

# INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA

Orientaciones para la inclusión  
de estudiantes migrantes



Agencia de Calidad de la Educación  
Servicio Jesuita a Migrantes  
Estudios y Consultorías Focus

Los dibujos de la portada son autorretratos de 20 estudiantes de educación básica de la Escuela Pacto Andino, en la comuna de Estación Central. Este trabajo se realizó a partir de la lectura grupal de un cuento, que permitió a los niños y niñas compartir reflexiones y percepciones respecto a características físicas y psicológicas, sus gustos y sus actividades favoritas. Luego, cada uno se dibujó a sí mismo, libremente y utilizando los recursos gráficos que les fueran más cómodos.



# INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA ORIENTACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES



Agencia de  
Calidad de la  
Educación

---

### **Nota de la edición**

En este libro se utilizan de manera inclusiva términos como “los niños”, “los padres”, “los hijos”, “los apoderados” y otros que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita, además, la saturación gráfica de otras fórmulas, que pueden dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

## **Interculturalidad en la escuela**

### **Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes**

Licitación Agencia de Calidad de la Educación: Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar, ID721703-48-LP18 adjudicada a Estudios y Consultorías Focus en unión con el Servicio Jesuita a Migrantes.

#### **Autores:**

Agencia de Calidad de la Educación  
Servicio Jesuita a Migrantes  
Estudios y Consultorías Focus

**Dibujos de la portada:** Autorretratos realizados por niños y niñas de 6° y 7° básico de la escuela Pacto Andino

**Fotografías:** Estudios y Consultorías Focus  
Participan en las fotos de las portadas de capítulo niños y niñas de 6° y 7° básico de la escuela Pacto Andino

**Edición:** Cristóbal Santa Cruz

**Diseño:** Sandra Gaete

**Corrección de estilo:** Norinna Carapelle

ISBN: 978-956-9484-13-1

Santiago, noviembre de 2019

©2019 Agencia de Calidad de la Educación

[www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Impreso en R. R. Donnelley Chile Limitada

**INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA  
ORIENTACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE  
ESTUDIANTES MIGRANTES**

# Índice

## **Presentación**

Daniel Rodríguez Morales  
Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación 8

## **Capítulo 1**

### **Marco conceptual 11**

La escuela en un nuevo contexto 12

La “identidad nacional” y la inclusión de las identidades  
migrantes en la escuela 13

La emergencia de un modelo intercultural en la educación  
escolar 15

Los desafíos de la interculturalidad para las escuelas 17

## **Capítulo 2**

### **Antecedentes 21**

La migración en el contexto latinoamericano: Chile como  
nuevo foco migratorio 22

Normativa migratoria chilena: avances y desafíos para la  
inclusión de personas migrantes 23

Políticas públicas para la inclusión de estudiantes migrantes  
al sistema educativo chileno 25

*Infografía: hitos relevantes de la normativa chilena* 29

## **Capítulo 3**

**Resultados del estudio Inclusión de estudiantes migrantes  
en el sistema escolar 35**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Capítulo 4</b>  |           |
| <b>Orientaciones para avanzar hacia una escuela intercultural</b>  | <b>47</b> |
| Gestión institucional  | 49        |
| <i>Orientaciones para la gestión institucional</i>   | 52        |
| a. Identificar avances y desafíos en la inclusión de estudiantes migrantes y sus familias                          | 52        |
| b. Incorporar el enfoque intercultural a los sellos, declaraciones institucionales e instrumentos de planificación | 58        |
| c. Definir roles y planificar acciones coherentes con los instrumentos de planificación y el diagnóstico           | 60        |
| Gestión de la convivencia escolar  | 65        |
| <i>Orientaciones para la gestión de la convivencia</i>   | 68        |
| a. Acoger a estudiantes y sus familias   | 68        |
| b. Promover el diálogo como herramienta para la inclusión de los estudiantes migrantes                             | 71        |
| c. Resolver colaborativamente conflictos asociados a la discriminación y el racismo                                | 75        |
| Gestión pedagógica   | 82        |
| <i>Orientaciones para la gestión pedagógica</i>  | 84        |
| a. Reconocer la lengua de origen de los estudiantes no hispanohablantes  | 84        |
| b. Promover el diálogo intercultural para la participación en el aula  | 87        |
| c. Valorar y tratar a todos los estudiantes con igualdad, dignidad y respeto                                       | 91        |
| d. Reconocer, cualificar e institucionalizar las prácticas pedagógicas   | 93        |
| <b>Bibliografía</b>  | <b>97</b> |

## Presentación

Estimada comunidad educativa:

Como Agencia de Calidad de la Educación tenemos la misión de evaluar, orientar e informar a las comunidades escolares, con el objetivo de avanzar hacia una educación que entregue a todos los niños y jóvenes del país la oportunidad de desarrollarse de manera integral. Esto supone la entrega de una experiencia escolar positiva y enriquecedora, que contribuya al desarrollo personal y social de los estudiantes y atienda a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

Chile es un país diverso y, por ello, se ha trabajado en el reconocimiento e inclusión de las distintas culturas que lo conforman. En un contexto de inmigración creciente, resulta fundamental seguir impulsando una educación intercultural que acoja, potencie y valore la diversidad de saberes, visiones y experiencias, en el marco de un diálogo igualitario y respetuoso.

Si bien en los últimos años se han logrado avances, persisten grandes desafíos en cuanto a la gestión de la diversidad migrante, sobre todo en el ámbito pedagógico y curricular. Este libro busca ser un aporte al trabajo realizado por el Ministerio de Educación y distintas organizaciones de la sociedad civil en materia de inclusión pedagógica, mediante la entrega de orientaciones que permitan a los establecimientos educativos trabajar en el reconocimiento de las distintas culturas, en el diálogo receptivo y horizontal entre ellas y en la gestión de la convivencia al interior de la escuela.

Este libro se basa en un estudio de la Agencia de Calidad de la Educación sobre inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar, realizado entre diciembre de 2018 y agosto de 2019. El estudio fue de carácter cualitativo y exploratorio, y tuvo por objetivo identificar y analizar el rol de los establecimientos educacionales en el proceso de inclusión de



los estudiantes migrantes y sus familias, de manera de contribuir al desarrollo de políticas públicas que fomenten una educación intercultural. Para ello, se visitaron once establecimientos municipales y particulares subvencionados de las regiones Metropolitana y de Antofagasta, para recoger las percepciones de los distintos actores educativos respecto de los desafíos que conlleva la inclusión de estudiantes migrantes en las comunidades, y para conocer la gestión a nivel institucional, organizacional y pedagógica que realizan las escuelas para responder a esta diversidad.

Si bien el estudio nació con el propósito de generar evidencia para la política pública, también permitió observar las dificultades que afrontan las comunidades educativas en sus actividades cotidianas.

Esperamos que este libro sea un aporte concreto a la labor de las escuelas en materia de inclusión y que contribuya a la consolidación de un sistema educativo intercultural en nuestro país.

Atentamente,

Daniel Rodríguez Morales  
Secretario Ejecutivo  
Agencia de Calidad de la Educación



## Capítulo 1

---



## La escuela en un nuevo contexto

---

La sociedad chilena experimenta la inmigración con un sentimiento de novedad, a pesar de no ser, en rigor, un fenómeno nuevo (Mundaca, Fernández y Vicuña, 2018), ya que ha ocurrido a lo largo de toda su historia republicana. Sin embargo, el flujo migratorio ha aumentado de forma acelerada en los últimos años en el país, siendo una de sus características distintivas el componente mayoritariamente latinoamericano, sobre todo de origen peruano, colombiano y venezolano.

Lo anterior tiene impactos variados en distintos niveles de la sociedad e instituciones del país. En particular, las escuelas y liceos enfrentan un nuevo contexto en relación al aumento de matrícula de estudiantes migrantes. Esto ha obligado a los establecimientos educacionales a asumir la responsabilidad de incluir a sus estudiantes migrantes, muchas veces con dificultades. Por un lado, se mantienen prejuicios asociados a la “raza”, propios de la sociedad chilena y, por otro, en el ámbito educativo no existen suficientes lineamientos para apoyar a las comunidades en la inserción y reconocimiento de los estudiantes migrantes y sus familias. Una evidencia clara de estas tensiones se expresa en la investigación de Salas, Del Río, Kong y San Martín (2016), donde un 37% de los estudiantes encuestados afirma que la presencia de extranjeros afecta negativamente el rendimiento del curso. Esta cifra invita a una seria reflexión, sobre todo a sabiendas de que dicho prejuicio no se condice con los datos disponibles (Aninat y Vergara, 2019).

En cualquier caso, el aumento en la matrícula migrante implica una sobrecarga para las instituciones escolares, en especial para los docentes, a quienes, por ejemplo, se les hace complejo generar contenidos flexibles que permitan incluir la experiencia de los estudiantes migrantes. Si bien se observan avances en dicho sentido, contenidos en las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (Mineduc, 2017), o en la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022”, queda un camino largo que recorrer para

lograr escuelas realmente inclusivas desde las esferas pedagógicas, administrativas, culturales, de convivencia escolar y de derechos humanos (Linares, Collazos y Roessler, 2018).

Por lo tanto, se requiere generar nuevos dispositivos que ayuden a organizar las intervenciones educativas en el contexto actual, no solo para facilitar la plena inclusión de estudiantes migrantes, sino también para garantizar el éxito escolar y la igualdad de condiciones para todos los estudiantes de una escuela (Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017). Ahora bien, es importante reconocer la necesidad de avanzar en la articulación intersectorial, en el entendido de que hay elementos de la inclusión social cuyo abordaje va más allá de las capacidades de los establecimientos (Mineduc, 2017). Esto es relevante, pues en la inclusión se juegan elementos del derecho a la educación, contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, como el derecho a acceder y permanecer en la educación, recibir una educación de calidad, buen trato y respeto a la identidad cultural, independientemente del origen nacional, étnico o color de piel.

## **La “identidad nacional” y la inclusión de las identidades migrantes en la escuela**

---

Respecto de la inclusión de estudiantes migrantes, no se puede analizar la escuela sin comprender el rol crucial que esta ha tenido para la consolidación del Estado-nación. Desde el siglo XVIII en adelante, diferentes prácticas y conocimientos escolares han ayudado a consolidar un proyecto identitario que busca diferenciar una nación de otras. De este modo, la escuela actúa como un soporte cultural y de arraigo social de una determinada nacionalidad. Así, la escuela puede ser vista como un aparato normalizador y creador de identidades homogéneas, lo cual constituye un terreno fértil para el surgimiento de experiencias

discriminatorias, al momento de aparecer otras prácticas y cosmovisiones diferentes a aquella definida como normal (Dussel, 2004).

En el caso particular de Chile y de otros países de América Latina, distintos estudios señalan que la identidad nacional se ha ido construyendo por medio de una matriz de colonialidad racista, donde “lo blanco” es representado como identidad dominante en desmedro de lo “indígena” y de lo “negro” (Thayer, Córdova y Ávalos, 2013; Tijoux, 2014; Wade, 2005; Walsh, 2012).

Una expresión de este arraigo racial es el proyecto estatal que pretendió, en el siglo XIX, modernizar, “higienizar” y “blanquear” el país, con una migración selectiva de origen blanco y europeo para poblar territorios del sur (Tijoux, 2013), imagen que contrasta con la forma de representar la migración en la actualidad. El componente racista es clave en la disposición a aceptar a los colectivos inmigrantes de origen latinoamericano que han arribado a Chile en los últimos años, pues supone situaciones de discriminación, vulneración y exclusión social frente a lo “diferente” o “distinto”. En otras palabras, aquellos individuos sindicados como diferentes padecen el peso de la norma y el estigma, incluso cuando la escuela declara no promover prácticas de discriminación (Garcés, 2006).

Ahora bien, lo anterior debe ser contrastado con las prácticas que las escuelas desarrollan en la actualidad, donde la noción de diversidad ha generado nuevos discursos y acciones cotidianas. Es decir, la escuela reproduce una “identidad nacional” sin problematizar mayormente sus supuestos, pero al mismo tiempo realiza esfuerzos para asegurar la justicia educacional a partir de la no discriminación y la integración de todos los individuos. En este sentido, las escuelas no pretenden ser racistas o xenóforas, sino que en ocasiones son arrastradas por discursos comunes, instalados a nivel nacional o territorial.

Así, los establecimientos educacionales enfrentan una tensión entre sus esfuerzos por la inclusión en un nuevo contexto multicultural y ciertos comportamientos muy arraigados socialmente, que evidencian una

reticencia al reconocimiento del migrante como una persona de la cual se puede aprender y que puede ayudar a construir nuevas visiones del mundo, más amplias y diversas.

## La emergencia de un modelo intercultural en la educación escolar

---

Para entender el nuevo escenario escolar es preciso tener en cuenta la manera en que las instituciones políticas de los países han actuado frente a los fenómenos migratorios. Lo anterior podría sintetizarse en tres modelos que comparten un mismo foco, pero con resultados diferentes:

*Modelo asimilacionista:* surge en Francia durante los procesos de colonización del siglo XIX y busca la integración de grupos minoritarios y comunidades inmigrantes a la “norma civilizatoria” que se autoasignan los países de Occidente. El costo de esta integración implica abandonar expresiones culturales diferentes en el espacio público, debiendo todos los migrantes asimilarse a los ideales oficiales y predominantes. A pesar de su eficiencia socializadora para el proyecto nacional, el gran inconveniente de este modelo es que excluye de la plena igualdad de derechos a quienes no se adaptan a las pautas hegemónicas de la sociedad erigida como patrón de normalidad (Vansteenberghe, 2012).

*Modelo multicultural:* surge en Estados Unidos, país que se concibe a sí mismo fundado a partir de la inmigración. Se desarrolla durante el siglo XX, buscando la coexistencia armónica de las diferentes culturas que componen la nación y creando políticas de reconocimiento y respeto hacia la diversidad. Ahora bien, pese a cuestionar la noción de hegemonía, este modelo no promueve un *diálogo* entre culturas, sino que las hace convivir una al lado de la otra. De esta manera, se omite el intercambio entre culturas y la posibilidad de modificar las estructuras de producción de desigualdad entre ellas, pues dentro de

una sociedad determinados individuos gozan de cierta jerarquía, con lo cual se respetaría a un “otro”, pero desde la posición distante de quien los “integra” (Walsh, 2012).

*Modelo intercultural:* procurando superar los límites identificados en los dos modelos previos, este enfoque utiliza la comunicación como eje central para promover relaciones positivas entre diferentes grupos culturales, pero en condiciones de igualdad. Propone visibilizar y discutir en forma crítica las jerarquías existentes en el orden social que generan discriminación y exclusión, y con esto relativizar la noción de “normalidad” en la vida social (Diez, 2004; Walsh, 2009). La interculturalidad implica intercambio en términos de prácticas, saberes, valores y tradiciones, entre culturas distintas. Evidentemente, este modelo ofrece un tratamiento más justo de las diferencias; no obstante, supone complejidades mucho mayores que los dos modelos precedentes.

Las escuelas desarrollan su quehacer a partir de cualquiera de estos tres modelos, con prácticas y consecuencias diferentes, aunque en muchos casos es posible que coexistan los tres enfoques. Ahora bien, el modelo intercultural es el que asegura una integración basada en la igualdad, la justicia y la horizontalidad. La formación de espacios interculturales en las escuelas pasa por definir la comunicación como un proceso central del quehacer institucional, teniendo en cuenta que esta no se dará de manera natural, sino que debe ser intencionada entre los grupos. Para cuestionar la “normalidad”, la diversidad debe ser vista como un atributo positivo que genera nuevas situaciones de aprendizaje social y cultural (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Cuestionar los discursos y las prácticas que se dan de manera sutil en el sentido común constituye un primer paso para la transformación: solo con una comunicación horizontal y participativa es posible visibilizar y diagnosticar lo que se debe y quiere transformar en las diferentes comunidades (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013).



Por ello, para conformar un espacio intercultural, no basta con la sola presencia de la diversidad; se requiere la activa participación de todos en su construcción y la consideración efectiva de los diferentes saberes, identidades y experiencias presentes en la escuela, considerándolos como igualmente legítimos (Diez, 2013; Walsh, 2012). Bajo este foco, “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético, dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2009, p. 4).

## Los desafíos de la interculturalidad para las escuelas

---

La consolidación de una perspectiva intercultural en la escuela chilena supone una serie de reflexiones que conducen a una pedagogía más inclusiva y dialogante. Además, implica tomar conciencia de que Chile es un país donde han coexistido diferentes culturas, en un contexto general de ausencia de un diálogo horizontal y donde la diferencia cultural no es un fenómeno reciente. Conforme a esto, pueden pensarse los siguientes desafíos para la política educativa en el contexto actual:

*Contenidos educativos:* si los actores de diversos contextos están en desigualdad de condiciones para acordar y negociar los significados culturales de su comunidad, se requiere incorporar temas que hoy no están explícitamente contemplados en el currículo nacional y que la creciente migración demanda. Desde un punto de vista intercultural se necesita incorporar, en igualdad de condiciones, nuevos saberes, nuevas experiencias y ejemplos que permitan el diálogo entre iguales, cuestionando la noción de “normalidad”.

*Formas de enseñar:* es preciso disponer de nuevas herramientas para poder ejercer la labor docente en un entorno que alberga, de forma

creciente, a estudiantes que han aprendido de otros currículos educativos y que portan otras características culturales e idiomáticas. En efecto, la rigidez de los sistemas nacionales tiende a dificultar que las familias migrantes se hagan parte del proceso educativo, pues al intentar apoyar a los estudiantes se encuentran con que el método de enseñanza es diferente al que ellos mismos aprendieron. Esto tiene consecuencias concretas en la apropiación de la diversidad presente en cada escuela y puede terminar desvalorizando y desechando los saberes ahí albergados (Riedemann y Stefoni, 2015).

