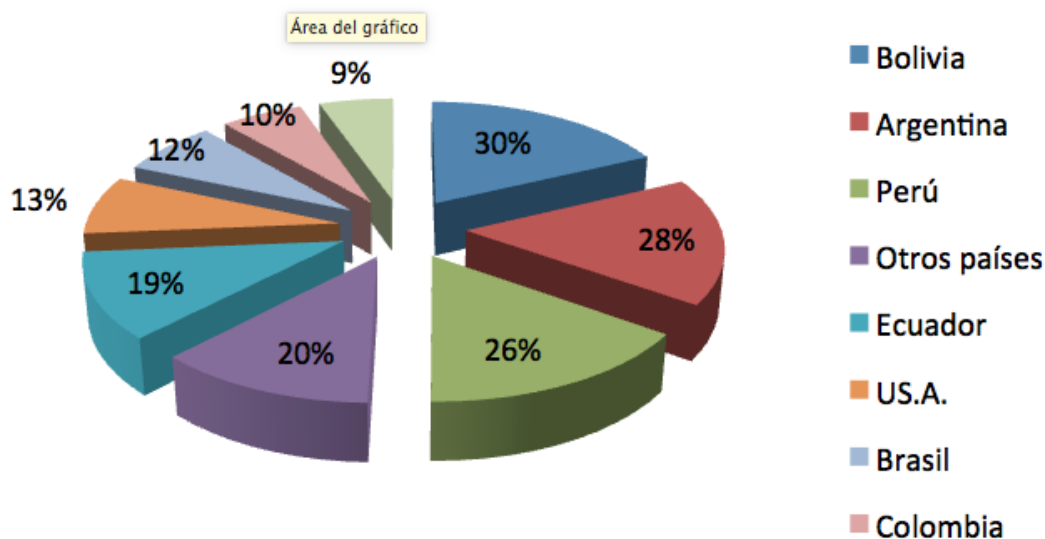
Respecto a la migración transnacional las estimaciones del DEM permiten considerar que entre 2002 y 2009, colombianos y peruanos han mostrado los mayores crecimientos porcentuales seguidos de la población boliviana y la ecuatoriana, cuyo motivo principal se asocia a las dificultades económicas en los países de origen. En el caso de la inmigración colombiana se asocian motivos vinculados al conflicto armado y la inseguridad en el país (Martínez, 2011).

II. EL INGRESO DE LOS/LAS HIJOS/AS DE INMIGRANTES Y SU ACCESO ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Es necesario considerar que estos flujos traen consigo a los/as hijos/as de inmigrantes, quienes ingresan al país principalmente tras procesos de reunificación familiar. En cuanto a la estadística migratoria sobre esta población infantil, no existen registros detallados al respecto. El Departamento de Extranjería y Migración (DEM) estimó que en el 2004 la cifra bordeaba los 20.000, para el 2008 la cifra aumentó a 52.000 y en el año 2011 registró 55.540 menores de 15 años. Cabe consignar, que en la actualidad las estadísticas migratorias publicadas por el DEM, corresponden a los permisos de residencia temporal y permanencia definitiva otorgados hasta el año 2011 -sin descripción del rango etario- por lo tanto, no es posible dar cuenta del registro de esta población infantil.

Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno

Gráfico N° 2: Total de personas menores de 15 años nacidas en el extranjero, según país de procedencia



Fuente: Gráfico de elaboración propia con datos del DEM 2011.

En cuanto al proceso de matrícula, en el año 2003 nace la iniciativa del Ministerio de Educación “Por el Derecho a la Educación: integración, diversidad y no discriminación”, por medio de la cual se busca asegurar el acceso inmediato de todas y todos los estudiantes extranjeros en Chile, independientemente de la condición migratoria de sus padres y del estado de legalización de los documentos académicos. Aunque ésta iniciativa representó un avance en materia educativa, frente a la normativa que regía para los estudiantes extranjeros exigiendo a sus padres presentar como requisitos de matrícula: tener carnet de identidad, tener algún tipo de visa vigente y presentar el certificado de estudios del último año aprobado por su hijo/a en el país de origen sellado por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Consulado Chileno en el país de origen, la falta de especificidad en cuanto a establecer si la “matrícula provisoria” recibiría la subvención estatal o no la recibiría, generó desinterés por recibir estudiantes extranjeros en los establecimientos educativos particulares subvencionados y los establecimientos educativos municipalizados.

