

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO
DIVISIÓN DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INFORME FINAL

CONSTRUYENDO ESCUELAS INTERCULTURALES: ELABORACIÓN PARTICIPATIVA DE UNA HOJA DE RUTA PARA ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN, PROFESORES Y DIRECTIVOS

INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA: UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO
INVESTIGADORA PRINCIPAL: CAROLINA STEFONI
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: JAVIER CORVALÁN, ANDREA RIEDEMANN,
FERNANDA STANG, MARCELA TAPIA Y NANETTE LIBERONA
PROYECTO FONIDE: FX11622

SANTIAGO 2018

MONTO ADJUDICADO: \$ 43.187.000

NÚMERO DE DECRETO: 1640

FECHA DEL DECRETO: 14/12/2016

INCORPORACIÓN O NO DE ENFOQUE DE GÉNERO: SÍ

TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADA: CUALITATIVA

CONTRAPARTES DEL CENTRO DE ESTUDIOS: Rodrigo González, Ximena Valdebenito (CE);
Sergio Guitart, Jaime Portales (DEG)

LAS OPINIONES QUE SE PRESENTAN EN ESTA PUBLICACIÓN, ASÍ COMO LOS ANÁLISIS E
INTERPRETACIONES, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN
NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DEL MINEDUC.

LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL PRESENTE DOCUMENTO PUEDE SER UTILIZADA TOTAL O
PARCIALMENTE MIENTRAS SE CITE LA FUENTE.

ESTA PUBLICACIÓN ESTÁ DISPONIBLE EN WWW.FONIDE.CL

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Contextualización y antecedentes	7
Hipótesis y objetivos	8
Marco teórico o conceptual	9
Aproximaciones conceptuales.....	10
1. Multiculturalidad e interculturalidad	10
2. Diversidad y diferencia	12
3. Igualdad, diferencia, desigualdad y políticas de equidad	13
4. Hacia una escuela intercultural	13
Perspectivas sobre la interculturalidad, educación y migración desde el contexto latinoamericano	15
1. Contexto	15
2. Debates.....	17
3. Críticas	18
Metodología	19
Etapa 1: Diagnóstico comunal y de las escuelas seleccionadas	19
a. Codificación del corpus de la Región Metropolitana	22
b. Codificación del corpus de la Región de Tarapacá	23
Etapa 2: Lineamientos para la construcción de una escuela intercultural	24
a. Revisión bibliográfica y experiencias internacionales	24
b. Talleres con docentes.....	25
Etapa 3: Propuesta de lineamientos de una política intercultural.....	29
Limitaciones del estudio	29
Resultados de la investigación	31
I. Perfil de la migración actual en las regiones y comunas seleccionadas	31
1. Región Metropolitana.....	31
1.1. Características de la migración en Recoleta.....	33
1.2. Características de la migración en Quilicura.....	39
1.3. Características de la migración en Independencia.....	45
2. Región de Tarapacá	48
2.1. Características de la migración en Iquique.....	49
2.2. Características de la migración en Alto Hospicio.....	55
II. Descripción de las escuelas seleccionadas	60
1. Región Metropolitana.....	60
1.1. Recoleta.....	61
1.2. Quilicura.....	65
1.3. Independencia	68
2. Región de Tarapacá	72

2.1. Iquique.....	73
2.2. Alto Hospicio.....	79
III. Análisis en torno a las experiencias y prácticas en contextos multiculturales en el sistema escolar	79
1. Representaciones en torno a los desafíos de la multiculturalidad y la pluriétnicidad	79
2. Problemas asociados a la migración.....	90
2.1. Problemas y desafíos con incidencia directa en el proceso educativo RM.....	92
2.2. Dificultades con incidencia indirecta en el proceso educativo.....	98
3. La diferencia lingüística	99
4. Análisis de prácticas docentes orientadas a la inclusión de niños y niñas migrantes.....	105
5. Migración e interculturalidad en Iquique.....	112
5.1. Los desafíos de la educación intercultural.....	113
IV. Políticas, experiencias y prácticas interculturales en contextos seleccionados	124
1. Contexto latinoamericano	124
2. Contexto europeo.....	129
V. Vinculación del enfoque intercultural con sistema escolar en Chile	145
Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.....	151
Referencias bibliográficas	159

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo elaborar una propuesta de lineamientos de una política pública sobre interculturalidad en contextos migratorio y pluriétnico en base a las experiencias y prácticas de los docentes en Chile y a experiencias internacionales en esta materia. La investigación se centra en dos regiones del país (Metropolitana y de Tarapacá). Elabora en un primer momento un catastro que dimensiona la magnitud de la diversidad cultural presente en el alumnado de las escuelas en las comunas seleccionadas. En un segundo momento se levanta información acerca del tratamiento que se le ha dado a la diversidad cultural tanto en las escuelas participantes de esta investigación como en lo que refiere la literatura y las experiencias internacionales. Este material permitirá abrir la discusión en conjunto con profesores, directivos y asistentes de la educación, de modo de analizar las aproximaciones, enfoques y prácticas desarrolladas para abordar la diversidad cultural. A través de una metodología que contempló elementos de investigación acción participativa se desarrolla una propuesta acerca de cómo construir y avanzar hacia escuelas interculturales y qué lineamientos debiesen ser incorporados en una política pública que atienda la diversidad étnica, nacional, de género y regional.

Palabras clave: interculturalidad, contexto migratorio, contexto pluriétnico, escuela, Región Metropolitana, Región de Tarapacá.

Introducción

Chile es y ha sido un país diverso y los actuales movimientos migratorios son una nueva oportunidad para asumir esta realidad, no solo en términos discursivos, sino ajustando la institucionalidad, las políticas y los distintos dispositivos sociales, de modo de instalar la diversidad como un valor positivo y como parte constitutiva de la construcción nacional.

Las encuestas nacionales dan cuenta no solo del incremento del número de migrantes, sino que constatan el dinamismo que caracteriza a estos movimientos. A comienzos del 2000 la migración peruana llamaba la atención de académicos, medios de prensa y algunos políticos. Pocos años después fue la migración proveniente de Colombia la que acaparó la atención, producto de su rápido incremento. Hoy en día la migración de origen haitiano es uno de los grandes focos de atención, todo ello en apenas casi 15 años. Este dinamismo alerta sobre la urgencia de concebir las migraciones como realidades globales, multidimensionales y heterogéneas, al momento de pensar en las transformaciones que deben hacer las escuelas.

De acuerdo con la Encuesta de Hogares CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social, 2016)¹ la población inmigrante representa el 2,7% de la población nacional (465.319 personas), con un origen mayoritariamente latinoamericano (88,8%) y con presencia de personas en edad laboral principalmente. La encuesta confirma una vez más la alta concentración en Santiago (69,1%), y un importante proceso de feminización que se matiza según nacionalidades. Estos datos sin embargo parecen subestimar el número de personas migrantes que residen actualmente en el país. La información del departamento de Extranjería ha cifrado en cerca de 700 mil los migrantes que viven en Chile, con un incremento significativo en los últimos años de migración proveniente de Haití y Venezuela.

Si bien la migración es principalmente de origen laboral, ello no significa que las personas que llegan sean solo trabajadores. Muy por el contrario, la migración involucra procesos familiares complejos donde los niños juegan un papel central, pese a que pocas veces son escuchados por los adultos respecto de sus propios intereses de migrar. La consecuente llegada de niños y niñas al sistema escolar chileno ha significado muchas preguntas respecto de qué hacer en este contexto de creciente multiculturalidad. Chile no es ni el primero ni el último país que enfrenta procesos migratorios intensos, de ahí que recoger experiencias internacionales permite entregar herramientas de caminos ya recorridos. Pero es cierto que los movimientos migratorios están histórica y socialmente situados, por cuanto hay condiciones propias de la realidad nacional que requieren ser tenidas en cuenta al momento de diseñar políticas y programas escolares que atiendan a esta realidad.

En el marco del presente proyecto, la aproximación a esta reflexión se hace desde las herramientas que entrega la discusión en torno a la interculturalidad, y más específicamente, la interculturalidad crítica. Esta opción se debe a que el debate nacional se sitúa en un contexto latinoamericano específico. La propuesta es aproximarse a la discusión en torno a la multiculturalidad e interculturalidad desde la clave del colonialismo y su herencia en la estructura social, cultural y económica de América Latina, puesto que allí hay elementos centrales para comprender lo que ocurre hoy en día en las aulas.

El informe se estructura a partir de tres grandes apartados. La primera parte introduce y contextualiza la temática a trabajar, establece las hipótesis, objetivos, marco teórico y metodología utilizada. La segunda parte entrega los resultados de la investigación y la última sección aborda las recomendaciones para la formulación de políticas públicas.

¹ La Encuesta Nacional de Hogares es un instrumento que presenta ciertas limitaciones a la hora de analizar la situación de la población migrante, en particular, se pierde representatividad al realizar cortes de más de dos variables.

Contextualización y antecedentes

Los movimientos migratorios dentro de la región latinoamericana se han incrementado en los últimos años. A los flujos históricos se suman hoy movimientos de personas producto de crisis políticas y económicas. Chile es uno de los países de América del Sur que han experimentado el mayor crecimiento de la población migratoria: Perú, Bolivia, Ecuador y Argentina constituyen algunos de los grupos migratorios más consolidados dentro del denominado nuevo patrón migratorio en Chile. Personas provenientes de Haití, República Dominicana y Venezuela constituyen grupos de migración reciente, cuyos procesos de inserción están en pleno desarrollo.

Los migrantes provienen principalmente de Perú (30%), Colombia (13,6%), Argentina (11,9%), Bolivia (10,1%) y Ecuador (6,5%) (Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social, 2016). Los datos de la encuesta confirman que el promedio de años de escolaridad para el total de la población migrante sigue siendo superior que para la población local (12,6 años frente a 11).

Al observar la distribución de población migrante en regiones, los datos de la encuesta CASEN indican que el 69,1% reside en la Metropolitana; el 6,6% en la región de Tarapacá; otro 6,6% en la región de Antofagasta y 5,5% en la región de Valparaíso. Si se considera el porcentaje de población migrante respecto de la población regional total, las regiones que presentan un mayor porcentaje relativo de migrantes son Tarapacá (9,4%); Antofagasta (5,3%); Arica y Parinacota (4,8%) y la Metropolitana (4,6%).

Respecto de algunos indicadores de educación, la encuesta alerta sobre una menor tasa de asistencia de niños y niñas migrantes en el nivel básico (85,8% para la población inmigrante frente al 91,6% para la población nacida en Chile) y el nivel medio, esto es, entre 14 y 17 años (66,8% para la población inmigrante frente al 73,8% para la nacida en Chile). Estas cifras dan cuenta de que pese a los dispositivos implementados, tendientes a garantizar el acceso al sistema educativo de todas y todos los niños inmigrantes, subsiste un porcentaje que se encuentra excluido del sistema escolar nacional.

Por otra parte, Chile enfrenta una de las reformas más sustantivas del sector educacional. La demanda de una educación gratuita y de calidad para todos, levantada por el movimiento estudiantil hace pocos años, ha generado un proceso de transformación profunda en el corazón del sistema escolar instaurado durante la dictadura. La nueva Ley de Inclusión, así como la ley de convivencia, apelan a un sistema distinto que busca garantizar la no discriminación.

En este contexto, la presencia de niños y niñas migrantes adquiere una relevancia sustancial, por cuanto permite observar la implementación de estos principios desde uno de los lugares con mayor precariedad en el acceso a la educación.

La ley de inclusión no contempla un capítulo específico para la población migrante, sin embargo, es fundamental contar con instrumentos que garanticen no solo el derecho a la educación de niños y niñas migrantes, sino también que consideren propuestas pedagógicas capaces de atender la diversidad social instalada en muchas aulas.

Este proyecto de investigación busca aportar al debate y discusión en torno a una propuesta de política intercultural en los establecimientos educacionales. Pero se trata de una reflexión que comienza desde la práctica de los propios docentes, de las innovaciones curriculares que han sido capaces de realizar, de las actividades que han debido inventar como una forma de responder a una diversidad del alumnado para la cual no estaban preparados.

Hipótesis y objetivos

Objetivo general

Elaborar lineamientos de una propuesta de política y de escuela intercultural que atienda el contexto multicultural y pluriétnico, y que tenga como eje central la incorporación de la capacidad reflexiva sobre la práctica, de modo de transformar las jerarquías basadas en la etnia, nacionalidad, clase y género, para propender a un sistema educacional democrático y participativo en el que la diversidad constituya un valor central.

Objetivos específicos

1. Realizar un diagnóstico sobre la situación migratoria e indígena que tienen las escuelas en las comunas seleccionadas a partir de: a) un catastro con el porcentaje de alumnos inmigrantes en colegios municipalizados, b) una consulta a colegios subvencionados respecto de matrículas de niños inmigrantes, c) un perfil migratorio que incorpore porcentaje de migrantes a nivel comunal, situación de hijos/as de migrantes, vivienda y salud, entre otras variables.
2. Elaborar –en conjunto con profesores– lineamientos para la construcción de escuelas interculturales, a partir de un enfoque crítico que permita a los propios actores observar reflexivamente cómo se construyen los problemas que se tematizan y observan, cómo se reproducen las relaciones de poder, los prejuicios y los procesos de racialización en la interacción cotidiana.
3. Elaborar los principales lineamientos de una política intercultural en educación.

Marco teórico o conceptual²

Chile es y ha sido un país diverso. Esta diversidad se construye a partir de la composición geográfica, social, económica, étnica, cultural y religiosa de su población. La presencia indígena a lo largo del territorio es una de las realidades que mejor ha visibilizado esta heterogeneidad, sin embargo, la discriminación y exclusión de estas comunidades en la conformación de la identidad nacional también es una realidad evidente. El discurso identitario de Chile, que entre otras instancias se construye y reproduce a partir del sistema escolar, procura mantener la idea de un país homogéneo en términos sociales y culturales. Esto se traduce en una imagen país que se proyecta como moderna, blanca, heterosexual y católica, ocultando y eliminando, a través de la invisibilización, subordinación y negación de derechos, todo aquello que se resista a esta imagen normalizadora.

Sin embargo, el avance de los derechos humanos en el concierto internacional, la continua lucha de los pueblos indígenas, las demandas de las comunidades LGTBI y el incremento de la población migrante, han contribuido a visibilizar una realidad mucho más interesante, rica y heterogénea. Reconocer esta realidad y cuestionar la construcción de una nación uniforme permite avanzar hacia una sociedad inclusiva. El paso siguiente, y esto se

² Algunos elementos del Marco Teórico han sido tomados de un documento elaborado para la Coordinación de Diversidad e Inclusión del Ministerio de Educación, titulado “¿Cómo avanzar en Chile hacia la conformación de escuelas interculturales? Orientaciones para la incorporación de un enfoque inclusivo en el trabajo educativo con alumnado migrante”, escrito por Andrea Riedemann y Carolina Stefoni (marzo 2017).

presenta como uno de los grandes desafíos de las sociedades actuales, es lograr una cohesión social entre sujetos diversos, de modo que cada colectivo se sienta interpelado y representado en los discursos más generales de identidades y pertenencias (Kymlicka, 1996).

Como es sabido, las sociedades siempre han sido diversas; lo que cambia es la forma mediante la cual se aborda esta diversidad. El enfoque asimilacionista del siglo XX privilegió un discurso homogeneizador en términos sociales y culturales que exigía la incorporación y adscripción a ciertas pautas culturales que se consideraban deseables y legítimas por parte de la sociedad. Bajo este paradigma la integración social estaba supeditada a la incorporación de estas normas y valores, es decir, lo chileno era asociado a formas de ser, sentir y hacer específicas, y los sujetos podían sentirse integrados en la medida en que asimilaban estas pautas sociales y culturales. Si para ello era necesario renunciar a formas de sentir, ser y hacer, ello se entendía como el costo individual para alcanzar una sociedad integrada culturalmente.

Sin embargo, hace algunas décadas este modelo encontró sus limitaciones por dos motivos (Council of Europe, 2008). En primer lugar, quedó en evidencia que resulta imposible eliminar la diversidad que es constitutiva de los seres humanos. Cada grupo social, cada comunidad cultural y territorial tiene sus propias constelaciones de significados que los hacen únicos/as, y que son necesarios para la reproducción de la propia cultura. Eliminar estas constelaciones de significados, por ejemplo, a partir de la prohibición del uso de la lengua, es considerado actualmente una violación a los derechos sociales y culturales consagrados en los documentos de las Naciones Unidas, precisamente porque implica la destrucción de una cultura determinada. En segundo lugar, el discurso homogeneizador desconoce las relaciones de poder que se dan entre quienes, por un lado, se sienten miembros fundadores de la identidad nacional, y quienes, por otro lado, han sido injustamente signados como “otros diferentes”. La desigualdad que produce esta aproximación, bajo una falsa idea de universalismo (la idea - de manera muy resumida - de que todos somos iguales, y que por tanto a todas las personas en el mundo les corresponden los mismos derechos y deberes), comenzó a ser más difícil de sostener.