*Condiciones para que los estudiantes migrantes y sus familias puedan hacerse parte de la dinámica escolar:* implica reconocer que la migración puede afectar a los individuos en un nivel psicológico, producto de la elaboración de duelos y pérdidas relacionados con su lugar de origen, el estrés de hacer frente a múltiples situaciones adversas, la exigencia de adaptarse a una nueva cultura y ambiente, y la búsqueda de reconstruir su identidad en otro territorio (Araya, 2018). También requiere comprender las formas de discriminación que pueden operar en la vida cotidiana de la escuela, así como las dificultades administrativas para regularizar la situación migratoria y para acceder y mantenerse en el sistema educativo. Para ello es preciso mejorar la información sobre el ingreso al sistema y sobre los procesos de regularización migratoria y homologación de estudios (Joiko y Vásquez, 2017; SJM, Servicio Jesuita a Migrantes, 2018; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

La inclusión efectiva de estudiantes migrantes dentro del sistema escolar requiere atender a todos estos desafíos por igual. La construcción de espacios interculturales, donde todos tengan la posibilidad de aprender, debatir y negociar la educación deseada, no es independiente de la modificación de las condiciones materiales y de la reflexión sobre las prácticas de inclusión y exclusión. Las escuelas, como agentes de socialización, pueden ser entes reflexivos sobre sus propios discursos,

recursos, dificultades y propósitos. Atendiendo a los desafíos anteriores, es posible avanzar hacia una escuela intercultural que genere cambios sociales capaces de incidir en forma positiva en la construcción de un Estado-nación inclusivo y democrático.



## Capítulo 2

---

A black and white photograph of three young women standing in front of a textured, grey wall. They are holding a large, white, wrinkled banner that spans across the width of the image. The woman on the left has long dark hair and is looking down. The woman in the middle is wearing a dark, textured beanie and is looking towards the camera. The woman on the right has dark hair and is wearing glasses, looking towards the camera. The banner they are holding has the word "ANTECEDENTES" printed in bold, black, uppercase letters in the center.

**ANTECEDENTES**

## La migración en el contexto latinoamericano: Chile como nuevo foco migratorio

---

A partir de los años 90, Chile comenzó a perfilarse como un foco receptor de migrantes en la región latinoamericana. Si bien en un principio esta migración era principalmente de los países limítrofes (Argentina, Bolivia y Perú), en los últimos años ha aumentado la llegada de migrantes provenientes de países más lejanos, como Haití y República Dominicana (Mora, 2009; Stefoni, 2011, 2018).

Esta situación se enmarca en un fenómeno mayor de transformación de los flujos migratorios de América Latina. Según Stefoni (2018), en 1970 la migración hacia América del Sur tendía a ser mayoritariamente de ultramar y en menor medida de la misma región, lo que se invierte a partir de 2010, cuando los flujos provenientes de América Latina y el Caribe cobran predominancia.

La migración se ha concentrado de forma creciente dentro de la región, ya sea por razones de cercanía física o por las políticas restrictivas impulsadas por países europeos y de Norteamérica, como Estados Unidos y Canadá, que tradicionalmente han sido focos de migración latina. Las alianzas regionales también han facilitado la migración hacia América del Sur. Ejemplo de esto es el Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Partes del Mercosur, Bolivia y Chile de 2003, que facilita la circulación de personas de los países miembros (Mineduc, 2017; Stefoni, 2018).

En este marco, Chile se ha transformado en un foco atractivo de migración debido a su estabilidad política, económica y social (Mora, 2009; Stefoni 2011, 2018). Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de que el país ha aumentado su población extranjera, el porcentaje promedio de migrantes respecto de la población total llega a un 4%, lo que dista considerablemente del promedio de 10% de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Por otra parte, los flujos hacia el exterior aún posicionan a Chile como un país de emigrantes (Mineduc, 2018).

La migración dentro de la región latinoamericana es heterogénea: las

personas y familias que migran tienen distinto capital social y nivel socioeconómico, y diversas necesidades y motivaciones para abandonar su país de origen, como problemas políticos y sociales, crisis económicas e incluso desastres naturales.

En el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, los países receptores tienen el deber de asegurar el acceso a salud, trabajo, vivienda y educación, para respetar y reafirmar los derechos de las personas que migran al territorio, sobre todo para quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad.

### **Normativa migratoria chilena: avances y desafíos para la inclusión de personas migrantes**

---

Hasta el momento, la legislación migratoria nacional se remite al Decreto Ley N° 1904 del año 1975, que establece normativas respecto de la entrada y salida de extranjeros al país, “sin determinar una política migratoria de derechos y obligaciones para los migrantes” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012, p. 5).

En el año 2013 surge un proyecto de Ley de Migración y Extranjería que tuvo escasos avances en su tramitación, al igual que la Nueva Ley de Migraciones, ingresada en 2017. Finalmente, el primer proyecto reingresa en 2018 con algunas indicaciones. Hoy se encuentra aprobado por el Senado e ingresará próximamente a la Comisión de Gobierno Interior para su discusión.

Sin embargo, se pueden mencionar otras medidas adoptadas en los años 2000 para responder a la creciente llegada de migrantes al país. Entre los años 2003 y 2005 se inician coordinaciones intersectoriales para abordar la temática migratoria de manera multidimensional, que se traducen en acuerdos y protocolos relativos a los derechos de los migrantes en materia de educación, salud y seguridad social.

Además, en este periodo Chile suscribe el Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Partes del Mercosur, Bolivia y Chile, que busca facilitar la residencia legal a quienes provengan de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador. Destacan también las ratificaciones del Protocolo Contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional, y de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares.

El Instructivo Presidencial N° 9, del año 2008, sienta los principios de la política migratoria nacional y establece la creación del Consejo de Política Migratoria, cuya misión es asesorar a la política pública en esta materia. Además de establecer principios como la residencia y libertad de circulación, la libertad de pensamiento y de conciencia, la integración y protección social de los inmigrantes, el respeto de los derechos laborales y la reunificación familiar, entre otros, se mencionan la promoción de una migración segura y las condiciones para responder a las necesidades particulares de quienes arriban al país en situación de asilo y refugio.

En relación a esto último, en 2010 y 2011 se aprueban las Leyes N° 20430 y N° 20507 para la protección de refugiados y la tipificación de los delitos de tráfico ilícito de migrantes y trata de personas, respectivamente.

En 2014 se crea el Consejo Presidencial de Política Migrante, al que se suma en 2015 un consejo técnico asesor. Ese mismo año, y a partir de las recomendaciones del Consejo Técnico de Política Migratoria, surge el Instructivo Presidencial N° 5, que orienta la política 2014-2018 en esta materia. Este instructivo menciona la necesidad de una mirada multidimensional al fenómeno migratorio en el marco de un Sistema Nacional de Migración. Cabe destacar que entre los ejes que define el documento, se menciona a Chile como un país intercultural y que, por lo tanto, “favorecerá la salvaguardia y expresión de sus diferentes identidades culturales como un recurso para el desarrollo del país, potencian-



do su asociatividad, su vinculación territorial, desarrollando espacios de encuentro entre las culturas e incorporando un enfoque y trato inclusivo en todos los servicios públicos” (p. 3, 2015).

Este instructivo y la definición de Chile como un país intercultural son de gran relevancia para la orientación futura de los principios de la normativa migratoria y para la inclusión de los extranjeros en las distintas esferas de la sociedad.

### **Políticas públicas para la inclusión de estudiantes migrantes al sistema educativo chileno**

---

Usualmente, los flujos migratorios implican la llegada de niños, adolescentes y jóvenes, por lo que es imprescindible otorgar acceso efectivo al sistema educativo. Según datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2018), en 2015 la matrícula de estudiantes de origen migrante representaba un 0,9% del total (30.625 estudiantes), cifra que aumentó a un 3,2% (114.325 estudiantes) en 2018. Datos de la misma institución muestran que los estudiantes provenientes de Venezuela y Haití presentan un aumento mayoritario en el sistema escolar durante este periodo.

En cuanto a la normativa en materia educativa, se puede mencionar, en primer lugar, la Constitución de 1980, que garantiza el derecho a la educación a quienes residen en el territorio. Aunque no se refiere específicamente a la migración, indica que la educación debe asegurarse a todos los niños y adolescentes del país.

Las primeras medidas impulsadas en los años 90 tienen que ver con el reconocimiento de los estudios realizados en otros países. Destaca el Convenio Andrés Bello (CAB) de 1975, sustituido en 1990 en Madrid y ratificado en Chile en 1994, con Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

En 1996 surge en Chile el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), una de las primeras iniciativas que destaca la importancia de una educación intercultural. El programa nace al alero de la Ley N° 19253 y tiene por objetivo “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas” (Mineduc, 2015, p. 12).

En los años 2000 destaca el resguardo del acceso a la educación para todo niño y joven sin importar la condición de residencia de los padres. En 2003 surge la campaña “Por el derecho a la educación”, del Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación, cuyo objetivo es regularizar la residencia de los estudiantes migrantes matriculados en un establecimiento educacional. A partir de 2007 se establecen procedimientos para el reconocimiento de estudios básicos, medios, modalidad adultos y educación especial, y un convenio entre el Ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) para el acceso de niños migrantes a la educación parvularia.

En 2009, la Ley General de Educación N° 20370 indica, en su Artículo N° 3, que la interculturalidad es parte del derecho a educación y menciona que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Artículo N° 3, inciso I). Además, en su Artículo N° 41 menciona la validación y convalidación de los estudios equivalentes a la educación básica o media realizados en el extranjero.

Destaca también la Ley de Inclusión (N° 20845) del año 2015, que indica que la escuela debe ser un lugar de encuentro de estudiantes de distintas culturas, etnias, niveles socioeconómicos, género, nacionalidad o religión. Así, la admisión al establecimiento educacional debe hacerse sin discriminaciones arbitrarias, en respeto a la Constitución y a los tratados internacionales sobre derechos humanos.

En 2016, el Ordinario N° 894 del Ministerio de Educación crea un Identificador Provisorio Escolar (IPE) en reemplazo del llamado “RUT

100 millones”, número de identificación con el que se registraba a los estudiantes migrantes al ingresar al sistema educativo. Sin embargo, este identificador no era único, lo que traía problemas de duplicidad de registros y de acceso al sistema de educación superior por la imposibilidad de inscribirse para rendir la PSU y postular a becas del Estado. La campaña “No más RUT 100”, que surgió desde la sociedad civil, evidenció la necesidad de terminar con las diferencias que generaba este identificador.

La normativa nacional y las políticas públicas orientadas a la inclusión en materia educativa se centraron inicialmente en procurar el acceso a los establecimientos educacionales y promover la no discriminación al interior de la escuela. Según Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017), muchas de las iniciativas tenían un contenido meramente administrativo o jurídico: “[se trata de] documentos de naturaleza informativa-instructiva [que] establecen qué es lo que corresponde hacer, pero no establecen cómo dar respuesta a estos propósitos” (p. 108). Los mismos autores, sin embargo, mencionan que a partir de 2013 se elaboran documentos que contienen instrucciones concretas u orientaciones de tipo pedagógico-curriculares, marcando una diferencia con la tendencia meramente informativa.

Entre estos, destaca: “Niños, niñas y adolescentes migrantes: una mirada desde los proyectos de diagnóstico”, del Ministerio de Justicia (2013), que entrega indicaciones sobre la inclusión de estudiantes migrantes; “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (2017), y “Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros” (2018), del Ministerio de Educación, primeros documentos orientados al trabajo de la inclusión pedagógica de estudiantes migrantes en el aula, lo que se configura como un primer aporte técnico para las escuelas.

Estos instructivos destacan la idea de que la inclusión efectiva de estudiantes migrantes dentro del sistema escolar supone, además del acceso a la escuela, atender los elementos de contenido educativo, las

metodologías de enseñanza y las experiencias y condiciones que enfrentan los niños y jóvenes y sus familias. La llegada de estudiantes cuya lengua materna no es el español establece un desafío adicional para el manejo de la diversidad en las escuelas.

Las sociedades receptoras no siempre se encuentran preparadas y abiertas al ingreso de flujos migratorios, lo que puede verse tanto a nivel de políticas y servicios públicos como de inclusión social, laboral y cultural. Según Stefoni (2011), “el capital social y económico con que cuentan distintos grupos determina diferencias en la forma cómo se resuelven los problemas y cómo se ejercitan los derechos [...], también en cómo son percibidos y recibidos los distintos grupos migratorios por parte de la sociedad de llegada” (p. 91). En efecto, pueden surgir dinámicas jerárquicas cuando se asume que los migrantes deben adecuarse y subordinarse al país de llegada, lo que además, está permeado por las características socioeconómicas y étnicas de quienes migran (Mora, 2009; Castillo, 2016). Esto conlleva un gran desafío para los países receptores en términos de inclusión y valoración de la diversidad.

En suma, el avance hacia una educación intercultural que establezca una relación dialógica entre las distintas culturas que conviven en un mismo territorio es un enfoque crucial para el respeto de los derechos de todos quienes habitan en el país.

## Infografía: hitos relevantes de la normativa chilena

A continuación se resumen algunos hitos relevantes de la normativa chilena, tanto a nivel de política migratoria, en general, como en el ámbito educativo, en particular.

### Normativas chilenas que abordan la migración en general

|  |
|--|
| <b>Año 1975:</b>   |
| Decreto Ley N° 1094.<br>Establece normas para la regulación del ingreso, salida y residencia de los extranjeros en Chile.  |
| <b>Año 2003:</b>   |
| Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR, Bolivia y Chile.  |
| Circular N° 6232. Coordinación intersectorial entre Ministerios de Educación, Salud, Interior y Secretaría General de Gobierno.<br>Permite el acceso de migrantes a la red de atención primaria a mujeres embarazadas que se encuentran en situación irregular. Permite la incorporación de hijos de migrantes con situación irregular a educación básica y media. |
| <b>Año 2008:</b>   |
| Instructivo Presidencial N° 9.<br>Imparte instrucciones sobre la Política Nacional Migratoria y menciona la creación del Consejo de Política Migrante.   |
| <b>Año 2010:</b>   |
| Ley N° 20430.<br>Establece disposiciones sobre la protección de refugiados.  |
| <b>Año 2011:</b>   |
| Ley N° 20507.<br>Tipifica los delitos de tráfico ilícito de migrantes y trata de personas y establece normas para su prevención y más efectiva persecución criminal.   |

|   |
|---|
| <b>Año 2013:</b>  |
| Proyecto de Ley de Migración y Extranjería.   |
| Documento “Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los proyectos de diagnóstico”, Ministerio de Justicia.   |
| <b>Año 2014:</b>  |
| Decreto N° 1393. Creación del Consejo Presidencial de Política Migrante. Comisión asesora para analizar el fenómeno migratorio, coordinar a las distintas instituciones del país en la materia y aportar a la política nacional migratoria. |
| Circular N° 30722.<br>Elimina la aplicación de sanciones migratorias a niños, niñas y adolescentes.   |
| <b>Año 2015:</b>  |
| Decreto N° 108. Creación del Consejo Técnico de Política Migratoria, que asesora al Consejo Presidencial de Política Migrante.  |
| Instructivo Presidencial N° 5.<br>Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria.  |
| Resolución Exenta N° 10331. Crea el reconocimiento Sello Migrante, Ministerio del Interior. Se entrega a las municipalidades a fin de que tomen medidas para la inclusión de la población migrante.   |
| <b>Año 2016:</b>  |
| Ley N° 20888. Modifica los requisitos del Decreto N° 5142 del Ministerio del Interior para obtener la nacionalización.  |
| <b>Año 2017:</b>  |
| Ingreso del proyecto de ley “Nueva Ley de Migraciones”.   |
| Ordinario N° 608. Lineamientos internos para la inclusión de estudiantes extranjeros.   |
| Circular N° 16. Instruye sobre visación temporaria para niños, niñas y adolescentes.  |

**Año 2018:**

Indicaciones a proyecto de Ley de Migración y Extranjería de 2013.

**Año 2019:**

Ley de Migración en proceso. El proyecto de ley fue aprobado por el Senado en agosto de este año.

**Normativas chilenas en el ámbito educativo****Año 1994:**

Convenio Andrés Bello (CAB) de 1975, sustituido en 1990 y ratificado en Chile en 1994. Garantiza a todos los niños, niñas y estudiantes de los países miembros que los estudios de educación primaria o básica y media o técnica realizados en cualquiera de los países signatarios serán reconocidos por los sistemas educativos de los otros países miembros.

**Año 1995:**

Decreto Supremo N° 651.  
Aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y media humanista-científico y técnico profesional.

**Año 1996:**

Programa de Educación Intercultural Bilingüe.  
Busca incorporar las lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de calidad integral, en el marco de una educación intercultural.

**Año 2003:**

Campaña "Por el derecho a la educación", Ministerio del Interior y Ministerio de Educación.  
Gestión de permisos de residencia de los estudiantes en condición migratoria irregular y que estén matriculados en un establecimiento educacional.

#### **Año 2005:**

Oficio Ordinario N° 1008, Ministerio de Educación.  
Se declara el derecho a la educación sin discriminación por la condición migratoria de los padres.

#### **Año 2007:**

Decreto Exento N° 2272, Ministerio de Educación.  
Aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y enseñanza media humanista-científico y técnico-profesional y de educación de adultos y de educación especial.

Convenio que facilita el acceso a la educación parvularia, Ministerio del Interior y Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji).

#### **Año 2009:**

Ley N° 20370. Ley General de Educación.  
En su Artículo N° 41 menciona la validación y convalidación de los estudios equivalentes a la educación básica o media realizados en el extranjero.

#### **Año 2013:**

Oficio N° 0476, Superintendencia de Educación.  
Actualiza instrucciones a los establecimientos educacionales sobre Reglamento Interno, en lo referido a Convivencia Escolar.

#### **Año 2014:**

Programa "La Escuela somos todos".  
Acuerdos a nivel municipal con el objetivo de regular la situación migratoria de las familias para el acceso a derechos sociales.

#### **Año 2015:**

Ley de Inclusión (N° 20845).

#### **Año 2016:**

Ordinario N° 894, Ministerio de Educación. Establece la creación e implementación del Identificador Provisorio Escolar (IPE), en reemplazo del llamado "RUT 100 millones".



### **Año 2017:**

Ordinario N° 329, que complementa el Ordinario N° 894 del año 2016. Apunta a personas migrantes que requieren certificar y concluir sus estudios escolares en establecimientos que imparten educación de personas jóvenes y adultas.

Ordinario N° 747. Validación de estudios para jóvenes y adultos extranjeros.

Ordinario N° 615. Procedimientos transitorios para estudiantes haitianos, año escolar 2017.

Convenio Chile-Haití para el Reconocimiento y Convalidación de Estudios Generales.

Convenio Chile-Ecuador para el Reconocimiento de Títulos Profesionales.

Documento: "Modelo de Gestión Intersectorial Aulas del Bien Estar, Documento de Orientaciones Técnicas", Ministerio de Educación.

Documento: "Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros", Ministerio de Educación.

### **Año 2018:**

Documento: "Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022", Ministerio de Educación.

Documento: "Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros", Ministerio de Educación.