Frente a este panorama incierto para las y los estudiantes inmigrantes en Chile, surge como reacción en el año 2005 una normativa emanada por el Ministerio de Educación a través de la cual se orienta a los establecimientos educativos con reconocimiento oficial, sobre el proceso de ingreso, la permanencia y los derechos de las y los estudiantes extranjeros, estableciendo que ningún de ellos (as) puede quedarse por fuera del sistema escolar. Aunque estos se encuentren en proceso de regularizar su situación migratoria, se le garantizan los mismos derechos que las y los estudiantes de nacionalidad chilena, considerando que la matrícula provisoria es para todo efecto una matrícula regular y cuenta con subvención del estado.

Para dicha matrícula provisoria, solamente es necesaria la autorización que provenga del Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite la identidad y la edad del estudiante extranjero, mientras se regulariza la situación migratoria. Aunque esta iniciativa ministerial favorece las posibilidades de acceso educativo de los/las hijos/as de inmigrantes, en la práctica se continúan presentando algunos mecanismos de exclusión que restringen aún más las posibilidades de en el sistema educativo.

Abordar la "inclusión educativa" en tiempos actuales del mundo globalizado, implica problematizar la realidad social de la vida cotidiana escolar dado que las interacciones sociales y la construcción de significados se encuentra matizados por procesos de adaptación inherentes a los procesos de asimilación; que en sí mismos, implican la adecuación de las/los hijos/as de inmigrantes a la sociedad receptora que requiere que éstos adquieran la cultura, costumbres y modos de vida de la comunidad. En dicha dinámica, los/as hijos/as de inmigrantes se van normalizando en función de ir desapareciendo en su condición de extraño o diferente, para lograr mimetizarse en el orden ya establecido; de tal manera que la sociedad de adopción le reconozca como uno de los suyos.

Considerando los anteriores planteamientos, emerge la necesidad de discutir sobre: ¿es posible la inclusión educativa de los hijos/as de inmigrantes en Chile? A partir de esta interrogante es necesario sostener que en la vida social de la comunidad educativa, las interacciones sociales entre profesores/as y estudiantes presentan ajustes y desajustes. Ello se produce en tanto que los/as profesores/as sistematizan los actos y las actitudes, para cumplir la función del ordenamiento y la clasificación de un universo simbólico heredado. Por consiguiente, dichas funciones complejizan la comprensión profunda de las diversas culturas de los/as estudiantes y sus subuniversos simbólicos en el entramado de la vida cotidiana escolar.

III. EL ESTUDIO DE LAS CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS

Para abordar el tema central de esta reflexión epistemológica es necesario considerar que el origen de la institución educativa se enmarca en el proceso histórico de una sociedad cuyos sistemas sociales de valores, códigos, normas y procedimientos son transmitidos a través de la escolaridad. Por lo tanto, las construcciones simbólicas de los actores educativos, se producen en un marco estructural que construye el universo posible de significados en la vida cotidiana de la escuela.

En este sentido, la escuela transmite la realidad objetiva a sus educandos para que estos a través de la internalización hagan esta realidad subjetiva para ellos; esto se logra a partir de los procesos de legitimación, ya que constituyen elementos tanto cognoscitivos como normativos que indican no sólo las acciones que el individuo debe realizar, sino también el por qué las cosas son lo que son (Berger & Luckman, 1972).

Por tanto, el subuniverso de significado estructurado en torno a la profesión docente se relaciona directamente con la necesidad de legitimación de las instituciones y su universo de significados. Es decir, el subuniverso de significados del docente legitima el deber ser de la institución y, a su vez, está constituido por otros subuniversos a través de los cuales se legitima la educación. Es por ello, que en la vida cotidiana de la escuela hay un cruce de interpretaciones de todos los actores que integran la comunidad educativa, según el marco de representaciones sociales construidas.

A ello subyace además una compleja problemática: la formación inicial docente y la influencia de los marcos tradicionales de enseñanza-aprendizaje enfocados en una formación preeminentemente académica, provocando una relación dicotómica entre los saberes escolares y la realidad social de la vida cotidiana en la escuela. Ello ha dado paso a la fragmentación entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo, en donde los universos simbólicos hegemónicos enmarcan el subuniverso de significados de las/los profesores y, por tanto, sus construcciones simbólicas en torno a los estudiantes.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, cabe analizar la realidad de la vida cotidiana en los contextos escolares con presencia de estudiantes hijos/as de inmigrantes, ya que la "inclusión educativa" tiende a complejizarse cuando la homogeneidad y sus dispositivos normativos operan creando resistencia prevalente hacia la diversidad cultural. En esa dirección, el statu quo opera como un dispositivo reproductor del carácter conservador de la escuela tradicional, condicionando la aceptación del orden real como algo natural, beneficioso e inevitable.