En respuesta a estas reflexiones se avanzó en el reconocimiento y la valoración de la diversidad. En algunos países se logró incluso un reconocimiento de carácter institucional, dando origen a lo que se conoce como políticas multiculturales. Estas políticas apuntan a reconocer derechos diferenciados a determinados colectivos, en base a ciertas particularidades históricas o culturales. A nivel internacional, un buen ejemplo de la implementación de políticas multiculturales es el de Canadá (Riedemann & Stefoni, 2016). Sin embargo, en los últimos años la realidad vuelve a exigir una revisión de las aproximaciones y conceptos que sustentan las políticas de integración social. La persistente desigualdad en la que se encuentran determinadas comunidades, así como la discriminación y segregación de la que son objeto, da cuenta de que no basta con reconocer la diversidad. Se hace necesario cuestionar la propia idea de la identidad nacional, ya que esta debe ser capaz de representar la diversidad presente en el territorio.

Al llevar dicho cuestionamiento al caso de Chile, ello supone una crítica radical al modelo asimilacionista basado en la herencia colonial (Mignolo, 2009) que sustenta la construcción del relato identitario nacional.

En este desafío mayor, la escuela tiene un lugar clave pues se ha erigido como uno de los espacios centrales para analizar no solo la reproducción de las inequidades sociales y la formación del discurso nacional, sino también como espacio de transformación social que permite avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Walsh, 2013).

En el presente documento se aborda la diversidad que se constituye principalmente desde la migración; sin embargo, muchos de los planteamientos que se entregan son aplicables al trabajo con grupos sociales que son diversos en múltiples sentidos. Detenerse en la realidad migratoria tiene sentido en la medida en que esta condición tiene especificidades particulares necesarias de ser consideradas en el aula y en los establecimientos educacionales. Provenir de contextos sociales y culturales distintos, tener como lengua materna un idioma diferente al español, aprender con otras metodologías de enseñanza, dejar a amigos y familiares para ser parte del proyecto migratorio de los padres, experimentar la ausencia de las familias por largos periodos de tiempo y exponerse a situaciones de discriminación y racismo por parte de la sociedad, son solo algunos de los elementos que hay que visibilizar y tener presentes al momento de interactuar con los niños y las niñas migrantes.

En los siguientes apartados del Marco Teórico se abordarán en primer lugar los conceptos y modelos de inserción de asimilación, multiculturalidad e interculturalidad, así como la discusión en torno a la universalidad, particularidad y diferencia. El segundo apartado analizará el enfoque intercultural desde la aproximación latinoamericana, enfatizando el enfoque de la interculturalidad crítica desde la discusión en torno a la colonialidad del saber (Quijano, 2007).

Aproximaciones conceptuales

1. Multiculturalidad e interculturalidad

En el campo de las migraciones, y específicamente en relación con los procesos de inserción de los grupos migrantes en la sociedad de llegada, se distinguen básicamente tres modelos que han servido de referentes teóricos para la implementación de políticas orientadas a la integración de la población. Estos referentes o enfoques son el asimilacionista, el multiculturalista y el interculturalista (Jiménez, 2014).

El enfoque asimilacionista se sustenta en la idea de que los migrantes se van adaptando lentamente a la sociedad de acogida hasta que llega un momento en donde las diferencias culturales y raciales dejan de existir, pues todos comparten la misma cultura y el mismo sentido de pertenencia a la nación. Este enfoque considera la asimilación (o el “hacerse similares” a la población local) como un proceso positivo, que por lo tanto es apoyado por las políticas en el ámbito educativo, social, cultural, etc. El supuesto es que la integración cultural lleva a una integración económica, ya que al no existir diferencias entre grupos, los migrantes podrán acceder en igualdad de condiciones al mercado laboral.

Sin embargo, en aquellos países en que se ha implementado este modelo, la persistencia de las desigualdades y la exclusión que afecta a determinados grupos de inmigrantes obligaron a repensar este enfoque. La evidencia ha mostrado que los grupos de migrantes no necesariamente se asimilan sino que, por el contrario, reproducen prácticas culturales de sus países de origen, mantienen vínculos con esos lugares, y forman comunidades de connacionales en los países donde residen. La cultura chicana o el tex-mex en Estados Unidos son ejemplos que dan cuenta de que lejos de la asimilación, se ha producido una hibridación o mezcla, que toma elementos de distintos mundos. El problema más serio en todo caso ha sido la exclusión producida a partir de marcadores de diferencia basados en el origen nacional, étnico o cultural. Aprender el idioma, compartir la religión y sentirse parte de la sociedad en la que se reside, no ha asegurado el trato igualitario por parte de la sociedad mayor.

El modelo multicultural nace en respuesta a las críticas al asimilacionismo y se sustenta en la necesidad de visibilizar, reconocer y legitimar la diversidad cultural. Uno de los grandes avances de este enfoque fue llevar la discusión a nivel institucional, de modo de plantear programas políticos e institucionales que garantizaran el derecho a que las culturas pudieran desarrollarse dentro de contextos nacionales distintos (Kymlicka, 1996). El caso de la enseñanza de varios idiomas en los colegios, el uso de dos idiomas en las distintas instancias públicas y la representación parlamentaria de los pueblos originarios son ejemplos de políticas que han buscado favorecer que las personas pertenecientes a pueblos indígenas o colectivos migrantes puedan desarrollar sus proyectos de vida bajo cánones culturales diferenciados.

Una de las principales críticas al enfoque multicultural radica en sostener la idea de inserción e integración desde la noción de diferencia (Žižek, 2003). El problema es que esa diferencia se asume como algo dado, natural e irrenunciable, y por tanto los migrantes siempre serían vistos como un grupo “distinto” a quienes se debe integrar en el conjunto mayor, sin que ello supusiera una transformación del conjunto mayor.

En este contexto, se produce una revisión del enfoque multicultural desde donde comienza a adquirir relevancia el diálogo y la interacción entre los distintos grupos sociales, poniendo énfasis en aquello nuevo que emerge a partir de la interacción. La nueva constelación de significados que se construye en el encuentro es lo que permite la construcción de una nueva comunidad de la que todos pueden ser parte. La perspectiva crítica al enfoque multicultural enfatiza en la necesidad de cuestionar la construcción de la diferencia (Infante, Matus, & Vizcarra, 2011). Es decir, plantea que aquella línea divisoria que distingue una persona de otra es en realidad una construcción social que pone en juego relaciones de poder y dominación, más que diferencias reales. Trazar la línea divisoria - operación usualmente realizada por parte de un grupo dominante - permite mantener la posición de privilegio de unos, mientras relega a una posición de subalternidad a los otros. Desmantelar estas construcciones permite equilibrar las relaciones entre los distintos sujetos. Por ello es importante que sea la propia comunidad escolar quien, a través de un proceso reflexivo constante, sea capaz de problematizar las categorías clasificatorias que se utilizan, apostando a que es la reflexividad la herramienta capaz de desmantelar las jerarquías sociales que se construyen en base a diferentes marcadores, como etnia y “raza”, pero también en relación con la clase y el género.

La crítica al foco puesto en la diferencia por encima de la mirada puesta en la diversidad ha asumido denominaciones también diversas. En el ámbito anglosajón se desarrolló por ejemplo el concepto de “critical multiculturalism”, pero el concepto de multiculturalidad no ha sido desechado. En otros espacios, la crítica al concepto y a la idea detrás de la multiculturalidad llevó al uso creciente del concepto de interculturalidad (Dietz, 2012), pero lo cierto es que a nivel internacional no existe consenso respecto de cuál es el concepto más adecuado, incluso cuando hay acuerdo en las ideas que debieran estar contenidas en dicho enfoque.

A pesar de la falta de consenso, en este documento se propone el uso del concepto de educación intercultural como un modelo para trabajar la diversidad étnica, racial y de nacionalidades al interior de la escuela, y en particular, se asume aquella comprensión de interculturalidad crítica que se encuentra en los planteamientos de Catherine Walsh (2009). Esta autora, inscrita bajo el grupo de estudios sobre modernidad y colonialidad (Escobar, 2003) y la reflexión en torno a la colonialidad del poder (Quijano, 2007), plantea que el problema de fondo que se le presenta a la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas es el legado dejado por la estructura racial colonial, que situó a las personas europeas en la cúspide de la pirámide social, mientras que relegó a las personas

indígenas a una posición inferior, y a las personas afrodescendientes al último escalafón de la estructura social .

En América Latina el concepto de interculturalidad nace vinculado a las demandas de los pueblos originarios y la urgencia por redefinir la relación de dominación y subordinación entre el estado nación y los pueblos indígenas. La traducción de este enfoque a políticas concretas en el sistema educacional se ha centrado en los así llamado programas de educación intercultural bilingüe (López & Küper, 2002), logrando con mayores y menores aciertos la institucionalidad de estos programas. A nivel regional, una de las principales críticas a estas políticas ha sido su focalización en las propias comunidades indígenas, sin haber logrado permear, hasta ahora, el sistema escolar general. En siguiente apartado se profundiza en torno al desarrollo de este enfoque en América Latina.

2. Diversidad y diferencia

Los conceptos de diversidad y diferencia se encuentran en un nivel descriptivo de la realidad social (Ferrajoli, 1999) al dar cuenta de una condición casi obvia en cualquier grupo humano, esto es, que existe una variedad de sujetos distintos entre sí en función de múltiples categorías, como sexo, edad, gustos de comida, origen nacional, forma de vestirse y gustos musicales, por mencionar algunas. Estas diferencias y diversidades son las que permiten las construcciones identitarias diversas de los sujetos y grupos sociales.

La distinción entre ambos conceptos surge en la medida en que estas diferencias se transforman en fundamentos para la desigualdad social y para establecer relaciones de poder entre distintos grupos. Cuando se está frente a la construcción de jerarquías sociales (que pueden estar basadas en razones de género, etnia, clases sociales, u otras) el concepto de diferencia da cuenta de relaciones de poder en base a determinadas distinciones. El concepto de diversidad, en cambio, tiende a estar asociado a elementos diferenciadores que son aceptados socialmente y que no posicionan jerárquicamente la pertenencia a uno u otro grupo. Ahora bien, llegado un momento, toda diversidad puede transformarse en una diferencia que estratifica y jerarquiza a las sociedades.

Cuando se habla de diferencia en estos términos, se hace referencia al uso de determinados marcadores culturales que tienden a ser definidos por quienes están en una posición de privilegio y son utilizados para establecer sentidos de pertenencia entre un “nosotros” (socialmente construido por quienes detentan la posición de privilegio, sea de clase, étnica, nacional y/o de género) y una relación jerárquica respecto de un “otro” (usualmente quienes quedan al otro lado de la distinción y que son excluidos del “nosotros”). Tal como se señaló más arriba, la distinción y la diferenciación entre personas no es un problema en sí ya que ello es parte de lo social; el riesgo surge al momento de establecer jerarquías entre ambos lados de la distinción y naturalizar estas distinciones, es decir, no entenderlas como algo social o culturalmente construido, sino como algo consustancial al nacimiento de la persona, a lo cual por tanto no puede renunciar, ni tiene la capacidad de modificar.

La noción de diversidad es la que más se ajusta a la propuesta de enfoque intercultural en el marco de este proyecto, puesto que permite hablar de las múltiples distinciones que existen en un grupo humano - en este caso, en las escuelas - y también porque pone el acento en la necesidad de cuestionar toda relación de poder que se origine a partir de las diferencias. El cuestionamiento y la reflexión sobre estas relaciones jerárquicas permite relativizar la legitimidad de que el grupo dominante ocupe una posición de privilegio, y en consecuencia asumir relaciones horizontales que permitan el mutuo reconocimiento para avanzar en la construcción de significados y sentidos compartidos por todos.

3. Igualdad, diferencia, desigualdad y políticas de equidad

Mucho se ha escrito sobre la tensión que existe entre los conceptos y derechos de igualdad y diferencia. En algunos casos esta tensión se presenta como oposición, es decir que el principio de diferencia sería contrario e incluso pondría en riesgo el de igualdad como sucede por ejemplo con la crítica a políticas de discriminación positiva, en donde se argumenta que al establecer medidas que discriminen en función del género, implicaría no reconocer la igualdad entre hombres y mujeres.

Ferrajoli (1999) propone una distinción que permite avanzar y superar esta tensión, señalando que ambos conceptos se encuentran en distintos niveles analíticos y por ende no es posible oponerlos como si se tratara de los dos extremos en un continuo. Para el autor la igualdad constituye una condición normativa de la sociedad que requiere ser observada y sancionada cuando se vulnera. Diferencia(s) en cambio, constituiría un término descriptivo de la realidad social sobre el cual se construyen las múltiples identidades de las personas y los grupos. Cuando las diferencias derivan en condiciones de desigualdad, como sería el caso del género, las clases sociales, la nacionalidad o la pertenencia étnica, el principio que se está violando es el de la igualdad. Las diferencias y diversidades deben ser garantizadas, tuteladas y respetadas en virtud del principio de igualdad.

Las políticas públicas diseñadas para tutelar la diversidad, de modo de evitar que estas se transformen en desigualdad, se inscriben en el marco de las políticas de equidad. En el ámbito de la educación los sistemas educativos tradicionalmente se han esforzado por dar un tratamiento igualitario a todos los alumnos. Sin embargo la presencia de alumnos que hablan otras lenguas, que tienen otras nacionalidades o pertenecen a otras comunidades étnicas cuestiona la idea de que el tratamiento igualitario sea el más adecuado. La afirmación de que “yo trato a todos los niños por igual porque para mí no hay diferencias, ya que todos son niños” permite ejemplificar esta tensión y comprender de qué modo es posible superarla. Ferrajoli (1999) utiliza el término de “homologación jurídica de las diferencias” para cuestionar la idea que hay detrás de una frase como esta, argumentando que las diferencias serían devaluadas e ignoradas en nombre de una afirmación abstracta de igualdad. La diferencia o diversidad en el caso de esta afirmación no es ni valorada ni desvalorada, sino simplemente desplazada o reprimida, dejando como única posibilidad la homologación y asimilación de todos los niños a una idea normada de niño.

Asumir un enfoque intercultural implica no solo hacerse cargo de estas diferencias de modo de comprender cómo ellas pueden estar afectando a los procesos de aprendizaje e idear estrategias pedagógicas para enseñar de manera diferenciada a los alumnos (García Huidobro, 1994, pp. 212–213), sino también generar proyectos educativos capaces de incorporar los elementos que esta diversidad contiene e incluirla como referentes para toda la población. La perspectiva de interculturalidad para todos y el enfoque de equidad son, en este sentido, complementarios.

4. Hacia una escuela intercultural

El avance hacia una escuela inclusiva no segregadora requiere comprender que no se trata de “incorporar lo diverso”, pues bajo ese marco la diversidad siempre estará puesta fuera de quien la define. En otras palabras, la propuesta de “incluir lo diverso”, supone que el lugar y posición de quien define lo que es y no es distinto adquiere un carácter neutral, homogéneo y por ende, “normal”. La apuesta de una educación inclusiva no segregadora es precisamente problematizar esta construcción de normalidad, abriendo la discusión a

todos los que conforman la comunidad escolar, de modo que cada uno de los actores pueda reconocerse -desde posiciones de horizontalidad-, como sujetos y grupos diversos a la vez que similares. La comunidad que emerja de este encuentro debe ser construida a partir de la participación de todas y todos los actores, y debe mantener la capacidad de redefinirse a partir del reconocimiento de nuevas diversidades que emerjan en el desarrollo social. La inclusión, bajo esta perspectiva, no debe confundirse con un proceso de homogenización, pues ello tiende a invisibilizar (y por ende excluir o discriminar) la diversidad, ni tampoco debe confundirse con una exacerbación de la diferencia, pues ello supone categorizar a sujetos solo desde nociones de alteridad, naturalizando y esencializando categorías que son socialmente construidas. La inclusión, por el contrario, supone descentrar la posición de poder que se ha construido precisamente a partir del uso de ejes de diferenciación y segmentación. Este descentramiento permite el reconocimiento entre sujetos iguales, esto es, que comparten la misma condición humana, y a la vez distintos, producto de experiencias culturales, sociales, económicas e históricas que cada uno ha enfrentado. Este encuentro y reconocimiento es la condición de posibilidad para la construcción de una comunidad escolar inclusiva, democrática y participativa.