Documento: "Guía para la no discriminación en el contexto escolar", Superintendencia de Educación, Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## Tratados, convenciones o acuerdos internacionales

|  |
|--|
| <b>Año 1990:</b>   |
| Ratificación en Chile de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.   |
| <b>Año 2004:</b>   |
| Ratificación en Chile del Protocolo Contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire, que complementa la Convención de las Naciones Unidas Contra la Delincuencia Organizada Transnacional. |
| <b>Año 2005:</b>   |
| Ratificación en Chile de la Convención Internacional Sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares.  |

## Capítulo 3

---

A black and white photograph of two young boys holding a large white banner. The boy on the left is smiling, while the boy on the right is wearing glasses and has a neutral expression. The banner is held in front of a grey wall with some faint graffiti, including the word 'HOLA' and a signature 'P. King'.

**RESULTADOS DEL ESTUDIO  
INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES  
MIGRANTES EN EL SISTEMA  
ESCOLAR**

El objetivo del estudio “Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar”, elaborado por Focus y el Servicio Jesuita a Migrantes para la Agencia de Calidad de la Educación, fue analizar el rol de los establecimientos educacionales en el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes y sus familias, como un aporte al desarrollo de políticas públicas que fomenten una educación intercultural.

La metodología empleada consistió en la realización de 11 estudios de casos en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados con alta y baja concentración<sup>1</sup> de estudiantes migrantes, ubicados en las regiones de Antofagasta y Metropolitana<sup>2</sup>. Estos incluyeron entrevistas individuales y grupales con el equipo directivo, el sostenedor, los estudiantes, apoderados y docentes de 4° y 8° básico, además de observaciones no participantes en el aula y en el patio.

Tanto el análisis como los resultados del estudio se estructuraron en tres ejes –institucional, organizacional y pedagógico–, entendidos como niveles que la escuela debe gestionar con distintos propósitos, responsables y tareas. Para mayor claridad respecto de los elementos que se abordan en los estudios de casos, se presenta una definición de estas tres dimensiones:

**Dimensión institucional:** apunta a la inserción del establecimiento educacional en un determinado contexto institucional y territorial. En esa línea, incorpora las relaciones del establecimiento con organismos del Estado (a nivel central y local), sostenedores (públicos y privados) y organizaciones de la sociedad civil. También incluye definiciones del establecimiento como institución (sellos, principios, misión, entre otros).

---

<sup>1</sup> Por “bajo porcentaje” se entenderá 15% o menos de estudiantes migrantes y “alto porcentaje”, 20% o más.

<sup>2</sup> Estas regiones fueron seleccionadas por su alta concentración de población migrante, según CASEN 2017.

**Dimensión organizacional:** describe experiencias y dinámicas que se observan dentro del establecimiento educacional. Incorpora las representaciones que se hacen respecto de los estudiantes y sus familias migrantes, las relaciones entre los estudiantes y las familias, los procesos de bienvenida, la participación de los apoderados y, en general, las prácticas y acciones para la inclusión de estudiantes de otros países.

**Dimensión pedagógica:** abarca, entre otros, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula, las estrategias y planificaciones que los docentes realizan para la inclusión pedagógica de los estudiantes migrantes y las percepciones respecto de su nivel académico, y las eventuales necesidades de realizar adecuaciones curriculares.

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio para cada una de estas dimensiones.

## **Eje de gestión institucional**

---

La mayoría de las escuelas presentan una trayectoria caracterizada por un aumento progresivo de la matrícula migrante, con estudiantes que provienen principalmente de Venezuela, Colombia, Perú, Haití y Bolivia. Con menor presencia se identifica a estudiantes de Ecuador, República Dominicana y otras subregiones de Latinoamérica. Muy marginalmente, los estudiantes migrantes provienen de otros continentes.

En relación a las declaraciones institucionales, no se observan sellos de los distintos proyectos educativos con referencias explícitas a la inclusión de estudiantes migrantes y predomina la mención a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Existe un escaso trabajo articulado y sistemático entre los establecimientos educacionales y el nivel central para la inclusión de estudiantes migrantes que establezca objetivos, roles y funciones; más bien, predominan las acciones aisladas, como el proyecto “Biblioteca migrante”<sup>3</sup> del Mineduc. No obstante, se aprecia un énfasis en la coordinación para gestionar apoyos administrativos, como la asistencia para la regularización de la matrícula o la entrega de orientaciones de la Junaeb para asegurar servicios de alimentación y útiles escolares para los estudiantes.

Así, la percepción generalizada de los establecimientos es que autogestionan la inclusión de los estudiantes migrantes de forma voluntaria y autónoma, sin lineamientos u orientaciones institucionales externos.

Siento que a los colegios se nos delega mucho el tema. El Ministerio dice: “Tome, nos llegó este niño extranjero” y nos lo dejan, y de parte de ellos no hay ningún monitoreo, nos delegan todo a nosotros (...). El año pasado se entregó un oficio que dice que ahora el colegio es quien decide en qué nivel tienen que estar los estudiantes, porque ellos solamente filtran por edad, no por capacidad académica. (Jefa de UTP)

Tampoco se identifican acciones sistemáticas de apoyo y orientación de parte de los sostenedores, aun cuando existen prácticas puntuales, como la disposición de mediadores culturales que facilitan la comunicación entre los equipos educativos y las familias y estudiantes que no hablan español.

Aquí cada colegio tiene un mediador sociocultural [provisto por el sostenedor], por la brecha que se nos estaba dando con los estudiantes que no sabían hablar español (...), para tener a alguien

---

<sup>3</sup> Iniciativa piloto del Ministerio de Educación, consistente en la creación de bibliotecas compuestas por 24 títulos de textos literarios e informativos para niños y jóvenes que abordan temáticas relacionadas con la diferencia y diversidad, así como un pequeño teatro de papel (*kamishibai*) con láminas de cuentos para trabajar en el aula.

que pudiera traducir y hacer el contacto directo, de manera que los estudiantes pudieran avanzar y aprender. (Sostenedor)

En suma, de manera transversal se demandan mayores herramientas concretas y adecuadas para gestionar la inclusión, tanto pedagógica como social de los estudiantes. Otros elementos solicitados son protocolos para la homologación de estudios de los escolares que llegan al país, sobre todo a mitad de año; apoyos específicos para la inclusión de estudiantes migrantes que han estado largo tiempo fuera del sistema escolar, y orientaciones para el trabajo con aquellos que no hablan español.

Que nos digan cómo lo hacemos, a dónde tenemos que ir, dónde pedimos ayuda, qué hacemos con un estudiante que llega a sexto básico de Haití y no sabe leer o hablar. Para ellos [el Ministerio] es súper cómodo (...) hablar de inclusión, pero ¿cómo generar una inclusión real aquí en la escuela? (Directora)

En términos administrativos, los establecimientos educacionales no perciben mayores trabas para el acceso de estudiantes provenientes de otros países. Si bien algunas unidades educativas valoran la existencia del Decreto N° 2272 que permite el reconocimiento de estudios, la mayoría considera que el procedimiento es poco claro, quedando a criterio del establecimiento el nivel educativo de ingreso, a partir de los antecedentes que entregan los apoderados o de una prueba de diagnóstico autodiseñada.

Existen otros problemas detectados por los establecimientos educacionales en relación a la provisión de servicios complementarios y que se originan por una confusión respecto de las implicancias del IPE (Identificador Provisorio Escolar) en la entrega de alimentación, textos, seguro y pase escolar. Así, en algunas escuelas se reporta la dificultad de incorporar a los estudiantes migrantes en el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) cuando la situación migratoria de sus familias no está regularizada. Esto es problemático, ya que les dificulta el acceso a subvenciones preferenciales.

De hecho, nosotros tenemos un índice de vulnerabilidad de un 71%, por ese mismo motivo. Como [los estudiantes migrantes] no tienen un RUT, no entran dentro de la estadística y hacen que nuestro índice de vulnerabilidad sea muy bajo en relación a escuelas particulares subvencionadas de la comuna. Por ende, recibimos menos recursos. (Docente de 8° básico)

## **Eje de gestión organizacional**

---

Las escuelas que participaron en el estudio tienen conocimiento de las características del proceso migratorio de las familias, tanto en lo que respecta a las motivaciones que originaron el proyecto de migrar (mejorar la situación económica y de seguridad social), como a la situación actual en que se encuentran. El proceso migratorio trae consigo experiencias emocionales significativas para los estudiantes, ya que deben enfrentar la separación con familiares y amigos, y un cambio cultural que suele provocarles incertidumbre.

En relación con la situación actual, existe un consenso respecto de las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica en que viven muchas familias; estas conllevan, entre otros, empleos precarios, situaciones de allegamiento y vivienda irregular, y dificultad para regularizar la situación migratoria.

Los establecimientos, por lo general, no desarrollan muchas prácticas inclusivas para los estudiantes migrantes. Se identifican actividades aisladas y ocasionales, como las ferias costumbristas, las galas folclóricas y la celebración de fiestas patrias de otros países, que responden, sobre todo, a un enfoque multicultural, pero no a acciones sistemáticas que favorezcan la interculturalidad. Estas tienden a homologar la cultura de los estudiantes con la nación de la cual provienen, lo que hace que algunos jóvenes se sientan reconocidos y valorados, mientras que otros no quieren ser identificados a partir de elementos distintivos de sus países de origen.



Por otra parte, la convivencia escolar constituye un eje central en el discurso y las representaciones de la comunidad escolar. En algunos casos, se reconoce un clima positivo caracterizado por buenas relaciones entre los estudiantes, lo cual se extrapola a sus familias. En ese escenario, el rol del establecimiento educacional no se ve problematizado, dado que prevalecen un reconocimiento y una valoración de la diversidad. Sin embargo, también se identifican experiencias de discriminación y racismo, en especial hacia los estudiantes haitianos y colombianos, donde cobra preponderancia el color de piel, lo que ha generado hostilidad y tensiones en las comunidades educativas.

En suma, el análisis permite identificar diferentes mecanismos para la inclusión social de estudiantes migrantes en cuanto al reconocimiento de la diversidad y las acciones que se derivan. Específicamente, se identifican tres formas de abordar la diversidad cultural en la comunidad educativa.

La primera es una invisibilización de la inclusión de estudiantes migrantes. Si bien existe una valoración positiva de la diversidad cultural, no existen prácticas que favorezcan un intercambio mutuo entre diversas culturas para avanzar hacia una educación intercultural efectiva. En ese contexto, la invisibilización se traduce en que los estudiantes migrantes deben “adaptarse” a las actividades y dinámicas que ha definido el establecimiento educacional, con la consecuente asimilación cultural.

Una segunda forma de abordar esta realidad es la problematización de la matrícula migrante, con el reconocimiento de situaciones de tensión y conflicto, tanto en términos de convivencia escolar (situaciones de discriminación y racismo) como de pedagogía, por la dificultad que supone para los docentes enseñar a estudiantes que no hablan español. Esto ha impulsado a los establecimientos a adoptar medidas para establecer un clima de convivencia nutritivo, como fijar normas de convivencia mínimas y propiciar el diálogo entre estudiantes, y para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Para ello se cuenta con el apoyo de mediadores lingüísticos, apoderados que hablan el idioma y asistentes educativos migrantes.

Convivimos con expresiones de racismo entre los estudiantes, desde que dicen “negro tal por cual” (...). Estamos tratando de aplicar el manual de convivencia, establecer ciertos límites intransables, como que en este colegio está prohibido discriminar a otra raza, porque aparece en el manual de convivencia. (Director)

Por último, una tercera manera de abordar la migración en la escuela es aquella en que los equipos directivos adoptan una postura reflexiva respecto de los desafíos que implica avanzar en la inclusión y hacen explícito, de manera más crítica, el aporte de una educación intercultural. Por ejemplo, en un establecimiento se reconoce que el beneficio principal de la educación intercultural es otorgar sentido a los contenidos o enseñanzas, de manera tal que puedan dialogar con la realidad que viven los estudiantes migrantes: el haber migrado por una situación de violencia, estar viviendo en un país distinto, haber sido separado de su familia, son hechos de una significancia profunda y, por lo tanto, cualquier otra situación parecerá de poca importancia, incluyendo los contenidos que se les entregan o un material que se les solicite.

Habermé ido de un país, quizás arrancar de la violencia y más encima me voy a encerrar a un monstruo, como es este colegio, y me están enseñando de la mitosis y no tengo idea de lo que es y qué tiene que ver conmigo, y hace una semana yo estaba arrancando y viendo cómo salir de mi país. (Jefe de UTP)

Cabe aclarar que en estos casos se trata de un ejercicio incipiente, donde los equipos educativos (sobre todo el directivo) comienzan a visualizar una educación intercultural y a diseñar acciones para situarse en una senda que, según los propios actores, es larga y requiere un esfuerzo continuo. No se trata, pues, de establecimientos donde, a nivel de toda la comunidad educativa, se reconozcan los distintos saberes y experiencias y se pongan en circulación de manera horizontal para ge-

nerar nuevos discursos interculturales. Sin embargo, se observa una clara voluntad de hacer avanzar a la escuela en esa dirección.

## **Eje de gestión pedagógica**

---

Los equipos de los establecimientos educacionales que formaron parte del estudio señalan que, en un inicio, los estudiantes extranjeros llegan con un nivel “descendido”, lo cual se debe probablemente a la diferencia curricular entre los sistemas educativos y a las maneras de enseñar en los distintos países. Sin embargo, los docentes expresan que esta situación tiende a superarse en el caso de los estudiantes que hablan español.

De manera transversal, se destaca la mayor dificultad que presentan los estudiantes no hispanohablantes, sobre todo los de origen haitiano, por sus diferencias idiomáticas y culturales.

El mayor desafío es con los estudiantes que tienen otra lengua, porque uno se siente con los brazos atados. Como los haitianos, hay chinos también. No son muchos, pero los hay, y no logramos cumplir el objetivo pedagógico, honestamente. No tenemos las herramientas, no tenemos el lenguaje adquirido. Es hasta difícil comunicarse con las familias. ¿A quién acudimos? (Docente de 4° básico)

En cuanto a la asignatura más compleja y que ofrece mayores dificultades, estudiantes y docentes coinciden en que es Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por su enfoque local y nacional, en desmedro de la historia latinoamericana.

Tanto desde los equipos directivos como docentes se caracteriza a los estudiantes en función de su nacionalidad, expresando ciertas representaciones respecto del rendimiento académico, el comportamiento y la participación en clases. Así, los estudiantes de algunos países son

destacados por su buen desempeño académico, disciplina en el estudio, habilidades de comunicación oral y motivación por aprender; los de otros son descritos con mayores dificultades de aprendizaje (asociando la diferencia curricular de sus países y la barrera idiomática), introvertidos en su comportamiento o con menor apego a las normas.

Los venezolanos son demasiado participativos, quieren hablar, dar su opinión todo el rato, son extrovertidos, y los colombianos también (...). Los niños bolivianos son en sí de bajo perfil, su cultura es así, bajo perfil, calladitos, son tranquilos sí, no se portan mal, trabajan toda la clase, pero a su ritmo. (Docente de 4° básico)

Respecto de las estrategias pedagógicas para la inclusión de los estudiantes migrantes, los establecimientos recurren a instancias que estaban institucionalizadas antes de su llegada (nivelación, reforzamiento después de clases, Programa de Integración Escolar (PIE), entre otros), y a estrategias que buscan abordar la diversidad cultural, pero que surgen de manera espontánea y ocasional desde la iniciativa de los docentes, sin un mayor sustento institucional.

Se hicieron proyectos muy buenos que surgieron de los profesores para acoger el tema del idioma, temas culturales para que ellos puedan aprender (...). Es que si no hay política a nivel nacional, no esperes tampoco que haya política a nivel institucional (...). Son pequeños momentos o pequeñas actividades, pero así como la inclusión, como que sea una escuela inclusiva, no. (Docente de 8° básico)

Lo anterior se traduce en acciones pedagógicas que apuntan, sobre todo, a un enfoque asimilacionista, como la prohibición del criollo haitiano (o *créole*) en la sala de clases, entre otras.

[En relación a la prohibición del créole en el aula] Yo no estoy discriminando, o sea ustedes no pueden, porque nosotros no entendemos. Nuestro idioma es el español y hay que explicarles (...). No es que tú discriminas. No entienden que no es un hecho de discriminación, sino que de comunicación. (Docente de 4° básico)

Otras acciones se asocian más a un modelo multicultural, en tanto permiten la coexistencia armónica de las diferencias en un mismo espacio, aunque sin mayor diálogo, como permitir que estudiantes realicen operaciones matemáticas tal como las aprendieron en sus países o, en el caso de alumnos colombianos, que escriban con letra imprenta.

En todo caso, nosotros no les exigimos que hagan la letra ligada. Si ellos quieren hacer imprenta, la hacen. Se ve como un período de adaptación. (Docente de 4° básico)

Un tercer tipo de acciones pedagógicas avanzan a un enfoque intercultural relacional, haciendo referencia al intercambio de prácticas, valores y saberes entre estudiantes. Estas actividades irían encaminadas a considerar la diversidad cultural, lo que se vería reflejado en prácticas pedagógicas incorporadas por docentes en algunas asignaturas.

Por ejemplo, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales se observan prácticas como comparar hechos históricos de los diferentes países y darles protagonismo a los mismos estudiantes para que expongan lo que han aprendido en sus lugares de origen. En otros casos se procura evitar la “glorificación” de las guerras en que Chile fue vencedor. En Lengua y Comunicación surgen actividades que van desde la incorporación de autores latinoamericanos hasta instancias de intercambio de conocimiento, donde se comparten experiencias y significados particulares que tienen las palabras según los países. En Matemática, se ha pedido a estudiantes extranjeros que les enseñen a sus pares los sistemas que

utilizan para realizar operaciones como multiplicaciones y divisiones, y en Educación Física se dan instancias como el intercambio de juegos aprendidos y bailes entre estudiantes migrantes y no migrantes.

A mí me interesa el resultado final; multiplique, divida como usted sabe, no hay problema en eso (...); de hecho, les enseñó cómo multiplican los japoneses, los chinos, los etíopes y le pido a un estudiante colombiano y a uno venezolano que salgan a explicar sus multiplicaciones. (Docente de 7° básico)


A modo de síntesis, cabe señalar que se detectaron elementos que se han constituido como facilitadores y otros como barreras para la inclusión de estudiantes extranjeros en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como elementos facilitadores figuran la voluntad docente, reportada por todos los estamentos, y las características de los estudiantes y sus familias, que también inciden de manera positiva en su inserción, como mayor exigencia y disciplina, motivación por aprender y encontrar nuevas oportunidades en el país que los acoge y rápida adaptación al sistema pedagógico.