Por lo tanto, la estructura de la organización de la escuela tradicional, el entorno que crea y las relaciones sociales que en ella se producen, generan prácticas culturales de reproducción que instrumentalizan la educación y obstaculizan la inclusión educativa de los estudiantes. Dichas prácticas, postergan

Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno

la posibilidad del reconocimiento hacia la diversidad que hoy en día constituye las aulas escolares, y sitúan a los/las hijos/hijas de inmigrantes en posicionamientos diferenciados que amplían los distintos tipos de desigualdades: socioeconómicas, “raciales”, de género, nivel educativo y/o país de origen, entre otras.

Es importante comprender que la realidad de la vida cotidiana en la escuela es una construcción social, orque el orden del mundo es nuestra creación y, por ende, todo orden social hace parte de los procesos de habituación por medio de los cuales se construyen los roles y se generan los esquemas de tipificación como construcción simbólica que condensan los significados (Berger & Luckman, 1972). Es por ello, que en tiempos actuales del mundo globalizado los/las profesores/as enfrentan una realidad escolar ampliamente heterogénea en la que se configuran espacios de poder entre los actores de la comunidad educativa, resistencia y lucha.

Así entonces, desarrollar la reflexión epistemológica en torno al estudio de las construcciones simbólicas sitúa el programa socio-fenomenológico como una estrategia de investigación comprensiva e interpretativa de los universos simbólicos del mundo social que permite un abordaje amplio con una base teórica sustentada en fundamentos científicos afines a una orientación humanista del saber. Esta mirada provee a las Ciencias Sociales y al estudio de las construcciones simbólicas de las/los profesores/as de un conjunto de teorías que esclarece el fundamento fenomenológico de las metodologías cualitativas en el ámbito de la investigación microsocia de la vida cotidiana (Toledo, 2009).

En esta dirección, el interaccionismo simbólico en tanto proceso de construcción e interpretación de significados en la interacción social, plantea que el significado es producto de lo social -una creación que se origina en la medida en que los individuos actúan- (Blumer, 1982; Mead, 1956) y por lo tanto, el aprendizaje de significados y símbolos no derivan de procesos mentales si no del proceso de interacción. Mead (1956) ha denominado los principales protagonistas en el proceso de socialización como “los otros significativos”, quienes representan el mundo social del niño/a. Desde esta perspectiva, el mundo interiorizado en la socialización primaria de los/as hijos/as de inmigrantes tiene una connotación emocional muy fuerte, pues el mundo que la familia le transmite es el mundo para él/ella, un mundo que no cuestiona y que internaliza como el único real y posible.

Por consiguiente, es en esta primera etapa que el/la niño/a adquieren el hábitus como resultado de la ocupación duradera dentro de este mundo social, representado por medio de una serie de recetas que le sugieren al individuo lo que debe pensar, decidir y hacer. Es mediante estos esquemas internalizados que le es posible comprender, apreciar y evaluar el mundo social. En esta etapa en la que empiezan a recibir las instrucciones del adulto, las asimilan y, en un momento determinado, las internalizan para entender los roles de una manera abstracta.

Cabe agregar, que cuando los/as niños/as aprenden a jugar su rol asumiendo el papel del otro, adquieren entonces una imagen global del mundo y aparece el “otro generalizado”, entendido como el logro de llegar a un grado de abstracción de los roles disponibles. Dicha socialización primaria, termina cuando esta noción del “otro generalizado” ya forma parte de la conciencia individual, y el individuo es inducido a formar parte de un mundo social específico en el cuál no existe tanta dependencia emocional, como en su primera etapa de socialización.

Así pues, la socialización secundaria es menos emocional pero más compleja, ya que implica la internalización de submundos institucionales y adquisición del conocimiento específico de roles para desenvolverse en un mundo (alternativo) social.

3.1. La Relación Dialéctica entre Estructura e Interacción Social. Hábitus y Campo

Esta teoría se centra en la relación dialéctica entre hábitus y campo, es decir, entre las estructuras objetivas y los fenómenos subjetivos. Bourdieu (1989) plantea, que por un lado las estructuras objetivas forman la base para las representaciones y constituyen las constricciones estructurales que influyen en las interacciones; pero, por otro lado, estas representaciones deben tenerse en cuenta particularmente

si deseamos explicar las luchas cotidianas, individuales y colectivas, que transforman o preservan dichas estructuras (Bourdieu, 1989: 15).