A partir de estos elementos se configura la definición de interculturalidad que será utilizada en este documento. No pretende ser una definición exhaustiva, sino precisar ciertas referencias necesarias de ser consideradas al utilizar el concepto. Para ello se distinguen, siguiendo a Dietz (2012) dos planos: el normativo - es decir, lo que debiera ser la interculturalidad-, y el fáctico, esto es lo que existe actualmente en términos de políticas. Esta distinción de niveles permite poner un horizonte utópico respecto de cuál debiera ser el estado a alcanzar en términos de inclusión de la diversidad, y por otro, identificar dónde nos encontramos como sociedad, y en qué ámbitos es necesario avanzar.

En el plano normativo la interculturalidad se sustenta en los principios de igualdad y diferencia, es decir, reconoce el principio de igualdad de derechos (los hombres nacen libres e iguales en derecho) y la existencia de una heterogeneidad social. Ello significa reconocer que todos/as, independiente de cualquier consideración - étnica, racial, de clase, género, nacionalidad, religión o edad, entre otras - son iguales en la condición humana y en derechos. Este principio permite sustentar por ejemplo el alcance universal de los derechos del niño. A su vez, todos/as tienen el derecho a ser distintos y expresar la diversidad, respetando los valores y acuerdos básicos para el funcionamiento de la sociedad (respeto a la vida y a la paz, por mencionar algunos). Este principio es el que permite reconocer el derecho a la diversidad social y cultural de los distintos grupos humanos.

Junto con estos principios normativos, el concepto de interculturalidad presenta elementos fácticos. En primer lugar, la interacción a partir de relaciones horizontales como mecanismo fundamental para la conformación de colectividades. Esto implica entender que no se trata de "incorporar a un grupo diverso a una determinada unidad central", sino de redefinir esas unidades o sentidos de pertenencia a partir de la interacción entre los distintos sujetos. En segundo lugar, el carácter reflexivo en torno a la práctica, de modo de problematizar y cuestionar las diferencias y categorías que se construyen social y culturalmente. Un enfoque intercultural debe generar las competencias para que sean los propios actores quienes puedan dismantelar el uso de categorías estigmatizantes y discriminatorias que operan en las interacciones sociales.

Perspectivas sobre la interculturalidad, educación y migración desde el contexto latinoamericano

1. Contexto

La tematización de la interculturalidad en América Latina comienza a generarse desde los movimientos indígenas más consolidados, y en algunos países también desde los afrodescendientes. Se reconoce además la influencia de los planteos de la educación popular en esta emergencia. La problematización y el abordaje de la diversidad cultural desde el enfoque de la interculturalidad salta a los escenarios políticos nacionales en la década de 1980, pero fundamentalmente durante la de 1990 (Rodríguez Cruz, 2016), plasmándose incluso en varias reformas constitucionales (como las de Colombia, Ecuador y Bolivia). La aproximación académica al tema, en tanto, se comienza a registrar desde fines de los años noventa, y se intensifica desde la década de 2000, con un rico e intenso debate y aportes críticos muy agudos, que se destacan en la comparación internacional, y que son por tanto relevantes de ser rescatados.

La vinculación casi exclusiva de los desarrollos conceptuales y debates en torno a la interculturalidad con la cuestión indígena -y sus operacionalizaciones de política- es un rasgo característico de América Latina. Eso es en buena medida lo que distingue la aproximación a este tema respecto de los desarrollos europeos, que según López (2001) son prácticamente simultáneos: “La propuesta latinoamericana de educación intercultural guarda ahora alguna similitud con lo que, bajo el mismo término, se postula en algunos países europeos, como Alemania, España, Gran Bretaña, Holanda y Suecia, para abordar la situación derivada de la migración del Tercer Mundo hacia Europa y en respuesta a la xenofobia y al racismo que reaparecen en ese continente. De hecho, y sin que necesariamente hubiese habido intercambio o relación alguna, la adopción del término así como las propuestas europeas de interculturalidad son prácticamente coetáneas con las sudamericanas” (López, 2001:390).

Ahora bien, la construcción de este nudo temático -el que une interculturalidad y pueblos indígenas- es el resultado de un proceso cargado de violencias materiales y simbólicas. En general, en la literatura revisada, se coincide en la distinción de fases por las que ha atravesado la educación escolar indígena en la región (o en algunos países en particular). Una primera etapa se extendería desde el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, y se habría caracterizado por una violencia etnocéntrica explícita, la imposición de una cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas, y la eliminación literal del “otro”. Una segunda fase se extendería desde las primeras décadas del siglo XX hasta los años setenta. Se distinguiría por una política de asimilación para la construcción de la homogeneidad supuestamente requerida por los Estados nacionales modernos. Surgen en esta etapa las primeras escuelas bilingües dirigidas a los pueblos indígenas. El bilingüismo es concebido como una etapa de transición necesaria, un modo de alfabetizar y “civilizar” más fácilmente a los pueblos indígenas. Pero en la década de 1970 comienzan a realizarse experiencias alternativas, protagonizadas por líderes comunitarios, muchas veces en conjunto con universidades y sectores progresistas de la iglesia católica. Se producen materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe que reconocen el derecho de los pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura. El bilingüismo comienza a ser pensado como una herramienta para la continuidad de los propios grupos “minoritarios”. Es en este momento que se registran los inicios de los planteos interculturales, que señalan que no solo se deben considerar diferentes lenguas, sino también las diferentes culturas. Desde la década de 1980 cobran protagonismo las luchas indígenas, y se empieza a proponer un diálogo entre estas culturas. Estos planteos luego

se comienzan a traducir en reivindicaciones constitucionales (Ferrão Candau, 2010; Unda Bernal, et al., 2008).

La vinculación de la interculturalidad con los procesos migratorios, en cambio, es aún incipiente en la región, y las razones son bastante claras: más allá de la excepción de algunos casos (como los de Argentina, Costa Rica o Venezuela), América Latina ha sido al menos durante el último medio siglo una región de emigración y no de inmigración: exceptuando algunos casos específicos de países muy pequeños, la representación más alta de la población inmigrante respecto del total de la población nacional la tiene Costa Rica, con un 8,5% en 2010³ (Martínez y Orrego, 2016). Por otra parte, desde la década de 1970 la composición de la población inmigrante regional registra un incremento de los países latinoamericanos (de un 24% en 1970 a un 63% en 2010), es decir, la mayor parte de los migrantes que llegan son también latinoamericanos, lo que supone una matriz cultural muy semejante, y en muchos casos el mismo idioma.

Es cierto que en épocas pasadas llegó a algunos países de América Latina población extranjera que hablaba otros idiomas, principalmente europeos. En Argentina, por ejemplo, durante muchas décadas la proporción de nacidos en el extranjero fue mayor que la de nativos en sectores importantes de la población -hasta el 70% en la ciudad capital- (Germani, 2010: 490), la mayor parte de ellos italianos. En Chile también se produjo la llegada, además de europeos, de migrantes árabes y asiáticos (Cano, Soffia y Martínez, 2009). Sin embargo, todo hace suponer que por entonces no estaban dadas las condiciones para el surgimiento de planteos vinculados con el enfoque intercultural, en buena medida porque las ideas y representaciones hegemónicas en ese momento provenían de una perspectiva asimilacionista, ligada a una mirada homogeneizadora de la construcción del Estado-nación, y también en parte porque muchos de esos “otros” que estaban llegando representaban un otro deseable, incluso un ideal de ciudadano buscado.

El puente reciente entre los planteos de la educación intercultural indígena y la migración internacional -que es la migración a la que se alude en este informe- se ha estado haciendo entonces en algunos escenarios migratorios nacionales específicos, como el chileno, en el que la llegada de población migrante intrarregional que habla otras lenguas, como el creole, y afrodescendiente, ha puesto en evidencia las limitaciones de un abordaje intercultural ligado exclusivamente a la población indígena, abordaje que a su vez ya venía siendo cuestionado incluso en su aproximación a los pueblos originarios (Riedemann, 2008).

América Latina cuenta con un prolífico debate previo sobre interculturalidad, ligado a décadas de desarrollo de experiencias concretas, implementadas tanto desde el Estado como desde las organizaciones de la sociedad civil y las universidades, entre otros actores. Es imperativo entonces considerar este acervo, desde una aproximación crítica, y articularlo al escenario migratorio. Parte de esta consideración debiese comenzar preguntándose por las razones de la emergencia de esta necesidad de articulación en este momento histórico y en este contexto, de qué habla esta emergencia en el discurso social. Se adhiere, en estos cuestionamientos, a la propuesta de una de las expertas entrevistadas en el transcurso de este proceso de investigación, Sofía Soria, investigadora del CONICET de Argentina, que propone pensar a la interculturalidad como un emergente histórico o como un síntoma de época, preguntándose en qué contexto sociohistórico o socioeconómico emerge el concepto, y para dar respuesta a qué problemáticas⁴. Se está entonces en un escenario propicio para investigar y reflexionar en este ámbito temático.

³ Según los últimos datos censales, los emigrados representan un 4,8% de la población latinoamericana, mientras que los inmigrantes el 1,3%, y de los 21 países que conforman la región, solo seis presentan la situación contraria, es decir, registran mayor representación los inmigrantes que los emigrados -Argentina, Costa Rica, Venezuela, Guayana Francesa, Surinam y Belice- (Martínez y Orrego, 2016).

⁴ Entrevista realizada el 10 de enero de 2017.

2. Debates

Como se señalaba en el apartado anterior, el debate latinoamericano en torno a la interculturalidad ha generado una amplia y rica literatura, cuya revisión permitiría iluminar de algún modo esta búsqueda de articulación entre la cuestión indígena y la migratoria. Con ese propósito, se revisan en este apartado cuáles han sido las principales líneas de discusión surgidas en el campo regional.

Una de estas líneas es la que se ha desarrollado alrededor de las nociones de *multiculturalismo*, *pluriculturalidad*, *transculturalidad*, y *sus distancias y proximidades con la idea de interculturalidad* (Diez, 2004; Novaro, 2006; Soria, 2014). Las diferencias en las formas en que se han definido estos conceptos no son menores, y tienen sobre todo un trasfondo político, aunque también implican derivaciones epistemológicas. Las distancias establecidas entre multiculturalismo e interculturalidad son probablemente las que mejor ilustran este punto. El multiculturalismo -o al menos lo que suele aludirse como multiculturalismo liberal- se ha entendido como la coexistencia híbrida y mutuamente traducible de mundos culturalmente diversos (Grüner, 2002), o una coexistencia armónica y horizontal, aconflictiva y no jerárquica de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003). Frente a ello, habría emergido la interculturalidad como una propuesta política diferente en la medida que no soslayaría, sino que vendría a hacerse cargo, de la conflictividad que en general caracteriza a las relaciones culturales, a la que subyacen situaciones de desigualdad tanto generadas históricamente como emergentes.

Otra de las líneas de discusión ha llevado esta mirada crítica a las propias formulaciones (e implementaciones) de la interculturalidad, distinguiendo básicamente entre *una interculturalidad funcional y una crítica* -o variantes de esta formulación- (Walsh, 2002; Tubino, 2005). También hay en esta distinción una evaluación política, y es que, como decíamos, el debate sobre este tema ha ido en buena medida de la mano de los planteos de los movimientos indígenas. Pensando sobre la interculturalidad en el ámbito educativo, Fidel Tubino sostiene que: “Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos” (Tubino, 2005: 2). En este sentido, la mirada de la interculturalidad crítica sería una propuesta de acción política, que “enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones. Es decir, procesos de interculturalización de vía múltiple” (Walsh, 2002). Es por eso justamente que Catherine Walsh prefiere hablar de “interculturizar” antes que de interculturalidad. La tensión entre estas dos corrientes de la interculturalidad es, según Ferrão Candau (2010), un elemento central en el debate sobre las relaciones entre interculturalidad y educación en América Latina hoy, y desde ese ámbito se traspasaría a los demás.

Esta tensión se relaciona a su vez con otra de las líneas de abordaje del tema a las que aludimos, que es central y característica del escenario regional: las discusiones sobre este asunto en América Latina se organizan en buena medida en torno al eje determinado por las *tensiones entre diversidad y desigualdad, o diferencia y desigualdad* (Walsh, 2002; Tubino, 2005; Ferrão Candau, 2010; Soria, 2014). Hay una coincidencia significativa en la literatura regional crítica sobre el tema respecto de que en América Latina ha habido una subordinación histórica - el colonialismo - que ha transformado las diferencias culturales en desigualdades. Por lo tanto, desde la propuesta de la interculturalidad, “no se trata tanto de encontrar la mejor forma de incluir grupos históricamente negados en los marcos político-institucionales vigentes, como sí de generar un proceso de crítica y transformación de las lógicas de estructuración de relaciones sociales” (Soria, 2014:51). Esto es precisamente a lo que apunta la propuesta epistemológico-política de la interculturalidad decolonial, de Catherine Walsh, que es el alero conceptual de esta investigación.

A su vez, este cuestionamiento de la relación entre diferencia y desigualdad se vincula con otra línea temática que se repite en la literatura latinoamericana en este ámbito: la *relación de la interculturalidad con la construcción de sociedades democráticas* (Soria, 2014; Rodríguez Cruz, 2016), un tópico sensible en nuestra región, y especialmente en el Cono Sur, dada su historia reciente de dictaduras militares sangrientas. En este sentido se sostiene que, en la medida que la interculturalidad es sobre todo una instancia para pensarse a sí mismo, y para problematizar la propia mirada respecto del otro -por qué identificamos a ciertas personas como un otro, y por qué nos proponemos integrarlo-, ella conduce a pensar qué posibilidades se le da a ese otro para que se autodefina, y en ese sentido puede entenderse en términos de construcción democrática (Soria, 2017, entrevista).

3. Críticas

La distinción entre interculturalidad funcional y crítica, surgida en el campo de debate latinoamericano sobre interculturalidad, habla del desarrollo de aproximaciones críticas -valga la redundancia- sobre este enfoque en el ámbito regional. La revisión de la literatura realizada durante esta primera etapa de investigación muestra que estos cuestionamientos se agrupan principalmente en dos grandes tópicos.

Por una parte, se alude al riesgo de que la interculturalidad se transforme en una *herramienta de legitimación* y un *discurso para justificar la exclusión* (Novaro, 2006), o un *nuevo meta-relato* (Walsh, 2002)⁵. Es decir, una cáscara vacía, casi un eslogan, que no pretende modificar la desigualdad estructural que impide un encuentro igualitario entre culturas - y aparece aquí, nuevamente, esta insistencia en la relación entre diferencia y desigualdad. Citando a Žižek, Catherine Walsh explica que en la actualidad la lógica multicultural del capitalismo global incorpora la diferencia, pero neutralizándola y vaciándola de significado efectivo, transformando la diversidad en un componente central de este régimen. La interculturalidad funcional sería, de este modo, la herramienta conceptual del multiculturalismo retórico: “esta interculturalidad no apunta a la creación de sociedades más igualitarias sino, más bien, al control del conflicto social y la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista” (Walsh, 2002).

Esta crítica general también se encuentra en algunos análisis de casos nacionales, como el de Ecuador. Un trabajo sobre ese país, desarrollado a partir de 11 estudios de caso, concluye respecto de la EIB que: “más allá de las declaraciones de respeto a la diversidad cultural y de conservación y reproducción de las lenguas y culturas indígenas, el modelo educativo actual genera procesos de neomestizaje que conducen a los educandos hacia el ‘blanqueamiento’ castellano-occidentalizante. En definitiva, se trata de continuar con el proyecto hegemónico de homogeneización cultural, siendo la estrategia reconocer discursivamente el derecho y respeto a la diversidad, para, en la praxis, desarticular los procesos que permitan la reproducción de la identidad étnica a través del ámbito educativo” (Rodríguez Cruz, 2016:348). A lo largo del artículo, la autora muestra cómo este accionar del Estado termina siendo funcional a su matriz productiva.

Esta “cáscara vacía” en la que se convertiría la interculturalidad en numerosas políticas públicas toma en muchos casos la forma de una folclorización de la cultura indígena (o la cultura “Otra”) que se pretendería valorar. Por otra parte, se releva también una crítica a la interculturalidad como *política focalizada y compensatoria* (Novaro, 2006; Riedemann, 2008). Es decir, se cuestiona el hecho de que las políticas educativas interculturales se destinen exclusivamente a la población indígena, procurando subsanar brechas educativas

⁵ Respecto de esto, Gabriela Novaro, experta en educación e interculturalidad en el campo académico argentino (además de asesora del Ministerio de Educación de la Nación durante algunos años respecto de esta temática), señala que deben tenerse en cuenta tanto los riesgos de institucionalización como de no institucionalización de la interculturalidad (entrevista, 10 de enero de 2017).