En cuanto a las dificultades, destacan la diferencia entre los sistemas educativos, la rigidez del currículo nacional, las características negativas atribuidas a estudiantes según su nacionalidad y elementos comunicacionales que afectan el aprendizaje, tanto hispanohablantes (modismos, velocidad, acento, escritura) como no hispanohablantes (ausencia de herramientas de apoyo suficientes en la enseñanza).

## Capítulo 4

---

A black and white photograph of three young women smiling and holding a white banner. They are positioned in front of a grey wall with some faint graffiti. The banner has the text 'ORIENTACIONES PARA AVANZAR HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL' printed on it in bold, uppercase letters.

**ORIENTACIONES PARA  
AVANZAR HACIA UNA  
ESCUELA INTERCULTURAL**

El siguiente capítulo se organiza en tres subcapítulos que abordan diferentes ámbitos de gestión del establecimiento educacional relevantes para instaurar una escuela intercultural: la gestión institucional, la gestión de la convivencia y la gestión pedagógica. Estos ámbitos se basan en las dimensiones del estudio “Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar”, revisadas en el capítulo anterior, aunque ahora se pone el foco en los aspectos más críticos observados en dichas dimensiones.

En particular, la dimensión de gestión organizacional se aborda desde la convivencia escolar, identificada como el aspecto más necesario de reforzar en los establecimientos, para lograr una educación intercultural.

Cada ámbito se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una definición del ámbito con sus principales desafíos. Seguidamente, se entregan algunas orientaciones para abordar dichos desafíos. Cada orientación, a su vez, cuenta con una serie de prácticas educativas asociadas que se ofrecen como recomendaciones concretas a los establecimientos. En el marco de este libro, entendemos por práctica educativa la acción, intencionada y continua, que se implementa con los distintos actores de la comunidad escolar para avanzar hacia una escuela intercultural.

Por último, se proponen distintos materiales de apoyo para las escuelas, los que pueden ser útiles para profundizar en la gestión de cada ámbito.



## Gestión institucional

Este ámbito agrupa distintos aspectos de un establecimiento educacional que dan soporte a un proceso educativo propicio para avanzar hacia una educación intercultural. Se relaciona con la realización de estrategias planificadas y organizadas para que los estudiantes y la institución puedan alcanzar sus objetivos en esta materia.

Se pueden identificar aspectos relativos tanto al establecimiento escolar, en cuanto unidad educativa (y que serán aquellos en los cuales nos centraremos), como al contexto institucional y territorial, es decir, aspectos que relacionan al establecimiento con otros organismos, ya sean del territorio o del sector educativo.

A nivel interno, esta dimensión incorpora definiciones institucionales del establecimiento (sellos, principios, misión, entre otros), señaladas en documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Escolar (PME) o el Reglamento Interno. En este ámbito se consideran también determinadas dinámicas organizacionales que ocurren dentro del establecimiento, como la definición de roles y funciones, la organización de los equipos, las necesidades de formación y capacitación de los docentes y asistentes de la educación, entre otros. Asimismo, incluye los procesos administrativos relacionados con la matrícula y definición de niveles de enseñanza que les corresponden a los estudiantes.

Respecto de la relación interinstitucional, este ámbito incorpora las relaciones del establecimiento con organismos del Estado (a nivel central y local), sostenedores (públicos o privados) y organizaciones de la sociedad civil.

## Desafíos en el ámbito de la gestión institucional

---

- **Establecer diagnósticos participativos** que permitan contar con una visión compartida respecto de las principales dificultades asociadas a la inclusión de estudiantes migrantes y visibilizar eventuales prácticas de discriminación, racismo o segregación al interior del establecimiento.
- **Revisar los sellos y declaraciones institucionales**, avanzando hacia la definición de la inclusión y la interculturalidad como principios del quehacer escolar para favorecer contextos escolares inclusivos, proyectando así una escuela intercultural.
- **Desarrollar acciones concretas que favorezcan la promoción de una educación intercultural**, a partir de lo observado en el diagnóstico participativo. Para esto, el desafío es complementar y profundizar las actuales prácticas que, por lo general, son ocasionales y con énfasis en la multiculturalidad<sup>4</sup> (ferias, galas, celebraciones). Estas actividades son relevantes y valoradas por la comunidad educativa, pero no se constituyen como acciones sistemáticas que favorezcan la interculturalidad.
- **Fortalecer el trabajo en red.** Si bien se observan algunas acciones destinadas a conectar a las familias migrantes con redes municipales para favorecer el acceso a prestaciones y beneficios sociales, resulta clave profundizar el trabajo para una educación intercultural con los sostenedores, organizaciones de la sociedad civil e incluso con otros establecimientos educacionales para compartir buenas prácticas.

---

<sup>4</sup> Es decir, prácticas que reconocen las diferentes culturas, pero que no promueven el diálogo ni el intercambio entre ellas.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza el desarrollo de las orientaciones y prácticas vinculadas al ámbito de gestión institucional:

| Orientaciones   | Prácticas   |
|---|---|
| Identificar avances y desafíos en la inclusión de estudiantes migrantes y sus familias                          | Diagnóstico participativo con el equipo directivo                         |
|   | Diagnóstico participativo con los estudiantes                             |
|   | Diagnóstico participativo con los docentes y asistentes de la educación   |
|   | Diagnóstico participativo con las familias                                |
|   | Consolidación de los diagnósticos realizados                              |
| Incorporar el enfoque intercultural a los sellos, declaraciones institucionales e instrumentos de planificación | Evaluar el PEI a partir de los desafíos identificados en el diagnóstico   |
|   | Generar espacios participativos para evaluar y actualizar el PEI          |
|   | Articular el resto de los instrumentos al PEI                             |
| Definir roles y planificar acciones coherentes con los instrumentos de planificación y el diagnóstico           | Priorización de desafíos, creación de propuestas y definición de roles    |
|   | Trabajo en red en el abordaje de desafíos                                 |
|   | Procedimientos para el reconocimiento de estudios                         |
|   | Procedimientos para acompañar la regularización migratoria de estudiantes |

## Orientaciones para la gestión institucional

---

### **a. Identificar avances y desafíos en la inclusión de estudiantes migrantes y sus familias**

Generar acciones, procesos y proyectos que permitan avanzar hacia una escuela intercultural implica que la comunidad educativa sea capaz, desde la perspectiva de sus distintos miembros, de observarse a sí misma para establecer un diagnóstico compartido acerca de los avances y desafíos para la inclusión.

Si bien hablar de interculturalidad puede parecer complejo e inabordable para las comunidades educativas por las limitaciones de tiempo, recursos y formación en este ámbito, es de gran utilidad iniciar con una reflexión conjunta acerca de los desafíos para la inclusión de estudiantes y sus familias, formulando preguntas como: ¿En qué ámbitos es necesario avanzar y qué acciones se requieren?, ¿qué avances hemos generado en este ámbito?, ¿qué buenas prácticas podemos identificar en nuestra propia comunidad educativa?

¿Pero cómo observar cuáles son esos avances y desafíos si no se tiene claridad de cuál es la escuela que se quiere construir? A partir de la revisión de una serie de autores en relación al enfoque intercultural y su puesta en práctica en el espacio educativo es posible plantear cuatro pilares fundamentales de la escuela intercultural (Servicio Jesuita a Migrantes, 2018):

- *Es inclusiva y resguarda los derechos de todos*: la escuela busca adaptarse a la diversidad de quienes forman parte de la comunidad educativa y no ser estática, esperando que cada participante se adapte a ella. Al mismo tiempo, busca promover y proteger los derechos fundamentales de todos, procurando que se ejerzan en la práctica, más allá de lo declarativo.
- *Considera los saberes de la comunidad y el territorio*: la escuela no solo asegura el acceso y matrícula de todos los estudiantes, sino que

considera como relevantes sus saberes, identidades y preferencias culturales.

- *Pone en el centro la comunicación crítica:* en contextos donde conviven personas diversas en términos culturales, generacionales, de género y étnicas, van a aparecer conflictos en la interacción cotidiana, en tanto hay relaciones de poder que median. Estos espacios de comunicación simétricos deben ser intencionados y poner en tensión las visiones y estereotipos que generan comportamientos discriminatorios.
- *Visibiliza las estructuras de poder:* la escuela no niega los conflictos, sino que busca identificar los prejuicios y estereotipos que están presentes en la comunidad educativa con vistas a transformar aquellas estructuras que inferiorizan, racializan, sexualizan y deshumanizan.

El diagnóstico y la autoobservación de la escuela deben permitir, por tanto, identificar avances, brechas y desafíos hacia esta visión intercultural que, como se evidencia en los pilares, no se basa solo en la inclusión de estudiantes migrantes, sino en la construcción de una escuela donde todos sean incluidos, puedan participar, gocen del ejercicio de sus derechos y se desarrollen de manera integral.

A continuación se entregan algunas prácticas y actividades asociadas, diferenciadas según el grupo con el que se realizará cada actividad. Previo a la elaboración de estos diagnósticos, es conveniente compartir ciertas nociones básicas en relación a qué se entenderá por escuela intercultural. También es importante plantear claramente quién asumirá la tarea de guiar cada proceso del diagnóstico, ya sea el equipo directivo o un equipo designado. Se debe tomar nota de los desafíos identificados en cada actividad, para luego poder hacer un consolidado del diagnóstico de la comunidad educativa en su conjunto.

## Prácticas

- **Diagnóstico participativo con el equipo directivo.** Se considera fundamental que exista, en el equipo directivo, un diagnóstico común respecto del nivel de inclusión de estudiantes migrantes y sus familias al interior del establecimiento. El equipo directivo, que lidera la instalación de objetivos, prioridades y metas en el establecimiento, debe adoptar una visión común respecto de los principales desafíos que se han de abordar en esta materia.

En esta perspectiva, y como ejemplo para generar un diagnóstico común en el equipo directivo, se ofrece una actividad concreta: “Nuestro rol en la trayectoria de inclusión”. Para su realización se debe previamente imprimir el anexo descargable “Trayectoria de inclusión”<sup>5</sup>. Mediante esta actividad, los integrantes del equipo definen en conjunto las problemáticas que se están abordando en la comunidad educativa, reflexionan respecto de las maneras en que están acompañando la inclusión de los estudiantes migrantes y sus familias y determinan los aspectos en que es necesario avanzar y los roles que cada cual debe asumir.

Una vez realizado el diagnóstico como equipo directivo, se elaborará una hoja de ruta para establecer fechas y plazos para los diagnósticos con el resto de la comunidad educativa.

- **Diagnóstico participativo con los estudiantes.** Conocer la visión de los estudiantes sobre la interculturalidad en la escuela es fundamental ya que nos permite entender las perspectivas de quienes son los protagonistas del espacio educativo. Los estudiantes, por su parte, tienen la responsabilidad de protagonizar un proceso de apertura a las experiencias de sus nuevos compañeros, que muchas veces no se da de manera natural. En este caso, es importante utilizar metodologías atractivas e interesantes para los estudiantes y que capten

---

<sup>5</sup> Trayectoria de inclusión: herramienta de trabajo disponible para imprimir en la página web del Servicio Jesuita a Migrantes (2019). Este documento se cita en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

su atención. Para ello, se ofrece una actividad concreta, mediante la cual se puede convocar a dos estudiantes por curso (generando un grupo internivel) o implementarla en un curso por nivel, según el tiempo disponible. La actividad puede modificarse según las edades de los estudiantes con que se trabajará.

En concreto, se dispone de una serie de tarjetas con palabras asociadas a la escuela intercultural (por ejemplo, comunicación, escucha, participación, diálogo, simetría, justicia, valoración, intercambio) y otras que apuntan a lo contrario, una escuela que excluye y discrimina (por ejemplo, discriminación, acoso e intimidación, *bullying*, racismo, estereotipos, prejuicios). Es bueno también incluir palabras cuya clasificación sea menos evidente, para que generen discusión (por ejemplo, diferencia, tradiciones). Se procura que los estudiantes ubiquen las tarjetas en dos papelógrafos, uno que apunte a una escuela intercultural y otro, a una escuela excluyente. Esta misma actividad se puede realizar en grupos separados, para que luego comparen cómo ubicaron las palabras y discutan al respecto.

Seguidamente, en un tercer papelógrafo, los estudiantes escriben aquellas palabras de ambas escuelas (la intercultural y la excluyente) que consideran presentes en su establecimiento escolar. Para ello es conveniente hablar antes de la necesidad de identificar las cosas a mejorar a fin de poder cambiarlas, para que sientan la confianza de reconocer características de la escuela excluyente en su propia escuela.

- **Diagnóstico participativo con los docentes y asistentes de la educación.** Las perspectivas de los docentes y asistentes de la educación permiten complementar los diagnósticos anteriores. En este caso, se propone la realización de un taller, aunque el diagnóstico puede considerar otras metodologías. Este taller permite identificar avances y desafíos de la escuela para generar acciones en esas líneas; no pretende evaluar o criticar las prácticas docentes, sino ser un espacio

de reflexión respecto de las necesidades que existen en relación a la inclusión e interculturalidad en la escuela.

Para esta actividad se escriben previamente cuatro textos ficticios de no más de media hoja tamaño carta, que se relacionen con la realidad cotidiana que se vive en la escuela, de manera que los docentes puedan identificarse con ellos. Los protagonistas de los relatos deben representar a los distintos estamentos que componen la comunidad educativa. Estas son algunas ideas para los relatos:

- *Profesor*: Historia de un docente que llega a la escuela en marzo y se da cuenta de que tiene cierta cantidad (a determinar según la realidad de la escuela) de estudiantes que no son hispanohablantes. La idea es que el texto dé cuenta de las frustraciones que esto genera y la falta de apoyo a los docentes.
- *Estudiante*: Historia de un estudiante migrante que exprese algunas dificultades vividas al llegar a una nueva escuela, con dinámicas propias, formas de hablar distintas y personas nuevas, que permita conocer el proceso de llegada a un nuevo espacio educativo. Se sugiere considerar situaciones de discriminación y temas administrativos, como la falta de visa y el no reconocimiento de los estudios previos.
- *Apoderados*: Historia que cuente la experiencia de una familia que intenta matricular a su hijo en una escuela, pero en cada institución le dicen que debe ir a otra, porque le faltan documentos. La idea es que el texto refleje las dificultades que atraviesa una familia en relación al acceso a información.
- *Directivo*: Historia que narre la experiencia de un directivo que quiere tener una escuela inclusiva, pero a lo largo del día le van comunicando distintos problemas más urgentes o concretos, como un mal funcionamiento en los baños, una pelea en el patio, una licencia médica. La idea es que el relato permita reflexionar en torno a las urgencias de la escuela y la necesidad de reservar espacios para hablar de lo importante y no solo de lo urgente.



En la actividad se divide a los docentes en cuatro grupos. Si se cuenta con tiempo suficiente, se pueden hacer juegos de roles con las historias; de lo contrario, basta con leerlas y determinar, frente a cada relato, los progresos o desafíos existentes para avanzar hacia una escuela intercultural.

- **Diagnóstico participativo con las familias.** El diagnóstico con las familias viene a complementar las anteriores prácticas, recogiendo información fundamental para retroalimentar el desempeño del establecimiento en relación a la inclusión de las familias migrantes. A continuación se ofrece una actividad que permite realizar un diagnóstico participativo con familias chilenas y migrantes. Al momento de realizar el diagnóstico con las familias, conviene resaltar que todas forman parte de la comunidad educativa y que su participación es insustituible para lograr una visión completa de los desafíos de una escuela intercultural.

En este caso, se recomienda una actividad en que los apoderados se dividen en cuatro grupos. Cada uno trabaja en torno a un estamento de la comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes) y piensa en cosas que agradecen a ese estamento y otras que le plantearían como desafío en relación a lo que como padres, madres y apoderados esperan para la inclusión de estudiantes migrantes y de todos quienes componen la comunidad educativa. Luego, cada grupo presenta lo que desarrolló y los restantes pueden complementar con sus percepciones. Por último, cada grupo elabora un compromiso en relación a lo que ellos mismos pueden aportar a la comunidad educativa.

- **Consolidación de los diagnósticos realizados.** Después de que se realice el diagnóstico con cada estamento, resulta útil consolidar en un documento los avances y tareas detectadas con una breve descripción. Algo que puede ayudar a consolidar los desafíos es clasificarlos

por ámbitos. En la publicación *Migración y escuela: guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad* (Servicio Jesuita a Migrantes, 2018) se sugieren posibles ámbitos a considerar:

- Pedagógicos
- Administrativos de la escuela
- Convivencia escolar
- Cultural-idiomático
- Derechos humanos

Una vez sistematizados los desafíos, se recomienda generar una instancia donde participen representantes de todos los estamentos de la escuela para socializar el resultado. Es importante que la comunidad educativa reconozca sus logros y se plantee la identificación de desafíos como algo positivo, en tanto permite mejorar y avanzar hacia la escuela que se quiere construir.

### ***b. Incorporar el enfoque intercultural a los sellos, declaraciones institucionales e instrumentos de planificación***

Como se ha visto, el enfoque intercultural no debe entenderse como proyectos orientados a *migrantes* o *pueblos indígenas*, sino como un proyecto educativo dirigido a todos quienes forman parte de la comunidad educativa y que busca que puedan desarrollarse plenamente a partir de la transformación de las estructuras sociales que promueven la jerarquización entre grupos y personas en función del color de piel, el origen nacional, el género, entre otros.

Al mismo tiempo, en la Ley General de Educación, el PEI está definido como “el instrumento que unifica y cohesiona a la comunidad educativa, en tanto da cuenta del propósito compartido, que sustenta la unidad y el trabajo colaborativo de la comunidad” (Mineduc, 2015). El PEI pretende, por tanto, ser conocido y significativo para la totalidad de la comunidad educativa, orientando el quehacer del

establecimiento hacia sus estudiantes y hacia el territorio en el que se inserta.

Para que el PEI interprete a todos los integrantes de la comunidad educativa, es fundamental que se genere un proceso participativo para su actualización, que sea, además, coherente con los pilares del enfoque intercultural, en tanto considere los saberes de los participantes y los haga parte del proceso, otorgándoles un rol y responsabilidad en este.

Al mismo tiempo, incorporar la interculturalidad en el PEI permite considerar esta visión también en otros instrumentos de planificación, como los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el Plan de Apoyo a la Inclusión, entre otros, articulando y dando coherencia al quehacer de la comunidad educativa.