El hábitus según el autor, existe en la mente de los actores, es producto de la historia y produce prácticas individuales y colectivas. Por lo tanto, produce la historia de acuerdo con los esquemas que ella misma ha engendrado (Bourdieu, 1977:82). En síntesis, el hábitus produce el mundo social y es producido por él.

Sin embargo, aunque éste constituye una estructura internalizada, no determina el pensamiento, ni la acción del sujeto, pues, sólo proporciona los principios para que las personas deliberen sus cursos de acción en el mundo social. En dicho mundo alternativo, el desenvolvimiento de la educación constituye un ejemplo de la socialización secundaria que se efectúa bajo el auspicio de organismos especializados. En el curso del mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva al interior de las instituciones educativas, pueden presentarse como rutina y/o crisis, donde los otros significantes se constituyen en agentes principales para el mantenimiento de la realidad subjetiva del individuo y/o donde la realidad subjetiva se transforma (Berger & Luckman, 1972).

El campo es definido por el autor, como la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Para comprender la idea anterior es necesario considerar, por un lado, que la noción de red de relaciones no se refiere a las interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos, pues, el campo existe fuera de las mentes, y por otro lado, que los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones. A manera de ejemplo sobre los campos que existen en el mundo social, tenemos el religioso, el artístico, el económico, entre otros, los cuales tienen su lógica específica y generan entre los actores una creencia sobre las cosas que son importantes en el campo (Ritzer, 1997: 503).

Ahora bien, la relación dialéctica entre el hábitus y el campo - explicada por Ritzer (1993)- plantea que en el campo se despliegan todos los tipos de capital económico, cultural, social y simbólico de los actores; por tanto, la posición de dichos actores en el campo depende en gran medida de la cantidad y peso relativo del capital que poseen. En éste sentido, es importante estudiar de qué manera los/as estudiantes hijos/as de inmigrantes modifican sus prácticas, para interactuar en el nuevo contexto escolar, ya que para estudiar la interacción social es necesario considerar la coexistencia de las nuevas condiciones y las disposiciones adquiridas con anterioridad (Bourdieu, 2000).

3.2. La Teoría de la Reproducción y las Formas de Capital

Considerando el anterior planteamiento, la teoría de la reproducción y las formas de capital, permiten estudiar la noción de capital como una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas y, a su vez, como un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social. Entre dichas formas de capital se encuentran: el capital cultural, el capital social y el capital económico.

El capital cultural en estado incorporado, se encuentra fundamentalmente ligado al cuerpo y presupone un proceso de interiorización que implica un periodo de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, es decir en un hábitus (Bourdieu, 2000).

El proceso de adquisición de capital cultural para el sujeto, depende principalmente del capital cultural previamente incorporado por la familia, razón por la cual, las diferencias existentes entre una y otra familia, conducen a su vez, a diferencias en el proceso de acumulación y apropiación del capital cultural para el individuo. En relación a la inclusión educativa de estudiantes hijos/as de inmigrantes es relevante considerar el planteamiento de Bourdieu (2000) quien concluye que el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia; y que es el tiempo necesario para la adquisición, el elemento que conecta el capital cultural con el económico. Este planteamiento es importante, porque del capital económico depende que la familia inmigrante pueda garantizar al sujeto el tiempo libre y liberado de la necesidad económica. Por su parte, el capital social corresponde a la totalidad de los recursos basados en la pertenencia a un grupo; es decir, lo conforman la totalidad de los recursos potenciales asociados a una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas

Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno

de conocimiento y reconocimiento mutuo. Por último, el capital económico está conformado por los recursos – económicos - que posee el individuo (Bourdieu, 2000).

En la reflexión epistemológica del estudio de las construcciones simbólicas, el objeto de estudio del científico social está constituido por los sujetos, quienes poseen discernimiento, voluntad, expectativas e imaginarios de su vida en común. Por lo tanto, “para comprender la interacción de un grupo humano es necesario acceder a la experiencia que los actores sociales tienen de su endogrupo y de los diversos exogrupos que afectan la configuración de su mundo de la vida. Y, por supuesto, los propios investigadores también son sujetos y forman parte del mismo mundo social que han convertido en objeto de estudio científico. Esta constatación obliga al investigador a mantener una permanente vigilancia epistemológica” (Toledo, 2009).