(respecto de parámetros occidentalizantes y, por lo tanto, homogeneizadores), o resarcir de algún modo deudas históricas de los Estados con los pueblos originarios.

Metodología

El objetivo general de este proyecto, tal como fue planteado inicialmente, es elaborar lineamientos de una propuesta de política y de escuela intercultural que atienda el contexto multicultural y pluriétnico, y que tenga como eje central la incorporación de la capacidad reflexiva sobre la práctica, de modo de transformar las jerarquías basadas en la etnia, nacionalidad, clase y género, para propender a un sistema educacional democrático y participativo en el que la diversidad constituya un valor central.

Para ello se definieron los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar un diagnóstico sobre la situación migratoria e indígena que tienen las escuelas en las comunas seleccionadas a partir de: a) un catastro con el porcentaje de alumnos inmigrantes en colegios municipalizados, b) una consulta a colegios subvencionados respecto de matrículas de niños inmigrantes, c) un perfil migratorio que incorpore porcentaje de migrantes a nivel comunal, situación de hijos/as de migrantes, vivienda y salud, entre otras variables.
2. Elaborar –en conjunto con profesores– lineamientos para la construcción de escuelas interculturales, a partir de un enfoque crítico que permita a los propios actores observar reflexivamente cómo se construyen los problemas que se tematizan y observan, cómo se reproducen las relaciones de poder, los prejuicios y los procesos de racialización en la interacción cotidiana.
3. Elaborar los principales lineamientos de una política intercultural en educación.

Para el logro de estos objetivos, se definió una metodología de carácter cualitativo, con uso de fuentes primarias y secundarias de investigación. Para el trabajo en las escuelas se utilizaron algunos elementos de la investigación acción participativa (IAP) –que se detallan más adelante–, de modo de construir en conjunto con los profesores/as y directivos las propuestas para una escuela intercultural en contexto migratorio y pluriétnico.

Para todo el proyecto se definieron tres etapas de trabajo en terreno:

- Etapa 1: Diagnóstico comunal y de las escuelas seleccionadas.
- Etapa 2: Lineamientos para la construcción de una escuela intercultural.
- Etapa 3: Propuesta de lineamientos de una política intercultural.

Etapa 1: Diagnóstico comunal y de las escuelas seleccionadas

De acuerdo con los criterios establecidos en el proyecto (alta presencia de población migrante), las comunas y los establecimientos educacionales seleccionados fueron: Iquique (Escuelas 7, 8 y 9) y Alto Hospicio (Escuela 6) en la Región de Tarapacá; Independencia (Escuela 1 y Escuela 2), Recoleta (Escuela 3 y Escuela 4) y Quilicura (Escuela 5) en la Región Metropolitana. Inicialmente se había contemplado trabajar también en una escuela de la comuna de Santiago, pero dado que las gestiones a través de la Dirección de Educación municipal no fueron fructíferas –como se detalla en el apartado de dificultades metodológicas–, ese caso debió descartarse. De todos modos, como se explica más adelante, el nivel de saturación alcanzado con los otros casos fue tan significativo que su ausencia no tuvo implicancias en los resultados.

Tabla 1. Matrícula total y porcentaje de alumnos extranjeros de las escuelas de la muestra

Escuela	Matrícula total	% Extranjeros
Escuela 1, Independencia	250	12,4
Escuela 2, Independencia	160	45,0
Escuela 3, Recoleta	1.148	33,2
Escuela 4, Recoleta	483	46,4
Escuela 5, Quilicura	870	13,0
Escuela 6, Alto Hospicio	838	3,8
Escuela 7, Iquique	781	34,4
Escuela 8, Iquique	505	51,5
Escuela 9, Iquique	371	26,1

Fuente: Base de datos de matrículas Mineduc, 2016.

Nota: Si bien en cada escuela se recabaron datos de la matrícula actual, dada la disparidad en el nivel de precisión de los datos, se optó por homogeneizar su presentación en este apartado a partir del recurso a esta base, excepto en el caso del Anexo Balmaceda, puesto que al tener dependencia administrativa de otro establecimiento, no aparece desagregado en la base. En ese caso, la información fue provista por la directora, y corresponde a 2017.

Para esta etapa se utilizaron: a) datos de la encuesta CASEN 2015, procesados para este propósito –se anexan las sintaxis correspondientes–, b) entrevistas a los directivos de los DAEM –y en algunos casos, además, funcionarios de estos organismos que se pudo identificar como referentes técnicos– en cada una de las comunas, c) los Planes Anuales de Desarrollo Educativo (PADEM) municipales, d) la base de datos de matrículas del Ministerio de Educación, con datos de 2016, e) los proyectos educativos de las escuelas que los tenían actualizados, f) información de los establecimientos educativos que aparece en la página del Ministerio de Educación, y g) entrevistas a sus equipos directivos.

Se realizó en primer lugar un perfil de caracterización de la población migrante en cada una de las comunas seleccionadas (ver apartado relativo al perfil de las comunas). Sobre este punto, es importante señalar que actualmente la desagregación comunal de la información sobre migración internacional en Chile experimenta una enorme dificultad, debida a la imposibilidad de utilizar datos censales recientes, a causa de la invalidez de la información relevada por la operación censal de 2012, y del hecho que los datos del censo abreviado de este año aún no están disponibles públicamente para su procesamiento. Frente a esta situación, se ha estado recurriendo a la información provista por la encuesta de hogares de mayor alcance en el país: la CASEN (Encuesta de Caracterización Socioeconómica).

Es sabido, sin embargo, que una encuesta no es una fuente de datos apropiada para la medición de este fenómeno, considerado en este caso desde su perspectiva demográfica: “los datos de las encuestas de hogares y de propósitos múltiples presentan la limitación de los tamaños muestrales, que no siempre permiten la desagregación de información estadísticamente significativa para los universos de interés del estudio migratorio” (CELADE-CEPAL, 2014:133). Esta limitación es aún más significativa en países con un porcentaje tan bajo de población migrante como Chile. Pero dado que es la única fuente disponible para contar con datos a esta escala de desagregación, se decidió considerar esta fuente, al menos a título de aproximación. Por otra parte, las comunas seleccionadas para el estudio son algunas de las que mayor representación de población migrante tienen a nivel nacional, lo que en alguna medida atenúa los riesgos de su consideración.

Por lo tanto, los perfiles que se presentan en el próximo apartado se elaboraron a partir del procesamiento de la base de datos correspondiente a la CASEN 2015 en los casos de Recoleta, Quilicura, Iquique y Alto Hospicio, puesto que estas cuatro comunas fueron parte de las 139 consideradas dominio de estudio de esta encuesta. Es decir, estas comunas fueron incluidas en los cálculos de factores de expansión, lo que permite realizar

estimaciones e inferencias a nivel comunal⁶ bajo criterios más flexibles respecto del error relativo y absoluto. Independencia es la única de las comunas de interés para este estudio que no se contempló en este grupo. En ese caso, se recurrió a fuentes secundarias para la elaboración del perfil.

Según esta encuesta, se entiende por población inmigrante internacional “a las personas de hogares residentes en viviendas particulares ocupadas cuya madre residía en otro país al momento de nacer. Por tanto, se considera el criterio de ‘migración de toda la vida’. Este concepto de inmigrantes incluye a personas cuya nacionalidad puede ser chilena o extranjera. En cambio, no considera a hijos/as de inmigrantes, en caso de que hayan nacido en Chile. Este criterio es el mismo que aplica el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y CEPAL para medir la migración internacional en censos”⁷.

Luego de la elaboración de los perfiles comunales se efectuó un catastro de la matrícula de niños y niñas migrantes e indígenas para todas las escuelas municipales y subvencionadas existentes en las comunas en base al registro nacional (ver informe matrículas niños migrantes, en planilla Excel adjunta). Este catastro, en conjunto con las recomendaciones y disponibilidades de los DAEM⁸, permitieron la selección de los establecimientos educacionales.

La base de datos no permitió estimar la información sobre niños en situación migratoria irregular, sin embargo, datos del Ministerio del Interior señalan que habría en Chile unos 30.000 niños y niñas inmigrantes en esta situación (fuente: reunión del Consejo Consultivo Migraciones con el Ministerio del Interior).

Una vez identificados los establecimientos se realizó una descripción de cada uno de ellos, incorporando los principales desafíos que enfrentan en los actuales contextos migratorios. Se entrevistó a directivos, incluidos el/la director/a del establecimiento, el jefe/a de la Unidad Técnico-pedagógica y encargados de convivencia. Se revisaron además los proyectos educativos con el objeto de comprender los cambios experimentados por el establecimiento en contextos multiculturales, identificando y conociendo las principales implicancias que ha tenido el tránsito hacia una escuela multicultural y las prácticas y programas que se han implementado (ver en este informe el apartado de descripción de escuelas).

Las entrevistas apuntaron a contar con un diagnóstico de los principales desafíos de los establecimientos, así como las actividades, trabajos y prácticas que han implementado (ver el anexo de pautas de entrevistas). Se trató de entrevistas semi-estructuradas, que en el caso de los actores de la comunidad escolar y miembros de los departamentos de educación municipales contemplaron las siguientes dimensiones:

- 1) Contexto.
- 2) Problematización.
- 3) Prácticas, programas y acciones realizadas.
- 4) Visión.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas y forman parte del corpus de análisis que fue codificado a partir del programa Atlas.ti en el caso de la Región Metropolitana, y NVivo en el de la región de Tarapacá, aplicando los procedimientos que se describen en los dos próximos apartados. Este análisis se realizó a partir de los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corben, 1990), esto es, poniendo el foco en la generación

⁶ Véase Ministerio de Desarrollo Social (2015). Metodología de Diseño Muestral. Recuperado de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Metodologia_de_Disenio_Muestral_Casen_2015.pdf>.

⁷ Ministerio de Desarrollo Social (2016), “Inmigrantes, principales resultados”.

⁸ Es importante considerar que las posibilidades y disposiciones de los DAEM, y de algunos establecimientos, han constituido un factor relevante a considerar en el diseño e implementación del trabajo de campo, como se detalla en el apartado referido a las limitaciones del estudio y dificultades metodológicas.

inductiva de ideas teóricas e hipótesis a partir de los datos surgidos del campo (Gibbs, 2012). Aunque cada uno de los corpus se trabajó de manera independiente, contemplando las especificidades regionales, la lectura reflexiva de todo el material discursivo estuvo guiada por los objetivos de la investigación, el enfoque teórico desde el que partió el estudio, y de las observaciones y consensos preliminares a los que se fue arribando a partir de reuniones que durante el trabajo intensivo de campo tuvieron una frecuencia de entre una semana a diez días, y que permitieron avanzar progresivamente mediante sistematizaciones parciales de los hallazgos (ver el anexo de matrices de codificación).

De manera específica, el corpus se compuso de:

- Las transcripciones de todas las entrevistas realizadas a miembros de las comunidades educativas de las escuelas seleccionadas (directores/as, jefes/as de la Unidad Técnico-Pedagógica, encargados/as de convivencia).
- Las transcripciones de las entrevistas a los directores/as y funcionarios de los departamentos de educación municipales de las comunas que fueron escenario del estudio. En este caso también se consideró la entrevista realizada a una profesional de la Dirección de Educación de la municipalidad de Santiago, que se contempló específicamente en el análisis de las visiones de los actores del campo educativo sobre los desafíos y formas de abordar la multiculturalidad y pluriétnicidad presente en las escuelas.
- Las notas de las observaciones de todos los talleres realizados con docentes y asistentes de la educación. Estas notas, que se adjuntan en los anexos de este informe, fueron elaboradas a partir de un proceso de escritura triangulada guiado por los objetivos del estudio: uno de los investigadores escribía en primer lugar sus observaciones, y los demás las complementaban en fases sucesivas, lo que constituyó un interesante ejercicio metodológico.

También se realizaron entrevistas a actores emergentes del trabajo de campo, específicamente, al equipo PIE de una escuela de la comuna de Independencia que no formó parte de la muestra de este estudio⁹, pero que apareció en varias de las entrevistas como un caso que se ha ido conformando como referente en el abordaje de la presencia de alumnado migrante –razón por la cual se decidió su inclusión–, y a dos docentes extranjeras que realizan clases en sendas escuelas que fueron escenario de la investigación, por la particularidad de su posición en la estructura microsociedad de análisis, más concretamente, por la particular mirada que tienen en función de su formación y ejercicio de la profesión en sistemas educativos nacionales distintos al chileno y además de los países de origen de algunos de los migrantes –una de ellas es peruana y la otra venezolana–. Estas entrevistas no fueron contempladas en la codificación, pero sí estuvieron presentes en el análisis interpretativo que se presenta en este informe.

a. Codificación del corpus de la Región Metropolitana

En este caso el procedimiento de codificación utilizado fue de tipo inductivo, guiado por los objetivos del estudio. En términos de la teoría fundamentada, se trató de una codificación guiada por los datos (Gibbs, 2012), que operó solamente hasta el nivel de codificación abierta. A partir de una primera codificación emergente, la mayor parte realizada considerando las categorías nativas encontradas, se procedió a agrupar por familias de códigos, a saber:

⁹ Aunque existía el interés inicial por trabajar en esta escuela, el DAEM de esta comuna consideró que no era posible por el nivel de sobreintervención de esa institución educativa con estudios y proyectos de organizaciones, justamente a causa de este carácter de referente que ha adquirido para el tratamiento de este tema.

1. Contexto escuela.
2. Dificultades con incidencia directa en proceso educativo.
3. Dificultades con incidencia indirecta en proceso educativo.
4. Enfoques y percepciones sobre abordaje migración en escuela.
5. Percepciones y actitudes frente a migrantes.
6. Prácticas escolares.

La validación del procedimiento de codificación residió principalmente en el nivel de aglomeración de citas en estos códigos emergentes, que como ya se señaló, fue significativa, y en ciertos casos por la originalidad del hallazgo. Es importante mencionar que hubo una instancia preliminar de análisis y sistematización, específicamente de las observaciones realizadas en los talleres. Como se explicará más adelante, parte del segundo taller suponía exponer a los profesores y asistentes de la educación los hallazgos que se habían realizado a partir del primero de los encuentros en todas las escuelas, que fueron notablemente coincidentes. Esa supuso una fase intermedia de sistematización a partir de una lectura reflexiva que permitió observar estas coincidencias generales en ambas regiones, y también una instancia de validación consensual de estos hallazgos con los profesores y asistentes de la educación, en consonancia con la decisión de incorporar elementos de la IAP al trabajo de campo.

b. Codificación del corpus de la Región de Tarapacá

El proceso de codificación realizado con la información levantada en la región de Tarapacá se desarrolló con posterioridad al del corpus construido en la Región Metropolitana, puesto que la finalización del trabajo de campo en la región nortina también fue posterior, a causa de las dificultades burocráticas encontradas para acceder a las escuelas municipales, como se explica más adelante. Este factor temporal crucial, sumado al proceso de sistematización previa que habían supuesto las discusiones periódicas de hallazgos de campo –que revelaban coincidencias en los fenómenos observados (traducidos en códigos emergentes), con ciertas particularidades regionales que se debían contemplar–, condujeron a decidir que la codificación de este corpus se llevara a cabo a partir de las dimensiones implicadas en las familias definidas para el corpus de la RM. Esta decisión tuvo por fundamento, además, la necesidad de asegurar la factibilidad del análisis integrado y comparativo en la fase final de análisis.

De ese modo, se definieron los siguientes nodos (o códigos referenciales) –pues en esta región se empleó el programa NVIVO–:

1. Situación migratoria de escuelas seleccionadas (Descripción) - Nodo Situación migratoria
2. Políticas y programas de educación intercultural - Nodo Políticas y programas EI
3. Buenas prácticas de educación intercultural - Nodo Buenas prácticas EI
 - 3.1 Prácticas académicas - Sub nodo Prácticas académicas
 - 3.2 Prácticas de convivencia - Sub nodo Prácticas convivencia
 - 3.3 Prácticas en comunidad (familia) - Sub nodo Prácticas comunidad
4. Incidencia temas sensibles (migración y origen étnico, religión, cultura, idioma, género, sexualidad, identidades, entre otros) - Nodo temas sensibles
5. Visiones de profesores/as, asistentes de la educación y directivos respecto de los desafíos - Nodo visiones desafíos.

También en este caso se avanzó solamente hasta el nivel de la codificación abierta, pero en una modalidad abreviada respecto del procedimiento usado en la RM, pues los nodos operaron al nivel de las familias construidas en el procesamiento de Atlas.ti.