## Prácticas

- **Evaluar el PEI a partir de los desafíos identificados en el diagnóstico.** Una vez realizados los diagnósticos participativos y consolidada la información, es importante como equipo directivo observar cada desafío y ver cómo se relaciona con el PEI para comprobar si hay principios que falta incorporar o algunos que están declarados, pero no se están cumpliendo. Otra forma de llevar a cabo este ejercicio es identificando brechas a partir de la definición de escuela intercultural: ¿En qué medida los pilares de la escuela intercultural se relacionan con lo declarado en el PEI?, ¿es pertinente sumar nuevos principios al PEI del establecimiento?
- **Generar espacios participativos para evaluar y actualizar el PEI.** Abrir la conversación sobre el PEI al resto de la comunidad educativa permite que este sea un propósito compartido e interprete a todos quienes constituyen el espacio escolar. Llevar a cabo este ejercicio no solamente tiene que ver con los estudiantes migrantes y sus familias, también es necesario para construir una comunidad educativa con

un horizonte claro y capaz de generar mejoras, lo que se relaciona de manera directa con el enfoque intercultural y la importancia de visibilizar los conflictos para su transformación.

- **Articular el resto de los instrumentos al PEI.** Una vez realizado el ejercicio de observar cómo se relaciona el PEI con la definición de escuela intercultural, es preciso identificar los otros instrumentos de planificación del establecimiento y ver cómo se vinculan con este, en qué medida responden a los desafíos observados y cuáles se podrían actualizar. Estos son algunos de los instrumentos posibles de vincular desde el enfoque intercultural:
  - Plan de Apoyo a la Inclusión
  - Plan de Gestión de la Convivencia Escolar
  - Plan de Formación Ciudadana

### ***c. Definir roles y planificar acciones coherentes con los instrumentos de planificación y el diagnóstico***

Los estudiantes migrantes son niños, niñas y jóvenes con los mismos derechos y posibilidades en el sistema educativo que los escolares nacionales. Sin embargo, hay ciertas barreras propias de la situación de migración, en la sociedad o en la escuela, a las que se debe poner especial atención.

En los establecimientos educacionales, la definición de roles y planificación de actividades coherentes con los instrumentos de gestión deben orientarse a la superación de estas barreras. A la hora de diseñar estas acciones, es fundamental reconocer en qué área se manifiesta cada desafío y definir cómo distintos equipos se articulan en torno a acciones que permitan enfrentarlos, de manera que el abordaje sea integral y coordinado. Para ello es útil clasificar los desafíos identificados en ciertos ámbitos, como se propone en la primera orientación.

Esto permite avanzar hacia trayectorias de mejoramiento educativo más institucionalizadas, puesto que el mejoramiento escolar no es lineal y contempla etapas con distintos desafíos, momentos de avance y estancamiento, a la vez que busca ser sostenido en el tiempo, para lo cual se requieren procesos sistemáticos (Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz, 2015)<sup>6</sup>.

## Prácticas

- **Priorización de desafíos, creación de propuestas y definición de roles.** A partir del diagnóstico realizado, es necesario priorizar como comunidad educativa los desafíos más urgentes para luego diseñar acciones que permitan enfrentarlos. Seguidamente, se debe definir qué rol cumplirá cada área o persona de la comunidad educativa en su realización y establecer plazos para la evaluación de la iniciativa que permitan medir su impacto y hacer eventuales ajustes o formular nuevas iniciativas.
- **Trabajo en red en el abordaje de desafíos.** Puede que algunos de los desafíos superen las capacidades o conocimientos técnicos existentes en la escuela, como el apoyo en trámites de regularización migratoria de las familias o el desarrollo de estrategias para la enseñanza del español. Frente a estos u otros retos, el trabajo en red con otras instituciones u organizaciones de la sociedad civil es clave en pos de diseñar proyectos en conjunto, coordinar formas de derivación o incluso espacios de formación para los equipos.

---

<sup>6</sup> Además de las recomendaciones de prácticas que siguen, resulta útil conocer experiencias de otras comunidades educativas. Otras actividades, desafíos y acciones realizadas por comunidades educativas para avanzar hacia la escuela intercultural pueden encontrarse en “Educación e Interculturalidad. Orientaciones desde la práctica” (Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales, 2016) y en “Migración y Escuela. Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad” (Servicio Jesuita a Migrantes, 2018). Estos documentos se citan en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

Para esto se sugiere que una vez que se hayan priorizado los desafíos a abordar, se distingan aquellos para los cuales el establecimiento tiene las competencias para enfrentar de manera autónoma y aquellos para los cuales necesita apoyo. Seguidamente, se debe hacer un levantamiento de las instituciones (ya sean públicas, como otros establecimientos educativos, o de la sociedad civil) que cuenten con estas competencias específicas, para así generar convenios de colaboración o mecanismos de derivación o conexión con redes. Es especialmente importante generar espacios de comunicación con otras escuelas, que permitan conocer cómo están abordando ciertos desafíos. En este ámbito el sostenedor desempeña un rol vital en propiciar espacios de intercambio de desafíos y propuestas<sup>7</sup>.

- **Procedimientos para el reconocimiento de estudios.** Con la llegada de estudiantes migrantes es fundamental poner atención al tema del reconocimiento académico a través de procesos de convalidación (presentando los documentos debidamente apostillados o legalizados en [www.ayudamineduc.cl](http://www.ayudamineduc.cl)) o de validación (donde el establecimiento debe tomar pruebas para definir el nivel escolar del estudiante). Estos procedimientos suelen no estar definidos al momento del ingreso de los estudiantes, lo que los obliga a avanzar en sus trayectorias educativas sin haber resuelto este tema. En otros casos, el problema es solucionado, pero conlleva una serie de efectos negativos para los estudiantes, que son descendidos de nivel o cambiados de curso, lo que dificulta su adaptación al nuevo espacio.

Sin duda, incorporar los procesos de validación ha sido un desafío para los establecimientos escolares, ya que se suma a todas las tareas rutinarias que deben realizar, siendo especialmente complejo

---

<sup>7</sup> Al respecto, en un conjunto de herramientas para la gestión de la convivencia, la Dirección de Educación Pública (2018) propone una guía concreta, en la herramienta N° 13, que permite a los establecimientos identificar instituciones y servicios territoriales para apoyar el bienestar de los estudiantes. Este documento se cita en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

para los colegios que concentran una alta matrícula de estudiantes migrantes. Una forma de avanzar en este ámbito es determinar desde la primera entrevista si es factible la convalidación de estudios (mediante papeles legalizados) o si el establecimiento se encargará de validar y determinar plazos para evaluar el nivel del estudiante. Es importante en este proceso considerar el interés superior del niño, establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, de manera que ningún estudiante quede muy por debajo del nivel correspondiente a su edad y, en caso de ser necesario, se puedan generar acciones de apoyo que permitan alcanzar los aprendizajes esperados.

- **Procedimientos para acompañar la regularización migratoria de estudiantes.** La situación migratoria de niños, niñas y jóvenes es clave en términos de su acceso a derechos, por lo que es fundamental conocer las circunstancias particulares de su familia. Promover la regularización migratoria debe ser una prioridad y existen distintos convenios y mecanismos de trabajo con las municipalidades y el Departamento de Extranjería y Migración que permiten a los establecimientos educativos apoyar a las familias en esta labor.

## Recursos de apoyo en el ámbito de la gestión institucional

---

Dirección de Educación Pública (2018). *Herramientas para la gestión de la convivencia en los Servicios Locales de Educación Pública*. Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo División de Desarrollo y Planificación Educacional, Dirección de Educación Pública. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/9cw3>

Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N., y Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia*. Santiago, Chile: Centro de

Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile - CIAE. Recuperado de: <https://n9.cl/xh90>

Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales (2016). *Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/zk7c>

Mesa por una educación intercultural (2017). *Hacia una educación intercultural: propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/m125>

Mineduc (2018). *Guía de orientaciones para liderar procesos participativos en el contexto escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/lf7b>

Mineduc (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/xlr5>

Servicio Jesuita a Migrantes (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Santiago, Chile: Servicio Jesuita a Migrantes. Recuperado de: <https://n9.cl/l22wr>

Servicio Jesuita a Migrantes (2019). *Trayectoria de inclusión*. Recuperado de: [www.migracionenchile.cl/escuelasinterculturales](http://www.migracionenchile.cl/escuelasinterculturales)



## Gestión de la convivencia escolar

La Agencia de Calidad de la Educación (ACE), en su esfuerzo por medir y orientar a los establecimientos escolares en el mejoramiento integral de las oportunidades educativas que proveen, cuenta con una serie de indicadores orientados a la formación de aspectos personales y sociales de los estudiantes. Uno de ellos es el indicador de Clima de Convivencia Escolar, que hace referencia a las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes, docentes y apoderados respecto del ambiente de la escuela, a las relaciones interpersonales y al contexto en que se producen estas interacciones. Se refiere así a una percepción colectiva, que además es relativamente constante en el establecimiento (Mineduc, 2014).

La convivencia escolar hace referencia, principalmente, a las relaciones interpersonales que se dan en la escuela, tal como son percibidas por los distintos actores. En el caso de la migración, el foco se pone sobre las relaciones y vínculos dentro del establecimiento, en especial entre los estudiantes de distintos países.

Ahora bien, la convivencia alude no solo a las relaciones, sino también al contexto o al ambiente que las favorece (lo cual también es reconocido en la definición del indicador de la ACE). En este sentido, no solamente la percepción de las personas, sino también algunas características objetivas del contexto, pueden ayudar a definir la calidad de la convivencia. En esa línea, el ambiente puede situarse dentro de dos extremos, uno “tóxico” y otro “nutritivo”. El ambiente nutritivo se relaciona con un clima de justicia e igualdad, una valoración positiva, donde los conflictos se solucionan de manera constructiva y donde se respetan la individualidad, la dignidad y las diferencias, entre otros aspectos. En cambio, el ambiente tóxico alude a un clima donde se percibe la injusticia, predomina la crítica, los conflictos no se visibilizan y no se respetan ni valoran las diferencias (Arón y Milicic, 2017).

Una convivencia nutritiva no ocurre de manera espontánea o improvisada, de ahí la importancia de promoverla. Esto implica planificar, diseñar

e implementar acciones que dirijan el conjunto de interacciones y relaciones que ocurren en el establecimiento escolar, de manera sistémica, coherente y formativa (Mineduc, 2019). Los siguientes desafíos y orientaciones apuntan a promover acciones para la gestión de la convivencia escolar en el contexto multicultural de los establecimientos educacionales.

## Desafíos en el ámbito de la convivencia escolar

---

- **Facilitar espacios que permitan conocer las características del proceso migratorio** de las familias de los estudiantes, en función de las motivaciones que originaron el proyecto de migración. También, en los casos que corresponda, y resguardando la intimidad de las familias y la confidencialidad de la información, conocer la situación actual en que se encuentran, en términos de habitabilidad, dificultades de adaptación, procesos de regulación migratoria, entre otros.
- **Reflexionar sobre las formas en que los integrantes de la comunidad educativa se relacionan con las personas migrantes y se refieren a estas**, visibilizando eventuales situaciones de discriminación y racismo en función de la nacionalidad y el color de piel al interior de cada comunidad educativa.
- **Promover la resolución no violenta ni punitiva de los conflictos** al abordar casos de racismo. En este sentido, se requiere transmitir a la comunidad educativa un mensaje que no sea sancionador y que permita avanzar de manera conjunta en la superación de estas situaciones.
- **Reconocer y describir las situaciones que amenazan la convivencia**. En este sentido, si existen comportamientos racistas en el establecimiento, es fundamental detectarlos y generar acciones para que no vuelvan a ocurrir.
- **Favorecer espacios de diálogo y conversación** por parte de los adultos del establecimiento (docentes, asistentes, directivos), de manera que estos propicien un intercambio entre estudiantes de diversas culturas para avanzar hacia una educación intercultural efectiva.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza el desarrollo de las orientaciones y prácticas vinculadas al ámbito de gestión de la convivencia escolar:

| Orientaciones   | Prácticas  |
|---|--|
| Acoger a estudiantes y sus familias   | Inducción sobre el funcionamiento del establecimiento  |
|   | Inducción respecto de elementos clave del sistema educativo  |
|   | Cartillas de presentación  |
|   | Entrevista con apoderados  |
|   | Acompañamiento al estudiante   |
|   | Charlas informativas periódicas  |
| Promover el diálogo como herramienta para la inclusión de los estudiantes migrantes | Abordaje del proceso migratorio y sus implicancias en consejos de curso                              |
|   | Abordaje del racismo y la discriminación en consejo de profesores y otras instancias                 |
|   | Abordaje de la migración en reuniones con apoderados   |
|   | Incorporación de estrategias en el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar y Manual de Convivencia |
| Resolver colaborativamente conflictos asociados a la discriminación y el racismo    | Mediación  |
|   | Reuniones restaurativas  |
|   | Preguntas afectivas  |
|   | Presencia de profesores en el patio  |

## Orientaciones para la gestión de la convivencia

---

### a. Acoger a estudiantes y sus familias

Muchos de los problemas de adaptación de las personas migrantes son difíciles de percibir, porque pueden parecer demasiado distantes para quienes han nacido y crecido en la cultura local. El ámbito educativo no es la excepción. Es posible que los estudiantes y sus familias migrantes desconozcan distintos aspectos de la institucionalidad y funcionamiento de los establecimientos educativos en Chile, como la relevancia del Proyecto Educativo Institucional, del Manual de Convivencia y de los contenidos que estos expresan; asimismo, pueden tener otra percepción respecto del acceso de los apoderados al establecimiento; o preguntarse respecto de la importancia del uniforme, entre muchas otras cosas.

Inversamente, puede que desde el establecimiento escolar no se conozcan aspectos relevantes de los estudiantes migrantes y sus familias, no solo académicos, sino relativos a su experiencia de vida: ¿De qué ciudad vienen y cómo es?, ¿cómo ha sido su trayectoria migratoria?, ¿cuentan con redes de personas cercanas en Chile?

Para abordar este mutuo desconocimiento inicial y generar un contexto que facilite una convivencia nutritiva, se propone que cada escuela elabore un proceso de acogida, de forma que los estudiantes migrantes, así como sus apoderados, puedan integrarse de manera relativamente rápida a las dinámicas del establecimiento. La elaboración del proceso de acogida puede ser, a su vez, una oportunidad para que el establecimiento revise y actualice algunas prácticas o procedimientos institucionales que pudieran dificultar la inclusión de nuevos estudiantes.

Para que un proceso de acogida se institucionalice, es decir, para que pueda ser implementado por distintos actores del establecimiento y para que sea replicable y sostenible en el tiempo, debe oficializarse en un documento que sea lo más autoexplicativo posible. A continuación se presentan algunas acciones al respecto.

## Prácticas

Es posible abordar las siguientes prácticas de manera independiente y no es necesario que un proceso de acogida incorpore la totalidad de estas recomendaciones.

- **Inducción sobre el funcionamiento del establecimiento.** En esta instancia se informa a los nuevos estudiantes y a sus familias respecto de una serie de aspectos que deben saber sobre el establecimiento y el sistema educativo nacional. Esta inducción debiese cubrir elementos normativos, pedagógicos y cotidianos de la escuela. Dentro de los elementos normativos encontramos, por ejemplo, el uso del uniforme, los horarios de entrada y salida, información sobre las inasistencias, requerimientos de justificaciones, entre otros. En este marco, se pueden facilitar copias de algunos documentos relevantes de la escuela, como el PEI y el Manual de Convivencia. Para que conozcan las dinámicas y actividades de la escuela, también se puede exponer el calendario anual (incluidos los días lectivos y las festividades), las salidas pedagógicas, la historia de la escuela, los roles y funciones de los distintos miembros que componen la comunidad educativa, si ha habido cambios en el equipo directivo, entre otros. Un aspecto interesante sería contar con la tutoría de algunas familias que compartan su experiencia en la escuela, ofreciendo información y respondiendo algunas dudas. Este tipo de trabajo colaborativo puede ayudar a generar vínculos y promover una convivencia escolar nutritiva.
- **Inducción respecto de elementos clave del sistema educativo.** En términos más amplios, para las familias será muy útil conocer aspectos prácticos que las ayuden a insertarse en el país, como controles médicos, vacunación, el acceso a beneficios Junaeb o la jornada escolar completa, además de aspectos académicos, como la escala de notas, la realización del ramo de Religión, las asignaturas y las actividades extracurriculares.

- **Cartillas de presentación.** Las orientaciones señaladas pueden ser comunicadas en un documento susceptible de ser impreso y entregado a las familias, además de la inducción presencial. En concreto, exponen de manera resumida el proyecto educativo en lenguaje simple y amigable, así como los principales elementos del Manual de Convivencia, los principales hitos de la historia del establecimiento y otros aspectos relevantes de la inducción. Si bien en un inicio las cartillas de presentación implican tiempo de trabajo, en el mediano plazo pueden significar un ahorro, ya que el establecimiento las tendrá disponibles de manera permanente (si bien deben ser actualizadas con cierta periodicidad). Es importante considerar cartillas traducidas a otros idiomas para estudiantes y familias que no hablan español.
- **Entrevista con apoderados.** Realizada por el profesor jefe, idealmente participa, además, un integrante del equipo psicosocial. Permite indagar en aspectos clave de la trayectoria migratoria del estudiante y su familia, como el país de origen, posible residencia previa en otros países, eventual tiempo de desescolarización, experiencia educativa, información relevante sobre la condición de salud del estudiante, experiencias emocionales significativas, entre otros. Esta instancia permite, además, conocer las condiciones de vida actuales de las familias de los estudiantes e identificar algunas necesidades socioeconómicas, a fin de conectarlas con redes locales para gestionar el acceso a derechos, beneficios y prestaciones sociales. Por último, la elaboración de un mapeo de las redes locales y territoriales atingentes para abordar lo diagnosticado entre los docentes y el equipo psicosocial permitirá sortear ciertas dificultades que enfrentan las familias migrantes en términos de salud, vivienda, regularización migratoria, becas, entre otros<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Para esto, también puede ocuparse el documento ya citado de la Dirección de Educación Pública, de herramientas para la gestión de la convivencia, en particular la herramienta número 13, que permite elaborar un mapa de redes territoriales. Este documento se cita en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

- **Acompañamiento al estudiante.** Durante los primeros meses de ingreso al establecimiento, se propone realizar una estrategia de acompañamiento al estudiante, que tiene por objetivo monitorear su experiencia de inserción, tanto a nivel pedagógico como social. En el primer ámbito se indaga en torno a su adaptación a las clases, eventuales dificultades en algunas asignaturas, entre otros; en el segundo, se aborda la relación con los compañeros, su adaptación en aspectos cotidianos del establecimiento, como los horarios o el uniforme. Es recomendable que este acompañamiento lo realicen distintos actores. Respetando la estructura organizacional de cada establecimiento y los roles y funciones que asumen las personas, en el proceso de acompañamiento son clave el orientador y el encargado de convivencia, que pueden observar elementos que dificultan su inserción social, y el profesor jefe y el jefe de UTP, que deben realizar un seguimiento con acciones para su inclusión pedagógica.
- **Charlas informativas periódicas.** Según la información obtenida a partir de estas acciones, se pueden planificar charlas periódicas para apoderados migrantes en temas de regularización migratoria y acceso a derechos en ámbitos de educación, pero también salud y vivienda. Para ello es clave que la escuela se vincule con redes de apoyo local que los acompañen y ayuden en la elaboración de este proceso intersectorial (municipio, centros de salud primaria, entre otros).