La permanente vigilancia epistemológica que plantea Toledo (2009), implica la indiferencia metodológica del investigador y el compromiso implicado, es decir, por un lado, requiere desmarcarse de las ideas preconcebidas en dos perspectivas: las ideas propias y las ideas de aquellos sujetos a quienes estudia. Por otro, involucra la noción de compromiso desde su propia humanidad y su ser social, al implicarse como investigador en las tramas sociales cuyo saber vivencial (verstehen de sentido común) podrá constituir un recurso metodológico relevante para el desarrollo del conocimiento científico; siempre y cuando exista la vigilancia epistemológica.

En la búsqueda de la vigilancia epistemológica, considero importante consignar el concepto de conocimiento de Karl Popper, ya que se fundamenta en nuestra propia ignorancia; pues en la medida en que existen nuevos descubrimientos, nuestra ignorancia es infinita porque aumenta la cantidad de problemas por resolver y el grado de dificultad para resolverlos. Por lo tanto, reconocer la propia ignorancia es un acto de sabiduría. Popper plantea el principio de falibilidad, que permite reconocer que puedo estar equivocado/a y el otro individuo puede tener la razón, por consiguiente ambos podemos estar equivocados. En esta dirección el autor plantea una distinción entre ciencia antigua y ciencia moderna. La ciencia antigua, que no concebía que el conocimiento se refutara o fuera puesto en cuestión el **statu quo** junto con sus creencias y dogmas; además, esta ciencia no logró distinguir entre la filosofía, la religión y la política. Debido a ello, no logró desarrollarse ya que estaba muy inmersa en sus tradiciones culturales sin alcanzar una definición clara entre el conocimiento científico y el conocimiento filosófico. Posteriormente, tuvo origen de la ciencia moderna después de un largo y complejo proceso, en donde el conocimiento es sometido a la verificación y, por lo tanto, una teoría puede ser remplazada por otra.

En este sentido, la tesis principal de la epistemología de Karl Popper plantea el refutacionismo por medio del cual se demarcaba la ciencia de lo que no lo es. Dicho criterio de demarcación no era la verificabilidad sino la falsabilidad, lo cual significó un golpe fuerte para el positivismo lógico, cuya visión acumulativa del conocimiento implicaba el acopio de conocimientos de teorías e hipótesis verificadas. Es decir, a través del método inductivo se generaba conocimiento y, a partir de enunciados singulares era posible llegar a enunciados universales. Esto se explica porque a partir de la observación de hechos particulares, se producían generalizaciones que constituían dicha acumulación de conocimiento. Frente a ello, Karl Popper criticó fuertemente el método inductivo e incluso propuso un método contrario: el método hipotético deductivo falsacionista que consistía en contrastar **empíricamente** una hipótesis previamente formulada, para demostrar su falsedad. Ello generó un cambio importante en el criterio de demarcación del inductivismo y del método hipotético deductivo verificacionista, ya que la conjetura se mantenía como tal aunque estuviese corroborada, pero no podía tener el carácter de verdadera; solo podía tener la condición de vigente **o verosímil**.

A partir de las anteriores consideraciones, cabe señalar que la socio-fenomenología es inconmensurable con el positivismo, porque el enfoque positivista aleja al científico de las vivencias significativas de los actores (Toledo, 2009). La entrada fenomenológica en las Ciencias Sociales reconoce que el estudio de la vida social no puede excluir al sujeto, ya que este hace parte de la construcción de la realidad “objetiva” que estudia la ciencia social; y por lo tanto, el concepto del mundo de la vida oscila de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico, y de lo originario a lo cotidiano (Toledo, 2003).

Por otra parte, en la búsqueda de la vigilancia epistemológica cabe explicitar el planteamiento de Zemelman (2005) acerca del conocimiento de lo social y la importancia de considerar los desafíos en la historicidad en tanto que la realidad socio-histórica se configura como una realidad mutable que presenta constantes cambios. Dichos cambios producen desajustes entre la realidad denotada y el pensamiento teórico, tomando en cuenta que el ritmo de la construcción conceptual no es el ritmo de la realidad socio-histórica. Por lo tanto, existe una tendencia constante al desfase entre las definiciones conceptuales y la realidad socio-histórica que se pretende conocer. En este sentido, los problemas de investigación requieren ser revisados a la luz de dicha realidad socio-histórica en la que se encuentren cuya emergencia nos sitúe en la forma epistémica de resolver el problema. Para ello, es necesario distinguir el pensamiento teórico del pensamiento epistémico, cuyo propósito reside en construir una relación amplia de conocimientos, para evitar el riesgo de quedar encerrados en atributos determinados.