Se trabajó a partir de los cinco nodos listados más arriba, y se hicieron los cruces en función del tipo de caso utilizado, tales como: entrevistas directivas, entrevistas profesores, entrevistas expertas, sistematización talleres, notas talleres. Posteriormente, se revisó el

contenido de cada nodo, según el tipo de caso, y se fueron observando ciertas tendencias y reiteraciones, así como ciertas particularidades que llamaron la atención del análisis y que se fueron destacando. A medida que la información comenzó a ser validada por la repetición y/o por su originalidad, se fue extrayendo en forma de citas textuales de los casos, para ser utilizadas a modo de ejemplo en el informe.

Como se señaló, en el análisis de ambos corpus no se avanzó en la codificación axial ni selectiva, si es que se considera este tipo de análisis en términos estrictos de la teoría fundamentada. La principal razón de esta decisión fue el análisis independiente de los corpus generados en ambas regiones, debido al desfase del inicio del trabajo de campo en el norte, por las dificultades burocráticas que se afrontaron para el acceso a las escuelas, ya mencionado. Sin embargo, los procedimientos interpretativos y analíticos que están en la base de esos pasos se llevaron a cabo, en primer lugar, mediante la agrupación en familias de los códigos surgidos en la fase de codificación abierta, familias que agruparon diversas dimensiones de las categorías detectadas a partir de esos códigos, y en segundo lugar, a través de las extensas reuniones virtuales desarrolladas entre ambas partes del equipo para la reflexión analítica, que permitieron integrar y afinar esas categorías en argumentos explicativos de los procesos sociales observados. Es a partir de esas reflexiones analíticas que las categorías relevadas en el corpus alimentaron las recomendaciones de política surgidas de este estudio.

Etapa 2: Lineamientos para la construcción de una escuela intercultural

Esta etapa contempló la sistematización de la bibliografía existente en torno a la discusión teórica sobre educación intercultural, experiencias y políticas nacionales sobre interculturalidad y experiencias concretas en establecimientos educacionales de ejercicios y prácticas interculturales. El registro de experiencias concretas dio origen a un dossier de experiencias y prácticas que será publicado en formato virtual –página web– (ver en Anexo versión preliminar de dossier prácticas y experiencias interculturales).

Otro componente crucial de esta etapa fue el desarrollo de talleres con docentes de las escuelas seleccionadas. Se detalla a continuación la metodología de trabajo de esta etapa, en la que se recurrió a elementos de la investigación acción participativa.

a. Revisión bibliográfica y experiencias internacionales

Se revisaron más de 100 documentos que incluyen artículos científicos, publicaciones de libros, páginas web, experiencias sobre educación intercultural. Se realizaron nueve entrevistas a expertos: Iquique (5), Argentina (2) y Alemania (2) (ver en anexo información sobre entrevistados y pautas de entrevistas). Se dejaron fuera notas de prensa escrita y en formato televisivo.

Se recogió información de los siguientes países:

- América Latina: Chile, Argentina, Colombia, Perú, México, Brasil, Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Paraguay y Venezuela.
- Europa: España, Reino Unido, Francia y Bélgica, Alemania y Austria.
- América del Norte: Estados Unidos y Canadá.

Se agregó la revisión de documentos de algunos organismos internacionales seleccionados, dado el impacto que tienen en la formulación de políticas en diversos países.

Los conceptos/categorías para llevar a cabo la búsqueda bibliográfica fueron los siguientes (en sus respectivas versiones en español, inglés, alemán y francés):

- Interculturalidad; Educación intercultural; niños y niñas migrantes; multiculturalidad, educación multicultural; experiencias interculturales; migración e interculturalidad; educación y pueblos indígenas.

Algunos de los buscadores utilizados fueron:

- Google; Academia.edu; Jstor; ResearchGate; Ebsco; Scielo. Junto con estos buscadores, se llevó a cabo un proceso de bola de nieve, es decir, búsqueda de autores referenciados por artículos ya revisados.

A partir de esta revisión internacional se profundizó en una muestra de países, con el objetivo de analizar las propuestas de políticas en un sentido más específico. El criterio de selección fue la posibilidad de comparar ciertas tendencias similares en términos migratorios con el caso de Chile, e identificar propuestas concretas en la enseñanza del idioma. Los casos seleccionados para esta profundización fueron:

- América Latina: Argentina y Costa Rica.
- Europa: Alemania, Francia, Bélgica y España.

La revisión de la bibliografía ha permitido avanzar con la elaboración de un artículo, a cargo de Andrea Riedemann, cuyo título preliminar es “¿Representa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe una plataforma favorable para avanzar a una educación intercultural pertinente al actual contexto migratorio de Chile?” (ver anexo abstracts artículos).

b. Talleres con docentes

El foco central de esta etapa fue el trabajo con docentes y asistentes de la educación de los establecimientos educativos de las regiones seleccionadas, y es justamente en este instrumento donde se recurrió a elementos generales y específicos de la IAP. En términos generales, son dos los elementos centrales de esta metodología presentes en el estudio: el primero, el ejercicio de deconstruir la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación (en este caso, investigador-docente/asistente), y construir en cambio una de sujeto-sujeto, básicamente por la vía de la participación activa de los docentes y asistentes de la educación en el diagnóstico de desafíos, el relevo de sus prácticas y la auto-reflexión respecto de ellas; y el segundo, el horizonte transformador de la investigación, precisamente a partir de esa reflexión de los docentes y asistentes sobre su propia práctica (Bausela, s/f; Villasante, 1995).

A partir del catastro realizado, se seleccionaron 10 colegios en total (6 en Santiago, 4 en Tarapacá). Como se señaló previamente, dada la imposibilidad de acceder a la escuela de la comuna de Santiago, se debió eliminar de la muestra, razón por la cual se trabajó finalmente en 9 establecimientos.

Originalmente se planeó desarrollar dos talleres por colegio, con el objetivo de tener un diagnóstico de los desafíos que presenta la migración a los establecimientos educacionales, las prácticas que los profesores están implementando, y la reflexión en torno a ellas. El análisis de los talleres constituyó un insumo clave para identificar lineamientos y propuestas que permitieron avanzar en la construcción de recomendaciones de política para avanzar hacia escuelas y prácticas pedagógicas interculturales.

El diseño lógico de los dos talleres (o de las dos partes del taller único, en las escuelas en las que solo se pudo aplicar uno) se planificó de modo de poder materializar los elementos de la IAP contemplados en la metodología: los docentes y asistentes de la educación fueron artífices del diagnóstico de los desafíos y problemáticas a las que los enfrenta la diversidad migratoria en el aula, a partir de las actividades planificadas para el primer taller (o para la primera parte del taller único). A partir de este diagnóstico, propusieron prácticas que implementaron durante un periodo breve, implementación que el mismo docente observó reflexivamente, para compartir esa reflexión en el segundo taller, y generar así una reflexión colectiva (es decir, se siguió el ciclo diagnóstico-acción-observación-reflexión que caracteriza a la IAP). En los párrafos siguientes se describe con más detalle esta secuencia. Es importante advertir, sin embargo, que no todos los participantes se implicaron directamente en el proceso, por las razones que luego se explican, y esa fue justamente una de las limitaciones que enfrentó el diseño metodológico del estudio, que no permite hablar de un diseño metodológico cabal de IAP, sino solo de la incorporación de algunos elementos de esa perspectiva.

En la Región Metropolitana, se realizaron dos talleres por escuela con profesores y asistentes de la educación. El **taller 1** partió con una presentación del equipo, de los objetivos del proyecto y la explicación del Consentimiento Informado (ver anexo “Estructura taller 1 ejemplo” y formatos de consentimientos y asistencia-consentimiento). Luego se plantearon los objetivos del taller, que consistían en:

- Realizar un diagnóstico sobre las implicancias del contexto multicultural en los ámbitos de convivencia, académico y otros.
- Identificar desafíos y prácticas educativas para favorecer la inclusión en contextos de diversidad cultural y étnica.

Para ello se dividió a los participantes en grupos según niveles (prebásica, primer y segundo ciclo) y se les pidió que trabajaran en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo incide la diversidad (étnica y de nacionalidades) en el aula?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta como docente al trabajar en contextos de diversidad (étnica y de nacionalidades)?
- ¿En qué medida las condiciones de trabajo permiten abordar estos desafíos?
- Identifique y analice estrategias/prácticas que haya utilizado para resolver problemas que pueden derivarse de un contexto multicultural.

Cada uno de los miembros del equipo de investigación se sumó a los grupos de trabajo, tomó notas de la discusión y contestó preguntas en caso de ser necesario. Dependiendo del tiempo disponible, se realizó una discusión plenaria para sistematizar los principales puntos consensuados, o se pasó inmediatamente a la segunda parte del taller.

En esa segunda etapa se utilizó la metodología del “árbol del problema”, en el que cada grupo debía identificar un problema específico de los que habían emergido en la discusión grupal (el tronco) formulado en positivo, las causas directas que lo producían (en las raíces) y las consecuencias de dicho problema (las ramas del árbol). A partir de ello debían identificar una práctica pedagógica o una actividad específica tendientes a solucionar el problema seleccionado¹⁰. Este ejercicio permitió realizar la etapa de diagnóstico que supone la IAP.

¹⁰ En el trabajo en terreno desarrollado en las escuelas de la región de Tarapacá se realizó una modificación del planteo del árbol, pues en el tronco se colocó la educación intercultural, como meta a alcanzar, y en las ramas del árbol se consideró una lluvia de ideas para resolver los problemas.

Posteriormente, cada grupo y profesor se comprometía a implementar esta práctica en su clase en las semanas siguientes a este primer encuentro, hasta el momento de llegar al segundo taller.

Después de algunas semanas –la frecuencia dependió de la disponibilidad de cada escuela, lo que constituyó un factor limitante en el estudio¹¹– se realizó el **Taller 2** (ver anexo “Estructura taller 2 ejemplo”). El segundo taller comenzó con una introducción por parte del equipo de investigación, en el que se hacía una primera devolución a partir de los hallazgos encontrados en todas las escuelas. Esto permitió entender que los problemas detectados por esos docentes en el taller 1 eran compartidos con otros establecimientos, no solo en Santiago sino también en Iquique, y triangular los hallazgos de modo consensual con docentes y asistentes de la educación, a partir de una conversación y discusión sobre los mismos. Los problemas se presentaron organizados en torno a tres ejes:

- Dimensión académica.
- Dimensión convivencia.
- Dimensión relación con la comunidad escolar y el contexto nacional.

La segunda etapa del taller 2 consistió en entregar una serie de “estímulos” que permitieran iniciar una reflexión sobre el trabajo que se viene realizando con niños y niñas migrantes:

- El primer estímulo fue que contaran la experiencia en la realización de las tareas comprometidas.
- El segundo estímulo consistió en un video de 8 minutos (Hiyab), que permite problematizar la arbitrariedad de ciertas normas escolares fundadas en las “pertenencias culturales”.
- El tercer estímulo fue una pequeña presentación sobre conceptos y categorías. La presentación se organizó en torno a las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante incorporar el enfoque intercultural?; ¿Qué significa pensar estos desafíos que encontramos desde una mirada intercultural?; Multiculturalidad / interculturalidad; Colonialismo y colonialidad.

A partir de estos estímulos se abrió la discusión en formato plenaria. Para guiarla se presentaron dos frases/ideas que surgieron en los talleres 1:

- “Acá todos los niños son iguales, no se hacen diferencias”
- La distinción entre niños migrantes, hijos de migrantes y chilenos.

Para cerrar el taller 2 se compartieron dos experiencias de actividades pedagógicas desarrolladas en distintos países y orientadas al trabajo con la diversidad migrante, escogidas a partir de la revisión efectuada en la etapa anterior de la investigación. La selección de estas actividades se hizo de manera ad hoc a la escuela, en función de los problemas que se fueron detectando en los talleres 1.

Los talleres fueron grabados y se escribieron notas surgidas de la observación de cada uno. Como ya se señaló, las notas de campo se escribieron de manera colectiva, ya que cada investigador iba agregando sus propias impresiones en un mismo documento.

Tal como se señaló, de los 9 casos solo en una instancia no se logró realizar el taller 2. En cuatro casos se realizó de acuerdo con la programación inicial, y en los cuatro restantes hubo que fusionar ambas instancias ya que los establecimientos no permitieron que se

¹¹ La frecuencia varió de 2 a 6 semanas, aunque este último fue un caso excepcional, pues salvo ese caso, los talleres se desarrollaron en lapsos de 2 a 3 semanas.

desarrollara una segunda visita. A continuación, se presenta una tabla resumen con las entrevistas y talleres realizados:

Tabla 2. Entrevistas y talleres realizados en las escuelas de la muestra

	DAEM	Directivos Colegios	Taller 1*	Taller 2*
INDEPENDENCIA	Directora			
Escuela 1		Directora, jefa de UTP y Encargado de convivencia	23 EC	26 EC
Escuela 2		Directora e inspectora	9 EC	10 EC
RECOLETA	Director y Encargado Currículum			
Escuela 3		Director, jefe de UTP y Encargada Convivencia	51 EC	-
Escuela 4		Director, jefe de UTP y Encargada Convivencia	20 EC	8 EC
QUILICURA	Directora			
Escuela 5		Director y Encargado convivencia	23 EA	21 EA
SANTIAGO CENTRO	Directora y Encargada Unidad Técnica			
ALTO HOSPICIO				
Escuela 6		Director, Coordinador pedagógico	16 EC	14 EC
IQUIQUE	Referente técnico DAEM			
Escuela 7		Director, jefe de UTP y Encargado Convivencia	24 EA	24 EA
Escuela 8		Director, jefe de UTP y Encargado Convivencia	19 EA	19 EA
Escuela 9		Director, jefe de UTP y Encargado Convivencia	15 EA	15 EA

* La cifra que aparece en esta columna corresponde a la cantidad de profesores y asistentes de la educación que participaron de ese taller.

EC: aplicación del taller según su estructura completa. EA: aplicación del taller según estructura adaptada: en las escuelas 7, 8 y 9 se describe la adaptación en el próximo apartado, en la Escuela 5, el tiempo disponible para el primer taller no permitió la realización de la plenaria, y en el segundo taller, dado el desarrollo del taller 1 y las problemáticas que emergieron, se decidió identificar nuevos elementos y reflexiones en torno a los desafíos que implica la presencia de niños migrantes¹².

Como ya se señaló, aunque no estaba contemplado originalmente, se decidió realizar algunas entrevistas a profesores identificados como actores clave. En el caso de la región de Tarapacá se efectuaron cuatro entrevistas, especialmente a miembros del equipo PIE, por las especificidades de las miradas profesionales y las problemáticas específicas que deben atender, y en la Región Metropolitana se realizaron dos entrevistas a profesoras extranjeras que desarrollan su labor en escuelas contempladas en el estudio. La razón para incorporar estas fuentes emergentes se desprende del carácter cualitativo de la investigación (que así lo permite). Los análisis preliminares de los talleres –a través de las reuniones periódicas del equipo- iban identificando aspectos interesantes que demandaban más información para su comprensión y análisis. Ello llevó al equipo a incorporar a actores emergentes en el estudio.

Las notas resultantes de las observaciones de todos los talleres fueron parte de sendos corpus analizados con los programas Atlas.ti y NVivo, según los procedimientos descritos en los apartados anteriores.

¹² Es importante enfatizar que llevar adelante un estudio con elementos de IAP demanda la flexibilidad necesaria para ir ajustando la metodología a las necesidades de los sujetos que participan del proceso.

Etapa 3: Propuesta de lineamientos de una política intercultural

La sistematización de los resultados de las etapas anteriores constituyó una base fundamental para la elaboración de los lineamientos generales para una política intercultural.

Se vinculó el proyecto de investigación con los lineamientos del Ministerio de Educación, en particular con la Ley de Inclusión, Ley de Convivencia, Ley contra la discriminación, entre otros (ver sección vinculación enfoque intercultural con sistema escolar chileno). A partir de esta relación se está trabajando en un artículo a cargo de Carolina Stefoni (ver anexo abstract artículos).

Los hallazgos fueron discutidos además con representantes de varias instancias ministeriales en un taller realizado el 17 de octubre, en el que participaron Juan Eduardo García Huidobro, Jefe de la Dirección de Educación General; Carolina Huenchullán, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), entre otros, con el objetivo de anclar la propuesta a la estructura del propio Ministerio y establecer sinergias con aquellas capacidades instaladas en materia de educación, así como con programas que ya se encuentran en marcha.