### **b. Promover el diálogo como herramienta para la inclusión de los estudiantes migrantes**

El diálogo y la conversación son herramientas fundamentales para promover un clima de convivencia escolar nutritivo, en tanto movilizan conocimientos, permiten remover estructuras relacionales estancadas y promueven el cuidado emocional entre pares, la empatía y el desarrollo de la identidad personal (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Compartir experiencias, emociones y saberes es de especial importancia para la inclusión de estudiantes migrantes, pues permite conocer al otro y su historia y, por esa vía, superar eventuales prejuicios. El prejuicio fundamental consiste en asumir que un individuo tendrá determinadas conductas y pensamientos por el solo hecho de compartir ciertas características con otras personas o de provenir de determinado lugar (Salas *et al.*, 2017). De no ser superados, los prejuicios pueden adquirir características de xenofobia y afectar severamente el clima de convivencia. En efecto, existe un trayecto corto entre el prejuicio y la xenofobia, considerando que esta última “a menudo funciona como un mecanismo para vaciar todos los atributos de una persona menos uno: su origen nacional. Por eso, la xenofobia es una forma de empobrecer la riqueza de toda historia personal” (Jiménez, 2012, p. 33).

En este ámbito, se propone avanzar en la instalación de prácticas de diálogo y conversación para el conocimiento mutuo entre los integrantes de la comunidad escolar. En su conjunto, apuntan al reconocimiento de valores, saberes y experiencias de estudiantes migrantes y sus familias.

Sin embargo, la conversación y el diálogo se entienden no solo como una oportunidad concreta de intercambio verbal, sino también como una estrategia general para relacionarse entre todos los integrantes del establecimiento educacional, basada en la comunicación y el intercambio de perspectivas y saberes, mediante un trato sincero y respetuoso. De esta manera, el diálogo se proyecta como una forma de relacionarse de manera transversal, entre todos los estamentos y en los diferentes espacios del establecimiento, formales e informales.

A continuación se mencionan algunas prácticas concretas para la instauración de espacios nutritivos de diálogo al interior de la comunidad educativa.

## Prácticas

- **Abordaje del proceso migratorio y sus implicancias en consejos de curso.** En las aulas, es importante abrir espacios de conversación



entre los compañeros, específicamente sobre el proceso migratorio y sus implicancias. En particular, el consejo de curso es un espacio ideal para establecer dinámicas dialógicas, en tanto se trata de un espacio familiar, que cuenta, además, con la dirección del profesor jefe para contener y dirigir las conversaciones. Su rol es, en efecto, central en esta práctica, ya que debe ejercer un liderazgo democrático y mediador entre sus estudiantes, facilitando la integración entre ellos y tomando decisiones pertinentes en caso de que surjan dificultades relacionadas, por ejemplo, con el racismo o la discriminación.

En términos específicos, pedir a los estudiantes que cuenten acerca de su lugar de origen y de las cosas que más les gustaban, de cómo se compara con el lugar donde actualmente viven o de cómo han experimentado sus procesos migratorios puede ser un gesto que permita al profesor acercarse a esas realidades y despertar el interés de los compañeros. Por cierto, esas conversaciones también se pueden realizar con estudiantes chilenos que provengan de otra escuela o región o que pertenezcan a pueblos originarios.

A partir de estas instancias de consejo de curso se pueden definir estrategias colaborativas, incentivando la participación de los compañeros, de manera que se incorporen también acciones sugeridas por ellos a partir del diálogo. En este sentido, el profesor jefe es un líder que pone su liderazgo a disposición de los estudiantes para que asuman un rol central en la definición de acuerdos por curso con vistas a la inclusión de estudiantes de distintos orígenes<sup>9</sup>.

- **Abordaje del racismo y la discriminación en consejo de profesores y otras instancias.** Las prácticas discriminatorias deben idealmente ser abordadas en conjunto por los docentes de los establecimientos

---

<sup>9</sup> La Agencia de Calidad de la Educación (2017) propone una serie de prácticas para mejorar la convivencia escolar. Una de ellas es la elaboración de acuerdos de convivencia por curso, que pueden utilizarse como una alternativa concreta para trabajar la inclusión a nivel de curso. Ese documento se cita en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

y no mediante estrategias individuales. Incorporar la temática en los consejos de profesores permite el intercambio de experiencias y la generación de estrategias compartidas y alineadas frente a estas situaciones.

En las reuniones entre docentes se pueden abordar otros aspectos relativos a la migración en el contexto educativo (y no solo el racismo y la discriminación), como la trayectoria emocional de los estudiantes migrantes y sus familias o las representaciones y prejuicios que podrían existir entre apoderados.

Es importante también tener en cuenta que estas instancias no limitan a los consejos de profesores, sobre todo cuando en estos no participan otros actores relevantes, como los asistentes de la educación, el encargado de convivencia o los integrantes de la dupla psicossocial. Así, las reuniones entre otros actores también deben abordar temáticas relativas a la inclusión de estudiantes migrantes en un contexto multicultural.

- **Abordaje de la migración en reuniones con apoderados.** Se propone que los equipos del establecimiento escolar promuevan el diálogo y la reflexión en torno a esta temática en sus conversaciones y entrevistas con los apoderados. El compromiso de estos con las prácticas inclusivas es vital para generar una cultura orientada a la no discriminación y valoración de las diferencias, en definitiva, a una visión común que provea una base para la educación intercultural.
- **Incorporación de estrategias en el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar y Manual de Convivencia.** La incorporación de la interculturalidad y de estrategias de diálogo antirracista en documentos institucionales, como el Plan de Gestión y el Manual de Convivencia, permite a los distintos actores de la comunidad escolar avanzar hacia la institucionalización, la socialización y la apropiación de estas acciones.

En efecto, las prácticas antes definidas pueden incorporarse de manera más concreta en estos instrumentos, asumiendo la necesidad de abordar las temáticas de la discriminación, el racismo y la interculturalidad en consejos y reuniones, desde la promoción de la empatía. Por ejemplo, es posible definir y monitorear acciones relativas a la generación de acuerdos de convivencia por curso o incentivar la instauración de temáticas asociadas a la inclusión en consejos de profesores.

### **c. Resolver colaborativamente conflictos asociados a la discriminación y el racismo**

Los conflictos no son negativos por sí mismos, pero la forma de abordarlos y su desenlace sí puede serlo. Las reacciones violentas ante un conflicto provocan, en general, más sentimientos hostiles y agresivos que el factor desencadenador del conflicto (Kreidler, sin fecha). En cambio, otras maneras de enfrentarlos permiten aprender de los conflictos y alcanzar una convivencia más sana luego de su resolución. Visto así, incluso puede considerarse que los conflictos son positivos si se constituyen como una oportunidad formativa.

Esta orientación propone abordar los conflictos asociados a la discriminación y el racismo de manera colaborativa. Si bien la resolución colaborativa debiera promoverse a nivel institucional para los diferentes conflictos, esta resulta especialmente relevante en los casos de discriminación y racismo, por cuanto es una oportunidad para que los estudiantes establezcan un diálogo horizontal, desarrollen la empatía y comprendan que todas las personas tienen características que trascienden su país de procedencia, color de piel, género u origen étnico.

De esta manera, la resolución colaborativa invita a quienes tomaron parte de un conflicto a buscar un objetivo común que permita identificar las razones del desacuerdo o disputa y explorar soluciones que sean satisfactorias para ambos (Banz, 2008). Más específicamente, se

propone asumir un enfoque restaurativo para resolver los conflictos, por sobre una mirada punitiva. Se trata de promover la asunción de responsabilidad, la reconciliación y evitar que el autor de la falta sea etiquetado o estigmatizado (Wachtel, 2013; Fuentealba, 2017), poniendo el énfasis en la reparación del daño por sobre la necesidad de asignar culpas y sanciones e invitando tanto a quienes cometen agresiones como a los afectados a buscar una solución (Hopkins, 2002). La reparación del daño lleva a la resolución pacífica del conflicto y contempla la expresión de sentimientos y la verbalización de los requerimientos o necesidades, con miras a una restauración de las relaciones.

El abordaje colaborativo de conflictos asociados con la discriminación y el racismo supone una sensibilización en estos temas. En este sentido, la información, la lectura y la propia conversación (descrita en la orientación anterior) permiten ponerles nombre a acciones que pueden ser recurrentes en el establecimiento, pero que, muchas veces, si no se mencionan ni se reflexiona en torno a ellas, pueden pasar inadvertidas, a pesar de ser conflictivas (y a veces inaceptables).

## Prácticas

- **Mediación.** La mediación es una forma de resolución de conflictos donde participa un tercero que facilita una solución proveniente de los involucrados (Vinyamata, 2010). Así, aun cuando el mediador no tiene poder de decisión, presta apoyo a las partes para que logren establecer una comunicación a partir de la cual se identifiquen intereses mutuos y puedan entenderse y reconciliarse (Ministerio de Educación República Dominicana, 2016).

Para esto, el mediador tiene competencias técnicas y emocionales que le permiten conducir el proceso de resolución, y está informado respecto de las causas del conflicto y también de las necesidades de los involucrados.

La mediación puede ser entre pares, donde, por ejemplo, un estudiante tiene la legitimidad para mediar en un conflicto entre sus

compañeros o un adulto se constituye como mediador en un conflicto entre estudiantes. Requiere, en cualquier caso, contar con un espacio tranquilo y privado, que favorezca una conversación sincera y abierta, sin interrupciones.

Esta forma de resolución de conflictos restablece y transforma las relaciones entre los involucrados en el conflicto de manera muy constructiva. Permite el empoderamiento de las partes como actores centrales en la definición de las resoluciones. Asimismo, y vinculado con lo anterior, contribuye a conseguir una solución consensuada y no impuesta. La mediación facilita el conocimiento y entendimiento de la realidad de la otra persona, sus necesidades e intereses, en un marco de diálogo tolerante entre iguales<sup>10</sup>.

- **Reuniones restaurativas.** En la reunión restaurativa participan quienes se vieron involucrados en un conflicto y también, idealmente, apoderados y otros compañeros, amigos de los que fueron parte de la situación. En la instancia se conversa sobre las consecuencias del conflicto y también acerca de posibles vías de solución. Para esto, es relevante partir de la base de que los estudiantes pueden definir soluciones cuando se les otorga un contexto constructivo y no sancionador. En esta práctica, quien se considera afectado (pudiendo ser una de las partes involucradas, pero también ambas u otras adicionales) puede expresar sus sentimientos y relatar el daño percibido. Asimismo, a quien ha tomado parte como agresor se le da la oportunidad de escuchar y percibir el daño causado, además de asumir su respon-

---

<sup>10</sup> El documento del Ministerio de Educación de República Dominicana (2016) brinda una detallada presentación de la mediación como herramienta para la resolución de conflictos, definiendo tipos de conflictos, roles para la mediación, consideraciones éticas, entre otros elementos. Provee también guías concretas y detalladas para realizar un proceso de mediación. Además, el documento de GEUZ (sin fecha) propone una guía para crear, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros. Estos documentos se citan en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

sabilidad. Esto posibilita una reincorporación plena del agresor a la comunidad escolar, en la medida en que se deshace de su etiqueta de “agresor” (Wachtel, 2013). Si bien el agredido desempeña un papel destacado al indicar sus expectativas respecto de los resultados de la reunión, estos son acordados entre todas las partes.

Las reuniones restaurativas deben cumplir ciertas condiciones: los que tomaron parte en el conflicto asisten de manera voluntaria, previa explicación de las características de la instancia. Asimismo, debe existir un facilitador que cuente con un guion predefinido que permita dar orden y organización a la práctica. El rol de los apoderados y de los compañeros es ampliar la conversación a las causas y consecuencias del conflicto<sup>11</sup>.

- **Preguntas afectivas.** La pregunta afectiva es una práctica más fácilmente aplicable. Es probable que muchos docentes y asistentes de la educación ya realicen preguntas afectivas de manera natural. Las preguntas afectivas constituyen una técnica para acompañar al estudiante que ha ofendido a otro en una reflexión que permita identificar las consecuencias de su comportamiento. Hacer el camino reflexivo de manera personal le permite al estudiante sentirse empoderado y capaz de identificar el comportamiento adecuado (Schmitz, 2018). Estas son algunas características de las preguntas afectivas, también llamadas preguntas restaurativas (Schmitz, 2018)<sup>12</sup>:
  - Son neutras: no conllevan un juicio explícito o implícito
  - Son abiertas: no incluyen una respuesta determinada
  - Permiten a los estudiantes expresar sus sentimientos

---

<sup>11</sup> Wachtel (2013) propone un guion específico para realizar estas reuniones. Fuentealba (2017), por su parte, presenta otras prácticas que comparten el enfoque restaurativo y que se asemejan a las reuniones restaurativas, a saber, los Grupos familiares y los Círculos de paz. Estos documentos se citan en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

<sup>12</sup> Este documento ofrece una guía de preguntas afectivas que se pueden aplicar al estudiante ofensor y, otras, al estudiante ofendido. Se encuentra entre los recursos de apoyo mencionados para este ámbito.

- Incitan al estudiante a reflexionar sobre la persona a la que ha afectado
- No buscan determinar culpas, sino motivar la comprensión de los hechos
- Permiten que estudiantes que hayan cometido alguna falta cuenten su propia versión de lo ocurrido

De esta manera, las preguntas afectivas posibilitan que los estudiantes ofensores vean a su compañero como un igual, promueven la empatía, reconociendo aspectos comunes, y favorecen una cultura inclusiva entre estudiantes.

- **Presencia de profesores en el patio.** Por último, la presencia de profesores, asistentes de la educación y otros adultos significativos para los estudiantes en los patios es una práctica que permite una interacción afectiva entre estos y los estudiantes. A partir de la generación de un espacio de cercanía, se favorece la mediación docente para apoyar en la resolución de los conflictos entre estudiantes. Al estar presentes los profesores en los patios, esta mediación espontánea se puede realizar de manera oportuna, evitando que los conflictos adquieran mayor intensidad. Esta práctica debe implementarse resguardando, por parte del equipo directivo, que no vaya en desmedro de las horas no lectivas de los docentes.

## Recursos de apoyo en el ámbito de la gestión de la convivencia escolar

---

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/5cex>

Dirección de Educación Pública (2018). *Herramientas para la gestión de*

*la convivencia en los Servicios Locales de Educación Pública*. Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo División de Desarrollo y Planificación Educacional, Dirección de Educación Pública. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/9cw3>

Fuentealba, M. (2017). *Prácticas restaurativas como solución de conflictos escolares*. Santiago, Chile: Universidad Central. Recuperado de: <https://n9.cl/ume8>

GEUZ - Centro Universitario para la Transformación de Conflictos (sin fecha). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros/as*. País Vasco: Departamento de Justicia y Administración Pública. Recuperado de: <https://n9.cl/fwxi>

Jiménez, A. (2012). *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <https://n9.cl/n9jp>

Kreidler, W. (sin fecha). *La resolución creativa de conflictos (manual de actividades)*. Centro Persona y Familia - Fundación para el Bienestar Humano SURGIR. Recuperado de: <https://n9.cl/vqpf>

Maza, S. y García, S. (2015). *Resolución pacífica de conflictos. Guía de recursos y experiencias prácticas para educadores/as*. Vitoria, España: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteizko Udala. Recuperado de: <https://n9.cl/udhg>

Mesa por una educación intercultural (2017). *Hacia una educación intercultural: propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/m125>

Ministerio de Educación República Dominicana (2016). *La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores*. República Dominicana: Dirección de Orientación y Psicología, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/2q9>

Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de*



*conflictos en el ámbito educativo*. La Paz, Bolivia: Progettomondo. Disponible en línea en: <https://n9.cl/6elv>

Wachtel, T., (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. Disponible en línea en: <https://n9.cl/ta7e>

## Gestión pedagógica

El ámbito de la gestión pedagógica abarca los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Corresponde a aquellos factores que inciden de manera directa en el mejoramiento de los procesos que ocurren dentro de los espacios de aprendizaje. Estos procesos se asocian a los contenidos, a las habilidades y conocimientos de los docentes y a los aprendizajes de los estudiantes (Elmore, 2019).

De esta manera, este ámbito alude a las posibilidades que ofrece el establecimiento educacional para que los estudiantes de cualquier origen puedan aprender e identificar un sentido en los contenidos y metodologías de enseñanza que se les ofrece. Esto puede ser especialmente relevante para los estudiantes migrantes que han llegado hace poco al país.

A nivel de gestión, este ámbito incluye las planificaciones y estrategias que los docentes puedan realizar para la inclusión de los estudiantes migrantes y nacionales; las eventuales necesidades de ajustar el currículo; el trabajo colaborativo de los docentes en el plano pedagógico, e incluso los prejuicios respecto del nivel académico de los estudiantes migrantes, entre otros.

El proceso de inclusión pedagógica en un contexto de multiculturalidad implica reconocer los valores, saberes y experiencias de los estudiantes migrantes. En el aula, la puesta en circulación de estos saberes expande las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, amplía sus objetivos y puede enseñar a conformar una ciudadanía consciente y respetuosa de otras culturas (Mineduc, 2017).

Sin embargo, el proceso de inclusión pedagógica que permite avanzar desde la multiculturalidad hacia una educación intercultural no ocurre por sí solo. Debe ser intencionado (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016) y requiere de la participación activa de los equipos de los establecimientos educacionales en su construcción y de la consideración efectiva de los diferentes saberes, identidades y experiencias (Diez, 2013; Walsh, 2012). Ahora bien, en términos prácticos, ¿qué acciones o estrategias

pueden desarrollar los docentes para fomentar el diálogo, el aprendizaje colectivo y las relaciones colaborativas entre estudiantes?, ¿qué métodos de enseñanza deben implementar y qué ajustes se deberían realizar?