La tentación permanente ante constructos rigurosos que según Zemelman (2005) conforman discursos lógicos y persuasivos, nos ponen en riesgo en la medida en que puedan transformarse en afirmaciones a-históricas que conduzcan a quedar encerrados en un armazón metodológico. A partir de esta problematización, será necesario plantear entonces múltiples posibilidades de teorización cuyos contenidos posibiliten abordar ampliamente el problema de investigación. En síntesis, la vigilancia epistemológica también requiere la relación dialógica entre el pensamiento teórico y el pensamiento epistémico.

Sobre la base de los anteriores planteamientos, también considero relevante consignar en esta reflexión epistemológica acerca del estudio de las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras y la estructura de la significatividad en la vida cotidiana de la escuela, los principales aportes de Paul Feyerabend y su epistemología. Él señaló que no existía un método fijo que se utilizara en todas las investigaciones y, además, que no existían metodologías absolutas dado que todas tienen sus límites. A partir de sus postulados, los científicos podrían usar indistintamente uno u otro método según fuera la naturaleza del objeto de estudio. En esta dirección, convoca a los científicos a emplear todas las opciones posibles para obtener el conocimiento cuya idea principal se centró en "todo vale". Este llamado implica que los científicos requieran asumir una postura crítica frente a las teorías existentes.

Para Feyerabend (1992) el método científico significa un potenciador del conocimiento junto con la creatividad del investigador, ya que cada método nuevo que fuese creado por los investigadores requiere tener una justificación epistemológica. Desde esta perspectiva, propone un pluralismo teórico. Se considera que el aporte principal de este epistemólogo fue desmitificar la ciencia, señalando aspectos sobre la dinámica real de la ciencia superando cualquier concepto normativo. Su influencia en el campo científico de la pedagogía significó un gran aporte en la flexibilidad de las teorías metodológicas.

En esta reflexión epistemológica cabe plantear a manera de síntesis, que Feyerabend (1987) coincide con Popper al considerar que no existe una orientación en la ciencia y tampoco la existencia de leyes en el desarrollo histórico de esta; ya que los descubrimientos son acontecimientos condicionados por la época y por circunstancias culturales, intelectuales e idiosincrasias del investigador. Por lo tanto, la permanente vigilancia epistemológica que plantea Toledo (2009) cobra vital relevancia para el desarrollo del conocimiento científico.

IV. CONCLUSIÓN

En primera instancia, es fundamental señalar que al hablar de los niños y las niñas provenientes de otros países, es importante hacer referencia a los/las hijos/hijas de inmigrantes; ya que la condición de inmigrantes no les pertenece en tanto dependan de la decisión de migrar de sus madres, padres u otros miembros de la familia. En cuanto a la decisión de migrar y la elección del país de destino, estas se orientan principalmente por una estrategia migratoria hacia países vecinos o cercanos dentro de la región, según los antecedentes citados anteriormente a partir del panorama migratorio de América del Sur del 2012 elaborado por la OIM (2012).

Ahora bien, es preciso consignar que existen diversas formas de conceptualización de la inclusión educativa, dado que los constructos se vinculan con los distintos momentos históricos de la evolución misma del concepto, además su proceso es por naturaleza multidimensional.

De acuerdo a lo que señala Echeita & Duck (2008), la inclusión educativa es hoy una aspiración de todos los sistemas escolares que anhelan contribuir desde la educación, al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias, ya que a pesar de sus esfuerzos persisten altos niveles de exclusión y desigualdad educativa. Por lo tanto, avanzar hacia la inclusión educativa implica -desde la perspectiva de estos autores-, reducir las barreras de distinta índole que impidan o dificulten el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en aquellos estudiantes que se encuentren expuestos a situaciones de exclusión. De acuerdo a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), la inclusión educativa se concibe como una práctica poliédrica, en tanto que posee diversas facetas o planos que a su vez tienen la esencia de su significado. Por lo tanto, trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas (Miras, 2001).