Limitaciones del estudio

El trabajo en terreno enfrentó diversos problemas que dificultaron el acceso a los establecimientos educacionales y a los profesores y asistentes de la educación. Estas dificultades tuvieron que ver con el escaso tiempo con que cuentan las escuelas para destinar a proyectos de investigación; el poco tiempo disponible de los profesores para participar en las actividades; el cansancio de los docentes a causa de la sobreintervención de la que están siendo objeto por parte de diversos equipos de investigación, organizaciones sociales, estudiantes en práctica o tesis, entre otros, y la escasa reciprocidad que reciben los profesores (señalan dedicar tiempo y energía a investigaciones y después no saber qué pasa con ello).

Este contexto dificultó en buena medida tanto el acceso inicial a las escuelas como la finalización del trabajo en terreno. En la comuna de Santiago, como se indicó, no se logró acceder a ningún establecimiento, a pesar de la insistencia y el apoyo de la DEM en el contacto con varias escuelas. En Recoleta no se pudo realizar el taller 2 en una de las escuelas, porque la institución debió realizar una actividad imprevista en la fecha acordada originalmente para efectuarlo, y luego no se logró coordinar una segunda fecha, porque la calendarización de actividades de la institución estaba demasiado ajustada.

En Iquique, por su parte, solo se logró realizar ambos talleres (según planificación inicial) en uno de los establecimientos (Alto Hospicio). En los otros tres los dos talleres se fusionaron en uno más extendido. En el caso de Alto Hospicio se trata de una institución particular subvencionada –lo que a su vez constituye la razón para haber incorporado un establecimiento de este tipo–. Esta característica implica mayor independencia respecto de instituciones públicas, por ejemplo, que demandan la autorización del DAEM para la realización de la investigación, como fue el caso en los establecimientos públicos. En estos últimos, la mayor dificultad fue obtener esa autorización, ya que, por diferentes motivos, la directora del DAEM no se encontraba disponible para atender la demanda de este equipo de investigación, situación que además retrasó en gran medida el inicio del trabajo de campo. Por la misma razón se enfrentó una gran dificultad para entrevistar a esta funcionaria, por lo que se optó por entrevistar a una referente técnico del DAEM, quien –siguiendo la recomendación de otra persona entrevistada– tenía conocimientos específicos,

de utilidad para este estudio. Por lo tanto, este reemplazo resultó positivo. Esta dificultad también incidió en el hecho que en el trabajo de campo en estas comunas se decidiera considerar escuelas de nivel medio.

Con todo, y a pesar de estas dificultades, se considera que el estudio alcanzó el nivel de saturación requerido, por lo tanto, los resultados y el análisis no quedan comprometidos por no haber podido realizar algunos talleres.

De todas formas, y con el objeto de reunir más información a través de otras vías, se idearon las siguientes estrategias:

1. En aquellos casos donde se supo que no se podría realizar el taller 2, se modificó la metodología, de modo de llevar a cabo el diagnóstico de la situación en el establecimiento y luego una reflexión en torno a las prácticas que los profesores han implementado. Estos talleres tuvieron, por lo tanto, una mayor duración¹³.
2. Una segunda estrategia fue entrevistar a profesores extranjeros en la Región Metropolitana, y del equipo PIE en la de Tarapacá, con el objetivo de tener una perspectiva de lo que se está haciendo en las escuelas desde otro actor significativo.
3. La tercera estrategia fue profundizar en el trabajo iniciado en una escuela. En concreto, se apoyó la elaboración de una encuesta a las familias de niños y niñas migrantes que ingresan al colegio, y que permite identificar elementos de contexto significativos para su proceso de inserción. Además, se buscará generar un protocolo de entrevista para los alumnos y apoderados, por iniciativa del equipo directivo de la institución (Escuela 2). Este apoyo se concretó a partir del trabajo de uno de los investigadores y de una alumna tesista, que se sumó para realizar el piloto de la encuesta (ver Anexo Apoyo Anexo Balmaceda). Aunque esta actividad no se relacionara de manera tan evidente y directa con los objetivos del estudio, el equipo de investigación entendió la relevancia de un apoyo técnico de este tipo, y de una retribución a la disponibilidad de esta institución en particular, aspectos que son decisivos para ser consistentes con la adopción de elementos de IAP.
4. Se participó en la elaboración del instrumento de un censo a profesores a nivel nacional. Se trata de una encuesta aplicada a una base de datos de más de 3.000 profesores. Este año la encuesta tenía como foco la educación y migración, por lo que se solicitó apoyo metodológico a este equipo de investigación (anexo encuesta).

Por último, es importante señalar que realizar una investigación de esta envergadura en un tema relativamente reciente en el ámbito de la educación significó enfrentarse a una serie de discusiones de carácter teórico y metodológico. A su vez, el uso de estrategias propias de la investigación-acción planteó reflexiones en torno al alcance de este enfoque bajo las condiciones reales de la investigación. Estas reflexiones hacen parte de un artículo metodológico que se encuentra en desarrollo, a cargo de Javier Corvalán (anexo abstract artículos).

¹³ En una de las escuelas de Iquique, una de las dificultades encontradas fue una disputa política interna que se reflejó en la negación absoluta para autorizar la realización del segundo taller, luego de haber suscitado el primer taller una discordia entre directivos y profesores.

Resultados de la investigación

I. Perfil de la migración actual en las regiones y comunas seleccionadas

Aunque los migrantes internacionales constituyen en Chile una proporción pequeña de la población total, se trata de un fenómeno que ha experimentado un crecimiento sostenido en los últimos años. En 2009 el Ministerio del Interior estimó que había habido un incremento del 91% de residentes extranjeros en el país respecto a las cifras del censo de 2002, alcanzando un total de 352.344 migrantes¹⁴ (Thayer, 2014), y mediante la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2015 se estimó que cerca de 465.319 migrantes estaban residiendo en el país, lo que representaba el 2,7% de la población nacional. Datos recientes de Extranjería cifran en cerca de 700.000 el número de extranjeros. Si bien se trata de un porcentaje relativamente bajo en comparación con el promedio de población migrante existente en países desarrollados para el 2015 (11,3%), o incluso a nivel sudamericano –donde Chile ocupa el quinto lugar entre los países con mayor proporción de población migrante (División de la ONU, en Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016)–, el crecimiento sostenido en un periodo acotado de tiempo ha llevado el tema migratorio a la agenda política, mediática y también académica.

La inmigración en el país proviene mayoritariamente de países sudamericanos, siguiendo el patrón que se observa en el resto de la región. Además, la población extranjera en Chile presenta cierto nivel de feminización, pero diferenciado según países. De acuerdo con datos de la misma encuesta, en 2013 el 55,1% de la población migrante estaba constituida por mujeres, y en 2015 esa proporción bajó al 51,9%, lo que puede deberse al incremento de flujos migratorios con mayor presencia de hombres, como el caso haitiano. Por otra parte, la inmigración en Chile se concentra en algunas regiones, las que la Encuesta CASEN 2015 divide en dos macrozonas: la del norte, incluyendo las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama, y la macrozona de la Región Metropolitana. En este capítulo se describen algunos aspectos de la situación migratoria de las dos regiones que fueron escenario de este estudio, es decir, Metropolitana y de Tarapacá, utilizando la variable migración como eje de la descripción. Tras una breve descripción del panorama regional, se describen específicamente las comunas en las que se ubican las escuelas que fueron escenario del estudio.

1. Región Metropolitana

Es la región más pequeña en términos de superficie (15.403,20 km²), pero concentra cerca de dos tercios de la población nacional. La región se compone de 6 provincias: Chacabuco, Cordillera, Maipo, Melipilla, Talagante y Santiago, capital regional. La región aloja a la capital del país y es la sede del Poder Ejecutivo y el Poder Judicial. A su vez concentra una parte importante de la producción económica del país, en particular en el área de servicios.

En su calidad de capital dentro de un sistema administrativo altamente centralizado, la región ha sido destino de diferentes procesos migratorios internos e internacionales. Actualmente concentra el 69,1% del total de la población extranjera a nivel nacional. Este grupo representa el 4,6% de la población regional, con clara tendencia al alza: la encuesta CASEN estimaba que en 2013 había 235.610 residentes permanentes (3,4% de la población regional), y en 2015 esta cifra aumentó a 321.561.

Para comprender parte de lo que sucede en las escuelas seleccionadas para este estudio, es importante tener en consideración algunas características que asume la migración a escala comunal. De ahí que a continuación se describe el perfil migratorio de las tres

¹⁴ A lo largo de este apartado el uso del término migrantes alude específicamente a migrantes internacionales, y se refiere tanto a mujeres como a hombres migrantes.

comunas seleccionadas: Recoleta, Independencia y Quilicura. Todas ellas destacan por la significativa presencia de población extranjera en comparación con otras comunas de la RM.

Para la descripción se han utilizado datos de la encuesta CASEN 2015 y fuentes secundarias. Se construyeron adicionalmente indicadores de pobreza que permiten relevar aspectos específicos de la migración. Estos datos se complementan con información cualitativa surgida de la sistematización del trabajo de campo realizado.

1.1 Características de la migración en Recoleta

La comuna de Recoleta fue creada en 1981 a través de un Decreto con Fuerza de Ley (DFL), y hasta 1991 su administración estuvo delegada entre las Municipalidades de Conchalí y Santiago, ambas comunas adyacentes. Con una ubicación ventajosa, colinda con el centro de la ciudad. La presencia de inmigrantes no es novedad en este territorio. Durante el siglo XX arribaron comunidades palestinas y coreanas, que se integraron al comercio textil en el barrio de Patronato. Recientemente, a partir de las últimas dos décadas, se destaca el arribo de diversas comunidades latinoamericanas, principalmente de origen peruano y boliviano.

El perfil de la población extranjera residente en la comuna que se presenta a continuación fue elaborado a partir de información extraída de la encuesta CASEN 2015 y de fuentes secundarias. Recoleta fue una de las 139 comunas consideradas dominio de estudio de la encuesta CASEN de 2015. Es decir, la comuna fue incluida en los cálculos de factores de expansión, lo que permite realizar estimaciones e inferencias a nivel comunal¹⁵ bajo criterios más flexibles respecto del error relativo y absoluto: al ser una comuna con una tasa de pobreza por ingresos >10%, las estimaciones tienen un error relativo ≤36%. A pesar de ello, es necesario considerar que las estimaciones sobre la población migrante tienden a presentar problemas de representatividad, especialmente a este nivel de desagregación¹⁶.

Según el censo de 2002, Recoleta tenía 148.220 habitantes y 39.987 hogares, siendo una de las comunas más pobladas del sector norte de la ciudad, y la proyección mostraba que la población decrecería. En 2015 la encuesta CASEN estimó una población de 110.766 habitantes. La misma encuesta indica que el 11,7% de la población de la comuna de Recoleta es extranjera, población que se encuentra feminizada en la misma medida que la chilena: 52,6% de la población extranjera comunal es mujer, frente al 51,2% de la nacional.

La Municipalidad cuenta desde 2013 con el Programa Inmigrantes de Recoleta, como una forma de respuesta institucional a esta creciente llegada de migrantes. Esta Municipalidad es una de las cuatro más activas de las 32 municipalidades de la provincia de Santiago respecto de la generación de acciones dirigidas a los migrantes como población objetivo, ya sea exclusivamente o junto a otros grupos de población, según el Observatorio de Política Migratoria. En efecto, a marzo de 2016, esta municipalidad había desarrollado el 15,1% del total de las acciones de ese tipo relevadas hasta esa fecha, ocupando el tercer lugar, después de Santiago y Quilicura (Thayer et al., 2016).

La comuna alberga casi exclusivamente migrantes de países latinoamericanos (98% de la población extranjera), siendo la población peruana la principal, con el 71,2% del total de migrantes. La población boliviana, en tanto, se estima que representa el 14,8% de los

¹⁵ Véase Ministerio de Desarrollo Social (2015). Metodología de Diseño Muestral. Recuperado de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Metodologia_de_Disenio_Muestral_Casen_2015.pdf>.

¹⁶ Como señalamos en el apartado metodológico, en general los trabajos especializados en fuentes de datos cuantitativas para el estudio de las migraciones internacionales señalan que las encuestas no son el recurso más apropiado para este fin, debido a que las muestras no se construyen generalmente teniendo en consideración criterios referidos a esta población, excepto que se trate de una encuesta específicamente diseñada para este fin (véase, por ejemplo, Calvelo 2011). Sin embargo, dado que los datos recogidos por el censo nacional de 2012 fueron desechados para su uso, debido a errores de diverso tipo, la encuesta CASEN es la única fuente de este tipo disponible para una aproximación al análisis de la migración internacional a nivel comunal.

migrantes residentes en la comuna, seguida de la haitiana, que asciende al 2,8% (ver cuadro 12). Las migraciones provenientes de Perú y Bolivia ya tienen una cierta trayectoria en la comuna - junto a las de Colombia y Ecuador - todas con mayor presencia de mujeres (Ilustre Municipalidad de Recoleta 2014; 2015).

La migración haitiana, en cambio, es más reciente, y si bien su presencia aún es baja a nivel nacional en comparación con la de otras nacionalidades (el Departamento de Extranjería y Migraciones calcula unas 6.000 personas), se estima que crece aceleradamente. La migración haitiana es la tercera mayoría residiendo en Recoleta, sin embargo, no figura dentro de las cinco principales comunas de residencia para este colectivo (Rojas Pedemonte, Amode, & Vásquez, 2015).

Aunque no es visible en los datos, según información del Departamento de Salud (Ilustre Municipalidad de Recoleta, 2014), la migración proveniente de Corea del Sur ha mantenido un aumento sostenido. Este colectivo se concentra en el Barrio de Patronato, espacio laboral donde poseen fábricas textiles y comercios del rubro.

CUADRO 12. RECOLETA: NACIONALIDAD DE LA POBLACIÓN, 2015

Nacionalidad	Frecuencia	% Relativo a la población comunal	% Relativo a la población migrante
Chilena	96.864	87,4	-
Extranjera	12.965	11,7	100
Peruana	9.226	8,3	71,2
Boliviana	1.915	1,7	14,8
Haitiana	532	0,5	2,8
Otras latinoamericanas	836	1	6,4

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

La población migrante de la comuna se concentra en edades económicamente activas (77%), mientras que población adulta mayor constituye solo el 5,8% de los extranjeros, y los menores de 15 años representan el 16,4% (ver Cuadro 13). La proporción de población menor de 15 años es similar a la observada en las otras comunas. Estos datos sugieren que el arribo de migrantes podría implicar que se empiece a revertir la tendencia al envejecimiento de la población de la comuna.

CUADRO 13. RECOLETA: DISTRIBUCIÓN ETARIA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE, 2015

Rango de edad (%)	
<15	16,4
16-30	40,5
31-60	37,2
>61	5,8

Fuente: Elaboración a partir de Encuesta CASEN 2015.

Una mirada a la situación de pobreza multidimensional de la población migrante comunal (ver Cuadro 14) muestra que el 20,7% de los hogares de extranjeros son pobres, situación casi idéntica a la de los chilenos (20,9%). Se trata de una paridad semejante a la que se observa a nivel regional y nacional. Comparativamente, el nivel de pobreza en Recoleta es mayor que a escala regional y nacional, tanto en los hogares migrantes como en los no migrantes. Como se señaló anteriormente, medir la pobreza en términos multidimensionales permite evaluar la situación de la población de manera más global, considerando dimensiones de posible vulnerabilidad o exclusión que el análisis de los ingresos excluye.

CUADRO 14. RECOLETA: NIVELES DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL POR HOGARES, 2015

	Pobreza multidimensional por hogares (%)					
	Nivel nacional		Nivel regional		Nivel comunal	
	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre
Chilenos	83,4	16,6	85	14,9	79,1	20,9
Extranjeros	83,4	16,6	85,1	15	79,3	20,7

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

a. Ocupación e ingresos

Como se comentaba anteriormente, en base a la información de la encuesta CASEN de 2015, a nivel nacional las cifras de pobreza por ingresos son menores en la población extranjera (14,9%) que en la chilena (16%), sin embargo, a escala regional esta situación se equilibra (7,2% de hogares extranjeros en relación con el 7,1% de hogares nacionales). En la situación específica de Recoleta, los niveles de pobreza tienden a ser más elevados (ver Cuadro 15), y la brecha entre población nacional y extranjera se invierte, es decir, es desfavorable para esta última, aunque en ambos casos es mayor la pobreza no extrema: 14,1% de los hogares extranjeros en situación de pobreza no extrema, frente al 8,6% de los hogares chilenos, y 4,6% de hogares extranjeros en pobreza extrema, frente al 2,8% de los hogares chilenos.