## Desafíos en el ámbito de la gestión pedagógica

---

- **Diseñar y adaptar experiencias pedagógicas** para todos los estudiantes migrantes, especialmente para los no hispanohablantes, sin estigmatizar o convertir en un referente discriminatorio su lengua de origen.
- **Contextualizar los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales** desde la experiencia de los estudiantes migrantes, no solo por lo complejo que puede ser aprender contenidos exentos de contextos, sino también por la necesidad de visibilizar y resaltar el pluralismo de saberes desde Latinoamérica, el Caribe y otros lugares del mundo.
- **Reconocer los logros de aprendizaje de los estudiantes migrantes evitando estereotipos asociados a su nacionalidad**, los cuales se producen al asociar aspectos como el rendimiento, el comportamiento y la participación en clases con categorizaciones o concepciones que se tienen respecto de la educación escolar en sus países de origen.
- **Compartir, revisar y avanzar hacia la institucionalización de las acciones de inclusión pedagógica de los estudiantes migrantes.** En general, estas acciones son más bien espontáneas, ocasionales y surgen de los docentes, sin un mayor sustento institucional. Este desafío está muy ligado a una demanda por recibir lineamientos y orientaciones estandarizadas a nivel institucional, a través de capacitaciones, talleres o charlas, con el objetivo de adquirir herramientas que permitan incluir a todos en el aprendizaje.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza el desarrollo de las orientaciones y prácticas vinculadas al ámbito de gestión pedagógica:

| Orientaciones   | Prácticas  |
|---|--|
| Reconocer la lengua de origen de los estudiantes no hispanohablantes      | Espacios y recursos plurilingües                             |
|   | Consulta a los estudiantes                                   |
|   | Vínculos con programas especializados                        |
| Promover el diálogo intercultural para la participación en el aula        | Rutinas de pensamiento en espacios de diálogo intercultural  |
|   | Métodos de acercamiento crítico (MAC)                        |
|   | Inclusión de los saberes del territorio                      |
| Valorar y tratar a todos los estudiantes con igualdad, dignidad y respeto | Escenarios alternativos a la rutina escolar                  |
|   | Mediación a través de recursos narrativos y teatrales        |
|   | Murales colaborativos  |
| Reconocer, cualificar e institucionalizar las prácticas pedagógicas       | Memorias de prácticas positivas                              |
|   | Revisión y levantamiento de prácticas de otras instituciones |

## Orientaciones para la gestión pedagógica

---

### **a. Reconocer la lengua de origen de los estudiantes no hispanohablantes**

Reflexionar sobre la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en las salas de clases requiere no solo destacar y reconocer su lengua de origen, sino también construir propuestas de trabajo conjunto con toda la comunidad educativa como apuesta colectiva que propicie el aprendizaje bilingüe (o trilingüe) en las escuelas (Rojo y Mijares, 2007).

En este contexto, ¿cómo favorecer la enseñanza de contenidos escolares con estudiantes no hispanohablantes? Distintas investigaciones (Toledo Vega, 2016; Sumonte Rojas, Friz Carrillo, Sanhueza y Morales, 2019) realizadas en escuelas demuestran que los resultados positivos solo se obtienen en el largo plazo, adaptando los objetivos de aprendizaje y dando cabida a la pluralidad lingüística, concebida desde un enfoque intercultural y aprovechada para el aprendizaje de estudiantes y docentes, tanto nacionales como extranjeros (Pavez-Soto *et. al.*, 2018; Poblete, 2018; Rubio y Singer, 2018).

## Prácticas

- **Espacios y recursos plurilingües.** En la enseñanza del español como lengua extranjera, el contenido lingüístico para los estudiantes debe estar explícito en su entorno escolar. Para ello, hay que establecer espacios interactivos y recursos textuales e iconográficos con las distintas lenguas de origen presentes en la escuela y que en su contenido permitan comprender el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven, desde el conocimiento de su propia lengua y del español<sup>13</sup>. Por ejemplo, en la sala de clases se puede disponer de una lista de libros, tarjetas visuales, o audios, con contenidos escolares específicos, que les ayuden a reforzar lo aprendido sobre un mismo tema no solo desde su lengua nativa, sino también desde el español y otras lenguas de origen presentes entre el curso. Estos recursos pueden ser combinados con otros en forma paulatina y actualizados y evaluados de manera periódica respecto de su pertinencia (Condemarín *et. al.*, 2004, citado en Norambuena Pérez, 2016, p. 28).
- **Consulta a los estudiantes.** Construir relaciones empáticas con y entre los estudiantes es el pilar de todo proceso de aprendizaje. En ese

---

<sup>13</sup> En relación a este tema, el blog de Enclave-ele propone diversas actividades interesantes y adecuadas para la edad de los estudiantes. Este blog se cita en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.

sentido, es esencial que todos los estudiantes, en especial los no hispanohablantes, puedan dar su opinión sobre los recursos didácticos (auditivos, orales, escritos, corporales, gráficos y del entorno) utilizados en forma cotidiana por los docentes para facilitar su comunicación y favorecer el aprendizaje en la sala (Rapón y Alejandro, 2018). Para ello, se puede comenzar elaborando una lista de los recursos presentes en la sala y reflexionar sobre su pertinencia e importancia, lo que comunican y representan para los estudiantes. El listado puede ser compartido con alumnos de diferentes grados, indagando lo que les gusta y lo que usan. Según las opiniones, se pueden incluir en las próximas planificaciones e investigar de qué otra manera se podría utilizar. Más adelante, se podrán evaluar los resultados de la planificación junto con otros docentes para seguir completando los recursos. Por último, es importante comentar a los estudiantes de qué forma sus opiniones fueron tomadas en cuenta. Esto supondrá un ejercicio participativo de entender al otro como individuo o grupo en un determinado contexto.

- **Vínculos con programas especializados.** La inclusión de estudiantes no hispanohablantes en las salas ha promovido la investigación y aparición de nuevas redes, organizaciones y disciplinas que diseñan estrategias y programas lingüísticos para facilitar la enseñanza del español como segunda lengua y lengua extranjera. De acuerdo con esto, más allá de la cantidad de acciones que se puedan desarrollar dentro de la gestión pedagógica, es preciso pensar en su calidad, puesto que una acción acompañada por traductores, lingüistas o personas bilingües puede, en el largo plazo, ser determinante en el aprendizaje escolar<sup>14</sup>. El punto clave es abrir las escuelas para la in-

---

<sup>14</sup> Ejemplo de lo anterior es la guía “1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros”, elaborada por Karina Caro y Bárbara Gálvez, junto con el Programa de Español UC y el Servicio Local de Educación Barrancas, que ofrece una variedad de recursos y materiales en línea, listos para usar en la clase. Este documento está listado en los recursos de apoyo para este ámbito.

vestigación, asegurar el compromiso institucional (tiempo, espacios y recursos) y saber identificar y seleccionar aquellas redes u organizaciones especializadas.

### **b. Promover el diálogo intercultural para la participación en el aula**

En contextos escolares donde predomina la diversidad cultural, abundan conocimientos convencionales y no convencionales que se pueden aprovechar para relacionar, desnaturalizar y problematizar particularmente la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Quintriqueo, *et al.*, 2015). Los conocimientos previos de los estudiantes migrantes pueden ayudar a repensar dicha asignatura en varias dimensiones (social, cultural, familiar, escolar), considerando la comprensión del pasado y la transformación cultural como base para la construcción de una escuela intercultural que reconoce los saberes cotidianos, académicos y territoriales de todos sus miembros. Esta asignatura puede unir realidades, construir saberes colectivos y expresar múltiples lenguajes que permitan a las personas reconocerse e identificarse como miembros activos de una comunidad (Olivencia, 2019).

### **Prácticas**

- **Rutinas de pensamiento en espacios de diálogo intercultural.** Uno de los aspectos más relevantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es la invisibilización o exclusión de las temáticas étnicas y raciales. Los espacios de diálogo intercultural tienen como intención actuar como semilla para movilizar el pensamiento crítico y decolonial en las salas de clases<sup>15</sup>. Para ello, se pueden complemen-

---

<sup>15</sup> En palabras de Walsh (2008), “lo decolonial –y la decolonialidad– no son planteamientos nuevos ni tampoco categorías teórico-abstractas. Han sido, desde la colonización y esclavización, ejes de lucha de los pueblos sujetos a esta violencia estructural, asumidos como actitud, proyecto y posicionamiento –político, social y epistémico– ante (y a pesar de) las estructuras, instituciones y relaciones de su subyugación” (p. 135).

tar los contenidos curriculares de dicha asignatura con discursos y discusiones que involucren movimientos sociales actuales (minorías étnicas, obreros, trabajadores rurales, afrodescendientes, feministas y minorías de género, ecologistas, defensores de los derechos humanos y por la memoria, entre otros).

El diálogo entre estudiantes se puede llevar a cabo incorporando rutinas de pensamiento como “Seis sombreros para pensar”<sup>16</sup>, de Edward de Bono, en la cual, formando grupos de seis, cada estudiante representa un color y un aspecto distinto de un asunto, lo que permite ir cuestionando la forma habitual de abordar un problema y entender posturas frente al mismo. A modo de ejemplo, se puede plantear la pregunta “¿por qué es importante aprender Historia en la escuela?”. Con los seis sombreros se proponen seis roles diferentes para cada estudiante: Sombrero blanco representa la objetividad o hechos del tema: qué sabes o has escuchado; Sombrero rojo, las emociones y la intuición: qué emociona o causa interés; Sombrero negro, los juicios negativos: qué es lo negativo o complicado; Sombrero amarillo, los juicios positivos: qué es lo valioso o sorprendente; Sombrero verde, las ideas nuevas y creativas: de qué otra forma se podría abordar; Sombrero azul: el moderador, que organiza la conversación, pregunta, sintetiza y concluye. Al final de esta rutina, en un espacio de plenario, se puede considerar en el plan de asignatura las distintas opiniones de los estudiantes.

Otra rutina puede ser *Think-Pair-Share* (piensa, júntate y comparte), en la que, de manera individual, los estudiantes piensan en una temática o pregunta específica para después formar una dupla con un compañero, discutir acerca de lo que pensaron y compartir sus ideas con el grupo. Una manera de realizarla es entregarles previamente

---

<sup>16</sup> Para mayor información sobre las rutinas de pensamiento y las investigaciones que las respaldan, visite el sitio web de Visible Thinking, en Project Zero de Harvard. Para mayor información acerca de la rutina específica puede revisarse “Seis sombreros para pensar”. Ambos documentos están citados en los recursos de apoyo para este ámbito de gestión.



una lectura individual sobre un contenido de Historia, pidiéndoles establecer una comparación entre lo leído y la vida real. Luego, en parejas, podrán juntar sus comparaciones y concretar una valoración sobre la lectura. Al final se comparten las valoraciones con el curso en su totalidad y se entra de lleno en el diálogo.

También está *Talking triads* (conversaciones en tríos), dinámica en la que los estudiantes trabajan en grupos y cada uno tiene un rol específico (Hablaante, Interlocutor, Asesor) que ayuda a problematizar la discusión. Se parte eligiendo un contenido común de la asignatura de Historia y otorgando a cada estudiante un rol específico. El Hablaante narra un cuento o historia que explica el contenido; el Interlocutor trata no solo de comprender el contenido de lo que se está diciendo, sino también los sentimientos y emociones subyacentes; para ello, escribe y hace preguntas; el Asesor observa a los otros dos y al final brinda opiniones alternativas y palabras clave de la discusión. Este tipo de agrupación ayuda a promover la interacción y a consolidar habilidades para hablar, escuchar y observar; además, ofrece a los estudiantes la oportunidad de ir más allá de las historias, hasta el punto de dar un sentido personal al contenido inicial y dialogar sobre ello.

- **Métodos de Acercamiento Crítico (MAC).** Esta propuesta, creada en Chile (Matute, 1991), ha sido adaptada en esta orientación para identificar, desde los contenidos de la asignatura, si se presenta alguna discriminación arbitraria o relación de superioridad/inferioridad que termine ubicando a unos grupos humanos por encima de otros (Walsh, 2008). Se lleva a la práctica en cuatro momentos. Inicialmente, se presenta un “objeto prisma” a los estudiantes, es decir, un elemento de comunicación masiva como una imagen, noticia de radio, recorte de periódico, canción o película, centrado en alguna demanda social a nivel mundial. El segundo momento es de identificación emotiva, en el cual, de manera individual, los estudiantes escriben la

primera impresión que tienen del objeto prisma, vinculándolo con su propia experiencia de vida. El tercer momento es de indagación intelectual y se realiza de forma grupal; en él, los estudiantes formulan preguntas, realizan investigaciones, reflexiones y discusiones que les permitan profundizar en el objeto. El cuarto momento es de devolución creativa, donde se comparte la comprensión emocional e intelectual sobre el objeto y se invita a darle otro sentido de manera grupal (Torres, Zepeda y Ekdesman, 2016).

En su globalidad, el MAC posibilita que los estudiantes articulen la enseñanza de las Ciencias Sociales y el mundo contemporáneo desde el análisis crítico de los medios de comunicación. La secuencia de los cuatro momentos puede variar y estos pueden ser complementados con un test de motivación al inicio, intermedio y final de la experiencia<sup>17</sup>. Aquí la mediación del docente es clave para ayudar y orientar a los estudiantes en la construcción de significados sobre el objeto prisma y atribuir sentido a los contenidos de aprendizaje de la asignatura de Historia.

- **Inclusión de los saberes del territorio.** El territorio barrial o local en que está inserta la escuela es un elemento contextual clave, que sirve en un inicio para encaminar los contenidos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la sala de clases; en un segundo momento, la comprensión del contexto cultural y local puede ser ampliada a Latinoamérica y el Caribe, y más adelante a ámbitos étnicos y culturales a nivel mundial (Acuña, 2015). Desde un enfoque intercultural, esto implica legitimar en todos los aspectos pedagógicos las diversas identidades y experiencias que constituyen las bases de las comunidades educativas, lejos de una visión nacionalista (Diez, 2013).

---

<sup>17</sup> Para más ejemplos en esta línea, consulte el libro docente “Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico”, del Ministerio de Educación del Ecuador. Se detalla su acceso en los recursos de apoyo para este ámbito.

Partiendo de lo anterior, se pueden desarrollar prácticas como elaborar un banco de preguntas y respuestas que vincule datos singulares sobre el barrio; desarrollar textos o buscar imágenes que den cuenta de las conexiones entre el contenido de Historia y la realidad barrial; hacer recorridos por el vecindario realizando comparaciones y analogías con la vivencia personal de los estudiantes; identificar un problema del barrio como grupo, compartirlo y buscar soluciones (Marilicán, Vargas y Guerra, 2018).

### **c. Valorar y tratar a todos los estudiantes con igualdad, dignidad y respeto**

En los últimos años, fomentar espacios de igualdad, respeto y tolerancia se ha convertido en una de las grandes exigencias para las diversas reformas y currículos educativos. Las escuelas con un alto porcentaje de matrícula de estudiantes extranjeros han incorporado no solo dichos valores, sino también enfoques transversales que apuntan a complementar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes desde una educación intercultural, inclusiva y de calidad, que requiere que el docente se convierta en un sujeto dialógico y comprometido con la transformación de la sociedad; que junto con sus estudiantes busquen temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo acerca de la educación, el mundo y las situaciones que enfrentan a diario, convirtiéndolos en seres reflexivos y críticos que se valoran y tratan por igual.

### **Prácticas**

- **Escenarios alternativos a la rutina escolar.** Crear un escenario alternativo o menos convencional, como una sala de juegos o un espacio de cine latinoamericano, probar diferentes configuraciones de las mesas, pensar la decoración de las paredes, son formas sencillas de evitar la segregación en el aula y de promover la tolerancia y el

respeto por la diferencia. Estos escenarios propician que los estudiantes se conozcan entre ellos y que, de manera individual, se les reconozca por sus logros y sus vínculos personales y afectivos, y no por la manifestación de un trato distinto que tiende, en ocasiones, a deslegitimar o atribuir habilidades según la cultura de origen.

- **Mediación a través de recursos narrativos y teatrales.** Se trata de propiciar situaciones y destinar recursos que permitan a los docentes y estudiantes exponer las distintas perspectivas sobre los contenidos escolares, abordados desde la diversidad cultural. A través de la narración, juegos de roles y otras actividades en sala, las discusiones complejas, al igual que las ideas únicas, pueden ser compartidas con el grupo completo. Todo ello contribuye a superar la concepción monocultural en las salas de clase, estableciéndose instancias comunicativas donde se privilegia la participación activa y reconociéndose las características individuales y culturales de los estudiantes. Un ejemplo concreto puede ser buscar, con los alumnos, canciones, textos, palabras o refranes sobre otras culturas y la propia, donde no se respeten o se vulneren de alguna forma los derechos de las personas. A partir de esos textos, se puede discutir cómo desde la manera de hablar o saber popular se pueden generar diferencias culturales e intentar a reescribirlos.
- **Murales colaborativos.** Es una actividad en la que todos los miembros de la comunidad educativa participan en su elaboración mientras comparten ideas que les permiten ir configurando el sentido de una escuela intercultural. “Lo distintivo de la interculturalidad es la interacción, el diálogo, lo relacional; la promoción de un tipo de relación entre personas y grupos que parte del reconocimiento mutuo como ciudadanos de pleno derecho y de la aceptación de unos procedimientos pacíficos y democráticos para regularla” (Besalú, 2010, p.2). A través de este mural es posible establecer puentes de comunicación con el entorno familiar y social de los estudiantes, favore-

ciendo así la circulación de saberes y prácticas emanadas desde lo cultural mediante la articulación entre diferentes conocimientos y modos de entender el mundo<sup>18</sup>.

#### **d. Reconocer, cualificar e institucionalizar las prácticas pedagógicas**

El compromiso institucional por parte de los directivos de la escuela es clave para favorecer la inclusión pedagógica de estudiantes migrantes. Este apoyo puede apuntar al reconocimiento de las prácticas pedagógicas interculturales de los docentes, su institucionalización y circulación interna, y también al recogimiento de actividades pedagógicas que provengan de otras instituciones y organizaciones, de manera que las escuelas evolucionen, dejando atrás enfoques y prácticas tradicionales dirigidas solamente a estudiantes nacionales. Esto permite una apertura a miradas críticas y democráticas que transformen y enriquezcan la educación de las nuevas generaciones, abriendo paso a la pluralidad de contextos, identidades y lenguajes.