En esta dirección, Echeita (2012) plantea que la inclusión educativa va mucho más allá de la integración escolar, teniendo en cuenta que la integración por sí misma se reduce a la dimensión técnica del proceso, ya que su propósito es que los alumnos que estaban fuera de los establecimientos regulares de los sistemas educativos, se preparen para estar dentro. Por su parte, la inclusión educativa persigue algo cualitativamente distinto según Echeita (2012), dado que los procesos de integración se han realizado desde la perspectiva de “asimilación o acomodación”, en otras palabras, “adaptación” de los estudiantes a los patrones culturales establecidos en la escuela.

Por su parte, el movimiento de la inclusión educativa en Chile surgió fundamentalmente al interior de la Educación Especial. Desde el enfoque de la educación inclusiva, el país ha realizado una serie de acciones en el sistema educativo principalmente en tres ejes: Educación Especial, Educación Indígena y Educación General. No obstante, el desarrollo de acciones concretas que han tenido lugar en los ejes referidos a: los estudiantes con necesidades educativas especiales y a los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas. Por lo tanto, las políticas públicas en educación han priorizado las agendas gubernamentales en estos grupos culturales específicos. Al respecto, Infante (2007) plantea que dicho tratamiento corresponde a una perspectiva estática de la cultura, traduciéndose en acciones restringidas para abordar la inclusión. Desde ésta perspectiva, es necesario consignar que el estudio de la inclusión educativa ha constituido históricamente un foco de investigación incipiente en el país, desde el tercer eje referente a la Educación General.

En este marco en el que se sitúa la “inclusión educativa en Chile” y, por su parte, la teoría y práctica curricular en la escuela constituyen un elemento fundamental en las construcciones simbólicas de los/as profesores/as sobre sus estudiantes. Es decir, el estudio del currículo desde la perspectiva de Stenhouse (1996) se ha interesado por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Por lo tanto, el currículo es el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia pedagógica que intenta poner en práctica una propuesta educativa que implica no solo el contenido, sino, los métodos en su más amplia aplicación teniendo en cuenta el problema de su implementación en las instituciones del sistema educativo. Por consiguiente, el problema central del estudio del currículo es el hiato existente entre nuestras ideas-aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas (Stenhouse, 1996).

En el ámbito escolar de las instituciones educativas chilenas con estudiantes hijos/as de inmigrantes, se presenta separación entre la teoría y la práctica producto de la tensión existente entre la intención y la praxis realizada. Esta tensión se presenta como resultado de la estructura rígida establecida a través de los planes y programas, mediante un currículo monocultural que determinan la uniformidad de procedimientos sobre la base de estándares de "calidad" aceptados por la escuela.

El currículo pre-escrito desde una visión monocultural reduce la experiencia educativa a prácticas mecanicistas que fragmentan el aprendizaje, bajo el auspicio de un criterio homogéneo que invisibiliza la subjetividad de los educandos, su diversidad cultural y amplia las desigualdades en la vida cotidiana. Por consiguiente, la conquista del sujeto se encuentra conjugada entre la inclusión y la exclusión; vale recordar que las interacciones sociales entre profesores/as y estudiantes presentan ajustes/desajustes que se sistematizan en actos y actitudes que cumplen una función de ordenamiento y clasificación de un universo simbólico heredado.

En conclusión, frente a la realidad de la vida cotidiana escolar en contextos de inmigración, emerge la necesidad latente de discutir e investigar en torno a la complejidad del entramado escolar, las interacciones sociales que allí se tejen y las construcciones simbólicas de los/las profesores frente a la inclusión educativa de los/las hijos/as de inmigrantes; considerando que se trata de contextos escolares ampliamente heterogéneos con diversas culturas y subuniversos de significados que confluyen en la construcción social de la realidad.

Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno

V. BIBLIOGRAFIA

- Acosta, E. & et al (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: Entre la integración y la exclusión. Santiago*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Ainscow, M. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alarcón, G. (2010). *Las políticas migratorias de Chile en el área educativa. El caso de los peruanos en Chile*. Tesis de Magíster en Estudios Internacionales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Arias, G., Moreno, R., & Nuñez, D. (2010). *Inmigración Latinoamericana en Chile: analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago*. Santiago de Chile: Tiempo y espacio.
- Aviles, L., & Jimenez, R. (2011). *Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile*. Synergies N° 7, pp. 121-136.
- Berger, P. & Luckman, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorruru.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación, Vol. 4, N° 3
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora, S.A.
- Bourdieu, P. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, American Sociological Association, Spring, Vol. 7, Issue 1, pp. 14-25.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée.
- Carrasco, L., et al. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20, pp. 55 - 78.
- CEPAL (2008). Migración internacional, derechos humanos y desarrollo por CEPAL en <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/34889/P34889.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/celade/tpl/top-bottom.xsl>
- Contreras, R. et al. (2009). Y verás cómo quieren en Chile. *Documental / 28°*. Universidad de Chile; AlpacaProduccionesy Etnomedia
- Crespillo, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. *Gibralfaro. Revista de Creación Literaria y Humanidades*. Año IX. N° 68, pp. 65-83.
- DEM. (2009). Informe Anual Departamento de Extranjería y Migración Ministerio del Interior. Santiago de Chile.
- Echeita, G. & Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, N° 12, pp. 24-46.
- Facuse, M. (2003). Una epistemología pluralista. El anarquismo de la ciencia de Paul Feyerabend. *Cinta Moebio* 17: 148-161
- Feyerabend, P. (1987). *Adiós a la Razón*. Madrid: Tecnos.
- Feyerabend, P. (1992). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.

- Gaytan, A. (2008). *Mujeres Cruzando Fronteras: La Feminización de las Migraciones y la Incorporación de la Teoría del Género a las Teorías Migratorias*. Antología del Diplomado de Feminismo. Facultad de Filosofía, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Goffman, I. (2004). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, M. (2011). *La migración peruana en Chile y su influencia en la relación bilateral durante el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010)*. Tesis de Magíster en Estudios Internacionales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Martínez, J. (2011). *Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques*. Santiago de Chile: Naciones Unidas
- Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6 (1), pp. 73-88.
- Mead, G. (1956). *The Social Psychology of George Herbert Mead*. Chicago: The University of Chicago Press.
- OIM. (2008). *Informe de las Migraciones del Mundo del 2008*. Organización Internacional para las Migraciones, Ginebra: Suiza.
- OIM. (2012). *Panorama migratorio de América del Sur 2012*. Organización Internacional para las Migraciones, Buenos Aires: Argentina.
- Operti, R. (2007). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir*. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina. Regiones Cono Sur y Andina. Montevideo, Uruguay.
- Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Madrid: Morata.
- Popper, K. (1978). *La lógica de las ciencias sociales. La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*. México: Grijalbo.
- Popper K. (1995). *El principio de racionalidad en ciencias sociales* En: Miller David (comp). *Popper Escritos Selectos*. FCE. México (384-392).
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S. A.
- Sacristan, J. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stefoni, C. (2001). *Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stefoni, C. (2002). *Inmigración en Chile. Nuevos desafíos*. En: Anuario *2001-2002*. Impactos y desafíos de las crisis internacionales. Santiago: FLACSO.
- Stefoni, C., & Núñez, L. (2004). *Inmigración y ciudadanía: La formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos*. *Política*, 43, pp. 319-336.
- Stenhouse, L. (1996). *Investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Subercaseaux, B. (2007). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo IV: Nacionalismo y cultura*. Santiago: Universitaria.

Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno

- Tijoux, M. (2007). Peruanas inmigrantes en Santiago: un arte cotidiano de la lucha por la vida. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 6, N°18.
- Tijoux, M. (2011). Con la frontera puesta el cuerpo: diferencia y extranjería del inmigrante peruano(a) en Chile. Ponencia presentada en ALAS 2011, Recife, Brasil.
- Tijoux, M. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, Vol, 20, N°. 61, pp. 83-104.
- Toledo, U. (2003). Fenomenología del mundo social. Cinta Moebio 18: 191-206
- Toledo, U. (2009). El Programa Socio-Fenomenológico de Investigación. Cinta Moebio 35:67-87
- Toledo, U. (2012). Socio-fenomenología. El significado de la vida social cotidiana. Concepción: Editorial Pencopolitana.
- Toledo, U. (2013). Conocer el Conocimiento. Epistemología y Fenomenología. Revista TS Cuadernos de Trabajo Social N°09: 61-72. Universidad San Sebastián, Concepción, Chile: Trama Editores
- Toledo, U. (2014). El Programa Socio-Fenomenológico de Investigación. En: Epistemología de las Ciencias Sociales. Ensayos Latinoamericanos (Francisco Osorio Editor). Santiago – Chile: Ed. LOM.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer*. Antrhopos. Barcelona. Pensar Teórico y Pensar Epistémico 63-72.

Recibido el 28 de febrero, 2014. Aceptado el 06 de junio, 2014.