CUADRO 15. RECOLETA: POBREZA POR INGRESOS, 2015

	Situación de pobreza por ingresos (%)			
	Pobres extremos	Pobres no extremos	No pobres	Total
Chilena	2,8	8,6	88,6	100
Extranjeros	4,6	14,1	81,3	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Las cifras sobre la ocupación, como es la tendencia, muestran que la población migrante está ocupada en mayor proporción que la nacional (ver Cuadro 16): 68,3% en relación con el 53,7% de los chilenos. Son valores más bajos que las cifras regionales, donde los migrantes ocupados alcanzan un 74,8%, en relación con el 53,4% de la población chilena. En concordancia con esta tendencia, el porcentaje de inactivos a nivel comunal es menor entre los extranjeros (30,5%) que entre los chilenos (41,6%). Finalmente, también la cifra de desocupados es menor que la de los nacionales, todos datos coherentes con el perfil laboral de estos flujos migratorios. Hay que tener en consideración, de todas formas, la gran cantidad de información perdida sobre la situación de actividad en Recoleta (20,8%).

CUADRO 16. RECOLETA: CONDICIÓN DE OCUPACIÓN DE LA POBLACIÓN, 2015

	Condición de ocupación (%)			
	Ocupados	Desocupados	Inactivos	Total
Chilenos	53,7	4,7	41,6	100
Extranjeros	68,3	1,2	30,5	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Esta información da cuenta de que, aunque los migrantes estén ocupados en mayor proporción que los chilenos, tienen mayor tendencia a la pobreza por ingresos, lo que habla de una relación inversa entre ambas variables que puede ser indicativa de sus condiciones laborales desmejoradas, justamente a causa de su condición de migrantes. Este es un tema

que emerge en el trabajo de campo en las escuelas estudiadas. En diversas ocasiones, los profesores aluden a las muy extensas jornadas laborales que realizan los apoderados extranjeros, lo que les deja muy poco tiempo para estar con sus hijos y dificulta su asistencia a reuniones en la escuela.

b. Salud

Los datos de la encuesta CASEN 2015 dan cuenta de ciertas diferencias en el acceso a la salud y a la previsión en materia de salud entre la población extranjera y la chilena. Lo primero que destaca es que hay un alto porcentaje de migrantes que no se encuentran afiliados a ningún sistema previsional (24,3%), valor notoriamente mayor que entre los nacionales (4,6%) (ver Cuadro 17). En el caso específico de Recoleta, esto no implica necesariamente una imposibilidad de acceder al servicio público de salud, ya que la comuna cuenta con un convenio entre la Municipalidad y el Ministerio del Interior, llamado Convenio FONASA11, que reactivó una normativa de acceso a la salud para quienes no cuentan con visas.

En cuanto a la población comunal que sí se encuentra afiliada a algún sistema de previsión, FONASA concentra el mayor nivel de adscripción, tanto entre chilenos como entre extranjeros (81% y el 73% respectivamente). La afiliación a ISAPRE es menor en los migrantes que en los chilenos: 0,9% y 12,3% respectivamente.

CUADRO 17. RECOLETA: AFILIACIÓN AL SISTEMA PREVISIONAL DE SALUD, 2015

Sistema previsional de salud (%)					
	FONASA	ISAPRE	Ninguno (particular)	Otro	No sabe
Chilena	81	12,3	4,6	0,1	1,2
Extranjera	73	0,9	24,3	0,7	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

En lo que respecta a las carencias en esta dimensión (ver Cuadro 18), la mayor problemática en la comuna se presenta en la afiliación a una cobertura previsional de salud: el 36% de los hogares migrantes no están adscritos a sistema alguno, cifra notoriamente mayor que la de los hogares nacionales (10,2%). En cuanto a la malnutrición de niños/as, se estima que el 7,5% de los hogares migrantes están afectados por esta situación, algo mayor que el 5,3% de los hogares chilenos. Según los datos, la población extranjera está obteniendo menos atención en salud que los hogares chilenos (8,4% y 1,7% respectivamente).

CUADRO 18. RECOLETA: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE SALUD, 2015

	Carencias en el ámbito de salud (%)		
	Malnutrición en niños/as	Adscripción a sistema de salud	Atención de salud
Chilenos	5,3	10,2	1,7
Extranjeros	7,5	36	8,4

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Esta última cifra, sobre atención en materia de salud, puede dar cuenta de dos situaciones: la exclusión del sistema sanitario de la población extranjera debido a la falta de afiliación a algún sistema de previsión, o su exclusión arbitraria del sistema público. La segunda situación ha sido diagnosticada por la Municipalidad, ante lo cual se ha generado una Guía Migrante de Salud, en base al material elaborado por el Servicio de Salud Metropolitano

Central en 2013, Cuadernillo de Apoyo de Atención de Salud al Migrante. Esta guía incluye componentes importantes de las tarjetas de niño sano de países como Perú, Colombia y Haití, entre otra información importante para el conocimiento de la salud infantil. Sin embargo, en base a las cifras anteriores, la problemática ha persistido.

c. Vivienda

En relación con la calidad y el tipo de vivienda que habita la población residente en la comuna, es posible notar diferencias entre nacionales y extranjeros, y algunas particularidades de la oferta. En primera instancia, en la comuna se registran bajos niveles de vivienda como chozas, mediaguas y edificios con ascensor. Los extranjeros habitan mayoritariamente en piezas de casas antiguas o conventillos (45,1%). Este es el principal arreglo residencial de los migrantes, a diferencia de los chilenos, que solo registran un 2,8% con esta forma de habitabilidad. La población nacional, en cambio, vive mayoritariamente en casas aisladas o pareadas por un solo lado (66,3%). En menor medida, los migrantes residen en casas pareadas por ambos lados (24,2%), un tipo de vivienda que también tiene bastante representación entre los chilenos (19,1%) (ver Cuadro 19). La mirada comparativa revela entonces que la vivienda es una de las diferencias más notorias respecto de las dimensiones que definen las condiciones de vida de los hogares migrantes respecto de los nacionales.

CUADRO 19. RECOLETA: TIPOS DE VIVIENDAS QUE HABITA LA POBLACIÓN MIGRANTE, 2015

Tipo de vivienda que habita (%)			
	Chilena	Extranjera	Todos
Casa aislada (no pareada)	29,1	10,7	26,7
Casa pareada por un lado	37,2	14,2	34,2
Casa pareada por ambos lados	19,1	24,2	20
Departamento en edificio con ascensor	0,6	0,6	0,6
Departamento en edificio sin ascensor	10,5	4,5	9,7
Pieza en casa antigua o conventillo	2,8	45,1	8,1
Mediagua, mejora o vivienda de emergencia	0,7	0,6	0,7
Rancho o choza	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Los hogares extranjeros se encuentran en peores condiciones que los nacionales si se analizan las dimensiones de la habitabilidad desde el enfoque de la pobreza multidimensional (ver Cuadro 20). Según la Encuesta CASEN 2015, la mayor diferencia radica en las condiciones de habitabilidad, puesto que son los hogares extranjeros los más afectados por malas condiciones en este ámbito (53,1% frente a 33,2% de los hogares chilenos). Además, se considera que el 41,4% de los hogares de migrantes se encuentran en condiciones de hacinamiento, mientras que solamente el 11,1% de los hogares chilenos están afectados por esa situación. Según datos municipales, entre 2013 y 2014 hubo 800 registros de atención a población extranjera, de los cuales el 60% se encontraban en condiciones de hacinamiento (Ilustre Municipalidad de Recoleta, 2015). Sobre el estado de las viviendas, el 23,9% de los hogares extranjeros se considera en malas condiciones, en comparación con un 25,7% de los hogares chilenos, lo que da cuenta que alrededor de un cuarto de las viviendas en la comuna presenta deterioro. Contrariamente, la comuna tiene cobertura de servicios básicos casi absoluta para los hogares chilenos (0,7%), situación que no se aplica para el 8,2% de hogares extranjeros que no cuentan con servicios básicos.

Los datos anteriores dan cuenta que los inmigrantes tienen peores condiciones de vivienda en esta comuna. Según el Diagnóstico de la situación de la comunidad migrante en la comuna de Recoleta (2014), los migrantes acceden a viviendas irregulares y en condiciones precarias, en calidad de subarrendatarios, lo que se traduce en una vulnerabilidad para estos hogares. Se trata de una problemática referida por los profesores de las escuelas de la comuna en las que se realizó trabajo de campo, los que debido a la presencia del programa CATI (Centro de Atención Tutorial Integral) –que se comenta en el próximo apartado–, implementado por el DAEM comunal, observan estas situaciones de manera directa, a partir de las visitas que realizan los profesores tutores a las casas de los alumnos. Estas condiciones de habitabilidad tienen incidencia directa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, según cuentan los docentes, en la medida que los niños no disponen de espacios apropiados para realizar las tareas escolares, ni para desarrollar actividades lúdicas. Además, refieren que la falta de separación de espacios según usos en las viviendas implica que los niños están expuestos a “situaciones inapropiadas para su edad”.

CUADRO 20. RECOLETA: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE VIVIENDA, 2015

	Carencias en el ámbito de vivienda (%)			
	Habitabilidad	Hacinamiento	Estado de vivienda	Servicios básicos
Chilenos	33,2	11,3	25,7	0,7
Extranjeros	53,1	41,4	23,9	8,2

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

d. Educación

Sobre el acceso y nivel de escolaridad de la población migrante en Recoleta, es posible ver que existen algunas diferencias respecto de la población nacional. Los migrantes que residen en la comuna tienen 11,5 años de escolaridad promedio, ligeramente mayor a los 10,5 años de los chilenos. Sin embargo, este cálculo puede estar alterado por el 14,9% y 22,3% de datos perdidos, respectivamente, en la encuesta CASEN 2015. Esta cifra comunal es ligeramente inferior a la que se observa a nivel nacional para los extranjeros, con un promedio de 12,6 años de escolaridad, frente a los 11 años de la población chilena.

CUADRO 21. RECOLETA: CARENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR, 2015

	Carencias en el ámbito escolar (%)		
	Asistencia	Rezago Escolar	Escolaridad
Chilenos	2,5	2	34,1
Extranjeros	4,5	0	19,6

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Si se analiza la dimensión educacional desde la perspectiva de las carencias (véase Cuadro 21), a partir de la consideración de la pobreza multidimensional, se observa que el 4,5% de los hogares migrantes con población en edad escolar presentan carencias en este aspecto, es decir, tienen miembros en edad escolar que no asisten a un establecimiento educacional; esto es casi el doble que los hogares chilenos (2,5%). En lo que respecta al rezago escolar la situación se invierte, puesto que el 2% de los hogares chilenos con población en edad escolar tiene un atraso en el nivel educativo mayor a dos años, según lo estipulado por ley para su edad, mientras que el indicador para los migrantes es nulo. La mayor diferencia se presenta en la escolaridad, es decir, si al menos uno de sus integrantes mayores de 18 años ha alcanzado menos años de escolaridad que los establecidos por ley, ya que el

19,6% de los hogares extranjeros y el 34,1% de los chilenos presentan esta situación. Esto daría cuenta del capital educativo con el que llegan los migrantes, algo que ha sido expuesto en diversos estudios (Le Espiritu & Wolf, 2001). Pese a ello, la población migrante muestra mayores niveles de pobreza multidimensional, lo que estaría afectando el desarrollo de los niños y niñas. El hecho que el indicador más desfavorable para la población migrante sea el de asistencia es un elemento que se debe tener en cuenta para el análisis cualitativo, sobre todo porque puede ser indicativo de una vulneración de derechos de niños y adolescentes.

1.2 Características de la migración en Quilicura

Quilicura es una comuna del sector norte de la ciudad de Santiago. Existe como comuna desde el 10 agosto de 1901. Tras constituir una comunidad agraria, conformada por un conjunto de parcelas próximas a la capital, empezó a experimentar un crecimiento vertiginoso desde la segunda mitad del siglo XX¹⁷.

Según el censo 2002 tenía 126.58 habitantes, y una proyección positiva para el 2015 de 209.417 habitantes¹⁸. La población migrante de la comuna ha crecido desde la década de 2000, a partir de la llegada tanto de migrantes como de refugiados. Producto del aumento de esta población, en 2010 se creó la Oficina Municipal para Migrantes y Refugiados (OMMR) y se ha iniciado una serie de adecuaciones destinadas a generar planes para su acogida y reconocimiento¹⁹. Esta municipalidad es una de las más activas en materia de generación de acciones dirigidas a la población migrante, ya sea exclusivamente o junto a otros grupos. A marzo de 2016 ocupaba el segundo lugar según este criterio entre las 32 municipalidades de la provincia de Santiago, según el Observatorio de Política Migratoria, con el 17,4% del total de las acciones relevadas hasta esa fecha (Thayer et al., 2016).

Como se expone en el Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura (2014), uno de los puntos de partida de la política municipal dirigida a esta población es que la migración es un fenómeno dinámico y que tiende a continuar concentrándose en lugares en que ya ha comenzado a hacerlo, debido a la capacidad de atracción de las redes y la presencia de otros extranjeros. Considerando esta situación, incluso los últimos datos censales disponibles, aunque no de manera oficial (los de 2012), no son una fuente válida para describir la realidad migratoria de esta comuna, en la medida que se asume que ha tenido un crecimiento muy significativo en los últimos años, principalmente por la llegada de población haitiana. Por lo tanto, el recurso a estos datos es solo referencial. De acuerdo con esta fuente, se contabilizaban alrededor de 4.500 extranjeros en la comuna, lo que representaba el 2,2%. En 2015, en base a la encuesta CASEN²⁰, se estimaba que ese porcentaje había aumentado al 6,2%, lo que evidencia un incremento muy significativo en tres años, aunque es preciso tener en cuenta que los datos censales y los de encuesta no son estrictamente comparables. Según información del Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados (2014), entre el año 2002 y 2012 hubo un incremento del 206%.

En la comuna residen casi exclusivamente migrantes de países latinoamericanos, que representan el 98% de la población extranjera (ver Cuadro 22), y de ellos la presencia mayoritaria corresponde a personas provenientes de Haití (65,1% del total de extranjeros), lo que constituye una especificidad de Quilicura, que emergió en el trabajo de campo, puesto que la principal problemática señalada por los docentes de la escuela de esa

¹⁷ Véase [en línea] < <http://www.quilicura.cl/index.php/el-municipio-quilicura/la-comuna-quilicura.html>>.

¹⁸ Véase Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "Reportes estadísticos comunales 2015", [en línea] <<http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Quilicura/Poblaci%C3%B3n>>, consultado el 17 de mayo del 2017.

¹⁹ Véase Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura (2014).

²⁰ Quilicura también fue una de las 139 comunas consideradas dominio de estudio de esta encuesta, y por lo tanto incluida en los cálculos de factores de expansión, permitiendo realizar estimaciones e inferencias a nivel comunal bajo criterios más flexibles en cuanto a error relativo y absoluto: al ser una comuna con una tasa de pobreza por ingresos $\geq 5\%$ y $< 10\%$, las estimaciones tienen un error relativo de $\leq 50\%$.

comuna en la que se trabajó fue la relacionada con la dificultad idiomática. La población peruana representa un 15,2% y la colombiana el 9,6%. Esta información es consistente con la que maneja la Municipalidad de Quilicura, pues en base al censo de 2012, los principales países de origen eran Perú, Haití, Argentina, Ecuador y Colombia. Además, en la comuna se destaca la presencia de extranjeros provenientes de Palestina, algunos de ellos en calidad de refugiados, los cuales, aunque no son numéricamente significativos, constituyen una singularidad dentro de la comuna.

Quilicura es el principal destino de la migración haitiana. De acuerdo con el censo de 2012, el 48% de los migrantes de este origen en el país residían allí, y la información del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) señala que el 38,4% de los migrantes haitianos vivían en Quilicura en 2014. Su concentración es notoriamente menor en otras comunas, aunque la mayoría de aquellas en las que residen son consideradas comunas periféricas y de bajos ingresos (Rojas Pedemonte, Amode y Vásquez, 2015).