#### **Prácticas**

- **Memorias de prácticas positivas.** Promover la observación de la propia práctica docente permite visibilizar las creencias, ideas, actitudes y percepciones, implícitas u ocultas, que inciden en el entorno escolar y en la adquisición de aprendizajes de los estudiantes. Un elemento sugerido es grabar una clase y autoevaluarla desde preguntas claves como: ¿De qué manera se tienen en cuenta los intereses, propuestas, gustos y necesidades de los estudiantes?, ¿cómo se aprovechan y se articulan los conocimientos culturales y lingüísticos de los estudiantes?, ¿se promueven relaciones equitativas entre estudiantes?

---

<sup>18</sup> Para sugerencias prácticas de cómo realizar el mural, consulte González (2018), recurso de apoyo citado al final de este ámbito.

Otro elemento es el diario o bitácora personal, donde se trata de registrar, durante una semana, las prácticas positivas personales y de otros docentes para después incorporarlas en las planificaciones. Estos registros de actividades pueden ser gráficos, escritos o auditivos; pueden estar disponibles en línea para así tener una memoria o plataforma que recoja las experiencias propuestas y vividas, como referente para reflexionar sobre lo ya hecho e institucionalizar prácticas útiles. En esa línea, el portal web Buenas Ideas Mejor Educación, de la Superintendencia de Educación, recoge, reconoce y divulga experiencias significativas que, desde distintos ámbitos, contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación<sup>19</sup>.

- **Revisión y levantamiento de prácticas de otras instituciones.** La cultura, la identidad y los saberes propios del establecimiento escolar son el punto de partida y eje para la generación de soluciones a las necesidades y problemas que surjan. Ahora bien, las comunidades educativas implementan prácticas que pueden ser aprovechadas por otras escuelas a nivel territorial, tanto para la inclusión pedagógica de estudiantes migrantes como para la gestión en otros ámbitos escolares. La búsqueda, identificación y adaptación de actividades de otros establecimientos permite descubrir nuevos modos de acercamiento a los problemas e innovar en las estrategias para la inclusión de estudiantes migrantes y sus familias. En cualquier caso, es importante considerar la posibilidad de realizar ciertos ajustes a las prácticas, en función del nuevo contexto de implementación. Estos pueden ser clave para avanzar hacia un proceso de institucionalización de las nuevas prácticas.

Como una primera plataforma sugerida, los equipos del establecimiento educacional pueden revisar las prácticas puestas a disposición

---

<sup>19</sup> La dirección de este portal se detalla en los recursos de apoyo para este ámbito.

por el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe, que cuenta con investigaciones, comunidades y programas de los países de la región que han contribuido a mejorar la calidad de la educación. Una segunda opción es el portal del Servicio Local de Educación Pública de Barrancas, donde se destacan noticias, acciones e información relacionadas con el mejoramiento de varias áreas de los establecimientos educativos<sup>20</sup>.

### Recursos de apoyo en el ámbito de la gestión pedagógica

---

Caro, K. y Gálvez, B. (2018). *1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros*. Santiago, Chile: Elaborado para el Programa de Español UC y el Servicio Local de Educación de Barrancas. Disponible en línea en: <http://bit.ly/2LsLy13>

De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona, España: Ediciones Granica. Recuperado de: <https://n9.cl/ddul5>

Enclave-ele (sin fecha). Biblioteca virtual que propone actividades adecuadas para la edad de los estudiantes. Dirección: <https://enclave-ele.weebly.com/>

González, J. (2018). *Proyecto mural cooperativo: el arte como herramienta de inserción social*. Disertación doctoral. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <https://n9.cl/e9hl>

Ministerio de Educación del Ecuador (2011). *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/r7n9>

Project Zero, Harvard (sin fecha). Página web que ofrece información

---

<sup>20</sup> Tanto el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación SUMMA como el sitio web del Servicio de Educación Pública de Barrancas se encuentran entre los recursos de apoyo detallados para este ámbito.

sobre las rutinas de pensamiento y las investigaciones que las respaldan. Dirección: <http://www.pz.harvard.edu/projects/cultures-of-thinking>

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (sin fecha). Página web que promueve la innovación y prácticas para resolver distintos problemas educativos. Dirección: <https://www.summaedu.org/>

Superintendencia de Educación (sin fecha). Buenas ideas, mejor educación. Página web que ofrece buenas ideas declaradas por los establecimientos educacionales. Dirección: <https://buenaspracticassupereduc.cl/index.html>



## Bibliografía

Acuña, A. (2015). Pensar el barrio para enseñar y aprender historia. *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, 3(6), 69-81. Recuperado de: <https://n9.cl/5jo6>

Aninat, I., Vergara, R. (editores) (2019). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica / CEP Chile.

Araya, N. (2018). *La Influencia del Proceso Psicosocial en las Dinámicas de Aprendizaje de los Adolescentes Migrantes. ¿Qué elementos se deben considerar?* Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <https://n9.cl/wtkhq>

Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/5cex>

Banz, C. (2015). *Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma, un objetivo educativo fundamental*. Ficha Valoras UC actualizada de la 1ª Edición año 2008. Recuperado de: <https://n9.cl/q94k>

Besalú, X. (2010). *La escuela intercultural*. Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales. Recuperado de: <https://n9.cl/z02a>

Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 53-64. Recuperado de: <https://n9.cl/snzj>

Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Santiago, Chile: Fonide 2016, Corporación PIIE. Recuperado de: <https://n9.cl/phru>

Centro de Estudios Ministerio de Educación (2018). *Análisis de variación de establecimientos educacionales y matrícula en educación escolar de*

2016 a 2018. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/rson>

Centro de Estudios Ministerio de Educación (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/y8lf>

Congreso Nacional de Chile (2018). *Migración en Chile: tres perspectivas de análisis*. Santiago, Chile: Biblioteca Congreso Nacional. Recuperado de: <https://n9.cl/df50>

Congreso Nacional de Chile (2012). *No Discriminación, Igualdad de Trato, Fomento a la Inclusión e Inmigración. Derecho Comparado*. Santiago, Chile: Biblioteca Congreso Nacional. Recuperado de: <https://n9.cl/ylm7>

Departamento de Extranjería y Migración, Ministerio del Interior (2010). *Convenios de colaboración para la integración de migrantes*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.

Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Docencia*, 51, 4-17.

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 147(19), 191-213. Recuperado de: <https://n9.cl/omlb>

Dussel, I. (2004): Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista, *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.

Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N., y Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/xh90>

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.

Fuentealba, M. (2017). *Prácticas restaurativas como solución de conflictos escolares*. Santiago, Chile: Universidad Central. Recuperado de: <https://n9.cl/ume8>

Garcés, A. (2006). Juventud y escuela. Percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar. *Revista Última Década*, (24), 61-77.

Gobierno de Chile (2015). *Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria*. Instructivo Presidencial N° 5. Santiago, Chile.

Gobierno de Chile (2008). *Imparte Instrucciones sobre la Política Nacional Migratoria*. Instructivo Presidencial N° 9. Santiago, Chile.

González, J. (2018). *Proyecto mural cooperativo: el arte como herramienta de inserción social*. Disertación doctoral. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <https://n9.cl/e9hl>

Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. Recuperado de: <https://n9.cl/7xvg>

Joiko, S., Vásquez, A. (2017). *Familias migrantes y elección escolar en Chile*. Santiago, Chile: Estudio del Consejo Nacional de Educación, Informe Final.

Kreidler, W. (sin fecha). *La resolución creativa de conflictos (manual de actividades)*. Centro Persona y Familia - Fundación para el Bienestar Humano SURGIR. Recuperado de: <https://n9.cl/vqpf>

Linares, K., Collazos, M., y Roessler, P. (2018). *Migración y escuela Guía de acciones*. Santiago, Chile: Servicio Jesuita a Migrantes.

Marilicán, M. G., Vargas, E. M., y Guerra, F. B. M. (2018). Estudio reflexivo para abordar la historia local en Chile desde la versión anglosajona. *HiSTOReLo. Revista de historia regional y local*, 10(19), 199-238.

Matute, J. A. (1991). El Método de Acercamiento Crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(2), 89-108.

McCold, P. y Wachtel, T. (2003). *En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Mundial sobre Criminología en Río de Janeiro.

Ministerio de Educación (2019): *Política Nacional de Convivencia Escolar. La convivencia la hacemos todos*. Santiago, Chile: División de Educación General. Recuperado de: <https://n9.cl/cekkx>

Ministerio de Educación (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: División de Educación General. Recuperado de: <https://n9.cl/xlr5>

Ministerio de Educación (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de: <https://n9.cl/2u41>

Ministerio de Educación (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una educación inclusiva*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa.

Ministerio de Educación (2009). *Ley general de Educación LGE N° 20370*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación República Dominicana (2016). *La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores*. República Dominicana: Dirección de Orientación y Psicología, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/2q9>

Mora, C. (2009). Estratificación social y migración intrarregional: algunas características de la experiencia migratoria en Latinoamérica. *Universum*, 128-143.

Mundaca, P., Fernández, N., y Vicuña, J. T. (2018). Migración en Chile. Un análisis desde el Censo 2017. Documento de trabajo N°1. Santiago, Chile: Servicio Jesuita a Migrantes.

Norambuena Pérez, J. (2016). *Manual de actividades para promover la escritura en primer nivel de transición*. Disertación doctoral. Concepción, Chile: Facultad de Educación Universidad de Concepción.

Olivencia, J. (2019). Presentación del Monográfico: Interculturalidad, comunidad y escuela. *Tendencias pedagógicas*, (33), 3-4.

Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, (11), 71-97.

Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65.

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M., y Peña, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco. Recuperado de: <https://n9.cl/fwnh>

Rapón, H., y Alejandro, R. (2018). *Español, Creole e Inglés en el proceso pedagógico para el mejoramiento de lecto-escritura de estudiantes raizales*. Disertación doctoral. Barranquilla, Colombia: Universidad de la Costa.

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*, 14(42), 191-216. Recuperado de: <https://n9.cl/frxk>

Rojas, J. M. (2015). Consideraciones para la elaboración de material

para la enseñanza de español como segunda lengua enfocado en la cultura chilena. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 6(3), 1-18.

Rojo, L. M., y Mijares, L. (2007). “Solo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de educación*, (343), 93-112.

Rubio, M., Rubio, R., y Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Chile. *Literatura y lingüística*, (38), 297-319.

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E., y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. Recuperado de: <https://n9.cl/bd98>

Salas, N., Del Río, F., Kong, F. y San Martín, C. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago, Chile: Fonide 2016, Universidad Diego Portales.

Saldivia, S. (2018). *Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación*. Nota técnica Santiago, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de: <https://n9.cl/bd98>

Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. La Paz, Bolivia: Progettomondo. Disponible en línea en: <https://n9.cl/6elv>

Servicio Jesuita a Migrantes (2018). *Migración y Escuela: Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/l22wr>

Servicio Jesuita a Migrantes (2016). *Avances y desafíos en materia migratoria en Chile*. Santiago, Chile.

Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Santiago, Chile: CEPAL.

Stefoni, C., Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., Garcés, A. y Camarena, M. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago, Chile: Fondo Canadiense para Iniciativas Locales 2016-2017, Embajada de Canadá en Chile. Recuperado de: <https://n9.cl/38fd>

Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182.

Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Bianco, L. Sánchez, C. Espinoza y M. Martínez, *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías* (págs. 79-111). Ecuador: Flacso.

Subsecretaría de Educación (2016). Oficio N° 894. Santiago, Chile.

Sumonte Rojas, V., Friz Carrillo, M., Sanhueza, S., y Morales Mendoza, K. R. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Alpha*, (48), 179-193.

Thayer, L. E., Córdova, M. G., y Ávalos, B. (2013). Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 21(42), 163-191.

Tijoux, M. E. (2014). El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteaiken*, (17), 1-15. Recuperado de: <https://n9.cl/a9p8>

Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis* (en línea), 35, 287-307.

Toledo Vega, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración* 8(1), 81-103. Recuperado de: <https://n9.cl/5z23>

Torres, P., Zepeda, N., y Ekdesman, D. (2016). *Menú para visitar museos de una forma emotiva, lúdica, creativa y participativa*. México: Coordinación editorial Daniela Ekdesman. Recuperado de: <https://n9.cl/8q99>

Vansteenberghe, G. (2012). Coexistencia de los tres modelos de integración en España. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 225-237.

Vinyamata, E., (2010). *Introducción a la Conflictología*. Material Docente. Cataluña, España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://n9.cl/sw85>

Wade, P. (2005). Rethinking mestizaje: ideology and lived experience. *Journal of Latin American Studies*, 37(1), 19.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74. Recuperado de: <https://n9.cl/6mvk>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Bolivia: Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Recuperado de: <https://n9.cl/d3zw>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.

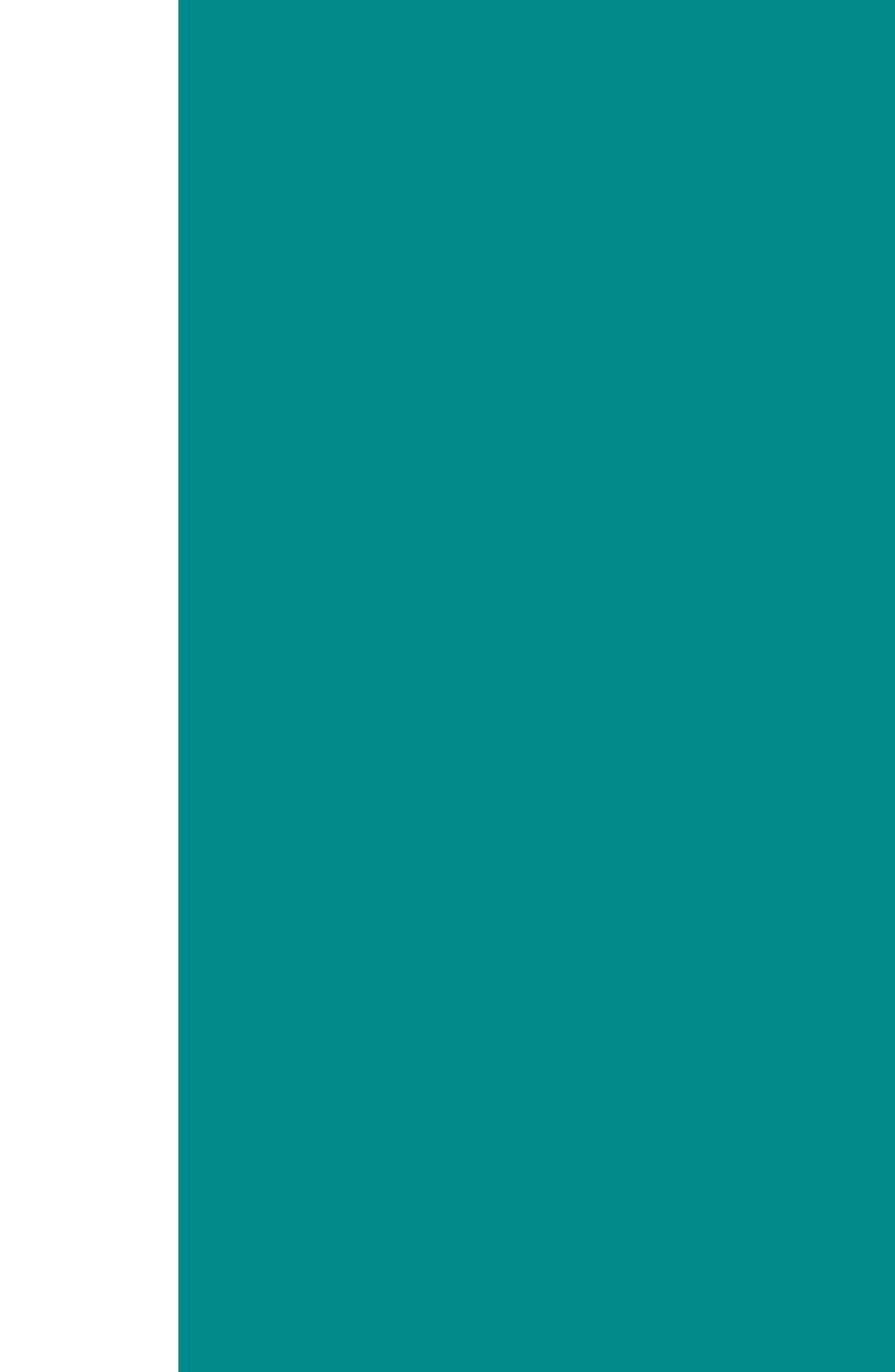
Walsh, C. E. (2007). Lo Afro en América andina: Reflexiones en torno a luchas actuales de (in) visibilidad, (re) existencia y pensamiento. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(1), 200-212.



## **Agradecimientos**

Este libro no hubiera podido realizarse sin que 11 establecimientos educacionales de las regiones Metropolitana y de Antofagasta abrieran sus puertas al equipo de investigadores. Los estudiantes, sus apoderados, los docentes, asistentes y directivos participaron con entusiasmo y generosidad, relatando sus experiencias, dificultades y avances en un nuevo contexto de migración en la escuela. A todos ellos, el más sincero agradecimiento.







Agencia de  
Calidad de la  
Educación

Avanzar hacia la interculturalidad es un desafío que nos interpela a todos como país y para los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, en especial, implica un trabajo cotidiano y dedicado. Por esto, el libro “Interculturalidad en la escuela: orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes” es una invitación para la reflexión de las comunidades educativas sobre cómo la escuela puede conformarse en un espacio de encuentro y diálogo entre distintas culturas; un espacio para establecer relaciones de respeto y cuidado entre estudiantes, familias y educadores; un espacio donde los valores, saberes y experiencias de cada persona sean reconocidos y acogidos, para una resignificación conjunta de la formación y el aprendizaje en el aula.

Para generar estos espacios, esta publicación propone orientaciones en relación a los ámbitos de gestión institucional, gestión de la convivencia escolar y gestión pedagógica, que se traducen en prácticas concretas que los establecimientos escolares pueden utilizar y adaptar según su contexto. Las orientaciones surgen de un trabajo en terreno en el que fue posible observar los principales desafíos que enfrentan las comunidades educativas en relación a la inclusión de estudiantes migrantes.

ISBN: 978-956-9484-13-1



9 789569 484131