En base a la información de la CASEN 2015, la población extranjera de Quilicura es mayoritariamente masculina (54%), a contrapelo de la tendencia de la migración sudamericana, probablemente debido a la incidencia de la migración haitiana, que presenta una baja presencia proporcional de mujeres. El Departamento de Extranjería confirma esta tendencia ya que, de acuerdo con sus registros, el 60% de este grupo nacional son hombres y el 40% mujeres (Rojas Pedemonte, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J., & Orrego, C., 2016). Por otra parte, la población comunal tampoco es una población feminizada, según el Reporte estadístico comunal de 2012

CUADRO 22. QUILICURA: NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN, 2015

Nacionalidad	Frecuencia	% Relativo a la población comunal	% Relativo a la población migrante
Chilena	234.406	89,6	-
Extranjera	15.682	6,7	100
Haitiana	10.209	4,1	65,1
Peruana	2.391	0,9	15,2
Colombiana	1.498	0,6	9,6
Otras latinoamericanas	1.362	0,5	8,6
China	222	0,1	1,4

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

El análisis de la estructura etaria de la población migrante de la comuna (ver Cuadro 23) muestra que esta se concentra en edad laboral, sumando el 80,4% del total de extranjeros. Las personas por sobre la edad laboral (>61 años) solo representan el 5%, y los menores de 15 años constituyen el 14,5% de los migrantes. La población de nacionalidad chilena en Quilicura tiene menor porcentaje de adultos mayores a 60 años (3,8%) y un porcentaje mayor de menores de quince años (26,4%).

CUADRO 23. QUILICURA: DISTRIBUCIÓN ETARIA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE, 2015

Rango de edad (%)	
<15	14,5
16-30	34,9
31-60	45,5
>61	5

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

En términos regionales, como ya se ha señalado, la encuesta CASEN (2015) indica que los hogares con jefatura de extranjeros y aquellos con jefatura nacional se concentran de similar manera en la categoría de pobreza por ingreso (7,3% en relación con el 6,1%, respectivamente). Sin embargo, al medir la pobreza en términos multidimensionales, es decir, considerando las dimensiones de educación, salud, trabajo y seguridad social, vivienda, entorno y redes, la situación varía. A nivel nacional, el 16,6% de los hogares migrantes y no migrantes se consideran en situación de pobreza multidimensional. Según los datos de la misma encuesta, en la comuna de Quilicura se considera que un 17,8% de los hogares de extranjeros son pobres, mientras que el 13% de los hogares no migrantes están en la misma situación (véase Cuadro 24). Esta es una tendencia a nivel regional: la población extranjera supera a la nacional en niveles de pobreza multidimensional. Se trata de un indicador más certero, en la medida que considera numerosos ámbitos en los que se define la calidad de vida de las personas.

CUADRO 24. QUILICURA: NIVELES DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL POR HOGARES, 2015

	Pobreza multidimensional por hogares (%)					
	Nivel nacional		Nivel regional		Nivel comunal	
	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre
Chilenos	83,4	16,6	85	14,9	82,2	17,8
Extranjeros	83,4	16,6	85,1	15	87	13

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

A continuación, se analizan y comparan indicadores relativos a empleo e ingresos (ocupación), salud, vivienda y educación entre la población migrante y no migrante de esta comuna.

a. Ocupación e ingresos

En la comuna de Quilicura, la pobreza por ingresos ha experimentado una disminución en los últimos años, pasando de un 12,4% en 2011 a un 9,2% en 2013²¹. Al desagregar la información según la nacionalidad, se observa que la población migrante comunal está notablemente más afectada que la nativa respecto de la situación de pobreza extrema: 13,1% frente a 2,1% (ver Cuadro 25). Estas cifras dan cuenta de una marcada situación de vulnerabilidad que viven los extranjeros en la comuna, situación que, por lo demás, es contraria a las cifras a nivel nacional, donde los hogares de la población extranjera tienen menores índices de pobreza por ingresos que los de la población chilena (11,9% en comparación con el 13%, según la información de Encuesta CASEN 2015).

Como es la tendencia en las comunas anteriormente revisadas, la población migrante de Quilicura presenta mayores niveles de ocupación que la población chilena, y en contrapartida, menores proporciones de inactivos, un dato que, como se ha dicho, se relaciona con el carácter laboral de estos flujos migratorios. La población migrante comunal registra un 79,4% de ocupados, frente a un 62,8% en la población nacional; los inactivos son un 17,2% en la población migrante, frente a un 33,3% en la población chilena (ver Cuadro 26). La relación inversa entre nivel de ocupación y pobreza por ingresos, de la que se hablaba antes, sigue siendo un preocupante indicador también en Quilicura.

²¹ Véase Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "Reportes estadísticos comunales 2012", [en línea] <<http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Quilicura/Poblaci%C3%B3n>>, consultado el 17 de mayo del 2017.

CUADRO 25. QUILICURA: POBREZA POR INGRESOS, 2015

	Situación de pobreza por ingresos (%)			
	Pobres extremos	Pobres no extremos	No pobres	Total
Chilenos	2,1	5,1	92,8	100
Extranjeros	13,1	5,1	81,8	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

CUADRO 26. QUILICURA: CONDICIÓN DE OCUPACIÓN DE LA POBLACIÓN, 2015²²

Nacionalidad	Ocupados	Desocupados	Inactivos	Total
Chilenos	62,8	3,9	33,3	100
Extranjeros	79,4	3,4	17,2	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Según la información cualitativa levantada por la OMMR, la dimensión de trabajo es relevante y delicada para la población migrante latinoamericana, y especialmente para la haitiana. Las prácticas laborales abusivas en las que incurren los empleadores hacia los inmigrantes, como “el no pago de las remuneraciones, la obligación de realizar horas extras sin derecho a cobrar por ello, los despidos injustificados, la recepción de salarios inferiores que los trabajadores nativos por la condición de extranjeros, el empleo informal o el no pago de las cotizaciones por parte de los empleadores, condice en los trabajadores haitianos una situación de impotencia que redundará en la frustración personal y en un malestar generalizado dirigido a la sociedad de recepción en su conjunto” (Thayer, 2014).

b. Salud

Los datos de la encuesta CASEN 2015 da cuenta de ciertas diferencias en el acceso a la salud y a la previsión de salud entre la población extranjera y la chilena (ver Cuadro 27). Lo primero que llama la atención es el bajo porcentaje que representan los que no se encuentran afiliados a algún sistema de previsión de salud (6,3%) en comparación con la cifra de los nacionales (2,7%), aunque es más baja que en otras comunas, como Recoleta.

La segunda característica que llama la atención es el porcentaje de afiliación a FONASA, que es el mayor tanto en chilenos como extranjeros, y además la población extranjera supera a la chilena, concentrando al 89,9% frente al 75,8%, respectivamente. La situación inversa se observa respecto de la afiliación a una ISAPRE, en la que la diferencia a favor de la población nacional es muy significativa: el 18,7% frente al 1,5% respectivamente.

CUADRO 27. QUILICURA: AFILIACIÓN A UN SISTEMA PREVISIONAL DE SALUD, 2015

	Sistema previsional de salud (%)				
	FONASA	ISAPRE	Ninguno (particular)	Otro	No sabe
Chilena	75,8	18,7	2,7	0,5	0,8
Extranjera	89,9	1,5	6,3	-	2,3

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

En lo que respecta a las carencias en la dimensión de salud por concepto de pobreza multidimensional (ver Cuadro 28), la mayor problemática en la comuna es la falta de afiliación a alguna forma de cobertura médica, pues los hogares migrantes están adscritos

²² Se registra un 24,3% datos perdidos totales para la información de ocupación.

a algún sistema previsional de salud en menor medida (21,6%) que los no migrantes (6,2%). De manera consistente con este dato, la población extranjera está obteniendo menos atención en salud que los hogares chilenos (5,6% y 3,6% respectivamente). En cuanto a la malnutrición de niños y niñas, los hogares migrantes presentan una mejor situación: 4,7% de los hogares migrantes presentan esta problemática, es decir, casi la mitad de los hogares chilenos (8,4%).

CUADRO 28. QUILICURA: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE SALUD, 2015

	Carencias en el ámbito de salud (%)		
	Malnutrición en niños/as	Adscripción a sistema de salud	Atención de salud
Chilenos	8,4	6,2	3,6
Extranjeros	4,7	21,6	5,6

Fuente: Elaboración propia a partir de CASEN 2015.

La OMMR (2014) ha identificado que los migrantes latinoamericanos están afectados por ciertas dificultades para el acceso a la salud en la comuna. La primera de ellas es la falta de conocimiento e información sobre sus derechos en materia de salud y sobre los caminos de acceso a ellos. Además, los funcionarios encargados de realizar los ingresos e inscripciones también desconocen el marco regulatorio de los derechos en salud de las personas migrantes y los procedimientos que se requieren. A esto se suma la discriminación en los centros de salud por parte de la población nativa.

En el mismo estudio se identificó una tercera fuente de dificultades, pero que no se refiere al acceso mismo, sino a su diagnóstico. El desconocimiento de los pacientes extranjeros sobre su propio historial médico, la falta de fichas clínicas y de historial médico y familiar se agudiza con el desconocimiento severo que tienen los profesionales de la salud respecto de las condiciones sanitarias de los países de procedencia de sus pacientes. En el caso de la inmigración haitiana, esto se intensifica por las dificultades idiomáticas y culturales en referencia al trato y cuidado del propio cuerpo.

c. Vivienda

En relación con la calidad y tipo de vivienda que habita la población de la comuna es posible notar diferencias entre la población migrante y no migrante, y algunas particularidades de la oferta (ver Cuadro 29). En primera instancia, en la comuna se registran bajos niveles de vivienda como chozas, mediaguas y piezas en conventillos. También hay una baja presencia de edificaciones con ascensor; por el contrario, hay una amplia oferta de casas y edificios sin ascensores.

La población migrante ocupa mayoritariamente departamentos sin ascensor (48,3%), en una relación de casi el doble respecto de los chilenos (26,7%). Otra importante proporción de migrantes habita casas pareadas por un lado (44,1%), tipo de vivienda que, de todas maneras, es mayormente utilizado por la población nacional (59,2%).

CUADRO 29. QUILICURA: TIPOS DE VIVIENDA QUE HABITA LA POBLACIÓN MIGRANTE, 2015

Tipo de vivienda que habita (%)			
	Chilena	Extranjera	Todos
Casa aislada (no pareada)	6,2	5,4	6,1
Casa pareada por un lado	59,2	44,1	58,4
Casa pareada por ambos lados	7,2	2,1	6,9
Departamento en edificio con ascensor	0,5	0	0,5
Departamento en edificio sin ascensor	26,7	48,3	28
Pieza en casa antigua o conventillo	-	-	-
Mediagua, mejora o vivienda de emergencia	0,1	0	0,1
Rancho o choza	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Estos datos por sí solos no dan cuenta de que haya problemas en el acceso a vivienda por parte de la población migrante. Sin embargo, información que maneja la OMMR (Thayer, 2014) permite visibilizarlo. En primera instancia, el acceso a la primera vivienda se vuelve una tarea difícil, y condicionada a las redes de cada persona. Por un lado, existen trabas administrativas para el arriendo de viviendas, que son aún más severas para la población extranjera: contar con liquidaciones de sueldo y con un aval es difícil para esta población. Además, se identifican exigencias extraordinarias, como solicitar el boletín de situación económica o cotizaciones continuas. En adición a lo anterior, el cobro excesivo a migrantes por el arriendo de viviendas es una práctica recurrente, para desincentivar su interés por ellas. Este tipo de prácticas de traducen en el retraso en lograr un arriendo propio y el acceso a vivienda, y empuja a los extranjeros hacia las zonas de la comuna más devaluadas, degradadas y precarizadas. La lejanía respecto de centros de servicios, tanto públicos como privados, y la necesidad de recurrir al transporte para acceder a ellos son una consecuencia de este tipo de segregación.

Respecto a las condiciones de vivienda y el entorno (ver Cuadro 30), la OMMR reconoce indicios de segregación social hacia los haitianos, ya que otros migrantes latinoamericanos y la población nativa los consideran el escalón más bajo de la jerarquía social, siendo excluidos en sus lugares de residencia. Complementariamente, los hogares extranjeros se encuentran en peores condiciones que los nacionales. El indicador global sobre las malas condiciones de habitabilidad da cuenta que son estos hogares los más afectados, en comparación con los hogares chilenos (28,1% y 14,3% respectivamente).

El 20% de los hogares de migrantes en la comuna se encuentran en condiciones de hacinamiento según la encuesta CASEN 2015, mientras que solamente el 11,1% de los hogares chilenos está en la misma situación. El 12,9% de los hogares migrantes reside en viviendas que presentan carencias en su estado general, en comparación con un 4,3% de los hogares chilenos. Y si bien la comuna tiene cobertura de servicios básicos casi absoluta, la población que presenta algunas carencias en este aspecto es solamente la migrante, con un 1,9% de los hogares afectados.

CUADRO 30. QUILICURA: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE VIVIENDA, 2015

	Carencias en el ámbito de vivienda (%)			
	Habitabilidad	Hacinamiento	Estado de vivienda	Servicios básicos
Chilenos	14,3	11,1	4,3	0
Extranjeros	28,1	20	12,9	1,9

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

d. Educación

Uno de los indicadores a considerar para el análisis de este ámbito es el de años promedio de estudio, que en el caso de los migrantes en la comuna de Quilicura es de 12,5 años, uno más que los chilenos (11,5 años en promedio). Aunque este cálculo puede estar mermado por el alto porcentaje de información perdida²³, al compararlo con las cifras a nivel nacional se observan valores similares: la población extranjera cuenta con un promedio de 12,6 años de escolaridad, y la chilena tiene 11 años de escolaridad en promedio.

El Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura (2014) entrega información cualitativa respecto del contexto educativo y los colectivos migrantes en la comuna. Aquí se identifican tres ejes problemáticos: el primero se refiere a dinámicas y prácticas de acoso, violencia y exclusión hacia estudiantes palestinos, los que a su vez son sindicados como los responsables de esta situación por parte de docentes, directivos y administrativos de los establecimientos; el segundo eje o tema alude a dinámicas y discursos discriminatorios desde los docentes hacia los estudiantes latinoamericanos-no chilenos, argumentando incompreensión de códigos locales y modismos; finalmente, para el colectivo haitiano, la dificultad de convalidación de estudios se constituye como la principal dificultad y barrera para su proceso de inserción social²⁴.

CUADRO 31. QUILICURA: CARENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR, 2015

	Carencias en el ámbito escolar (%)		
	Asistencia	Rezago Escolar	Escolaridad
Chilenos	2,3	2,2	28,2
Extranjeros	4,5	2,3	29,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Si se consideran las carencias en el ámbito escolar (ver Cuadro 31), no habría diferencias significativas entre la población extranjera y la local, excepto en el caso de la carencia en asistencia, situación que en los hogares extranjeros duplica el valor que en los chilenos (4,5% frente al 2,3%, respectivamente), lo que puede dar cuenta de una exclusión de los niños extranjeros de los establecimientos educacionales. Las carencias en rezago escolar son similares, en torno al 2% de la población en edad escolar tiene un atraso en el nivel educativo mayor a dos años, según lo estipulado para su edad. La mayor carencia se da en la escolaridad, es decir, en el hecho que al menos uno de los integrantes del hogar mayores de 18 años ha alcanzado menos años de escolaridad que los establecidos por ley, aunque el valor es similar en ambos grupos: el 28,2% de los hogares chilenos y el 29% de los extranjeros presentan esta situación. Es decir, la principal problemática se verifica en la asistencia de los menores en edad escolar.

1.3 Características de la migración en Independencia

La comuna de Independencia fue fundada en 1991, en el marco de una reestructuración de la división territorial del país y de la ciudad, y se conformó a partir de la unión de parte de las comunas de Santiago, Conchalí y Renca. En base a la información censal disponible, en el año 2002 se contabilizaban 65.479 habitantes en la comuna, es decir, el 1,1% de la población regional. Las proyecciones del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el 2015, esperaban

²³ El porcentaje de datos perdidos en el cálculo del promedio de años de escolaridad es de 16% para inmigrantes y 32,9% para chilenos.

²⁴ Recientemente, Chile y Haití han firmado un acuerdo de convalidación de estudios, en los que Chile reconocerá los niveles de educación básica y media a la población haitiana. Más información en: <<http://www.mineduc.cl/2017/03/27/chile-firma-convenio-cooperacion-haiti-reconocimiento-estudios-ensenanza-basica-media/>>.

que la población comunal alcance un total de 83.059 habitantes²⁵. Esta pequeña variación de población se debe, en parte, a que Independencia es una comuna envejecida, en la que el índice de envejecimiento es de 120 personas mayores por cada cien menores de 15 años. Es importante considerar que estas son cifras proyectivas solamente, ya que el último Censo de Población válido es del año 2002, cifras considerablemente desactualizadas. Por su parte, otras fuentes de información estadística también tienen problemas de representatividad a nivel comunal²⁶.

A pesar de la ubicación central de la comuna, su ubicación “entre el río Mapocho y los cerros Blanco y San Cristóbal, ...genera una barrera perceptual y funcional, especialmente hacia el centro de la ciudad, localizándose ‘al otro lado’ del río, en el sector denominado ‘La Chimba’” (Ilustre Municipalidad de Independencia, 2015:35). Aunque es difícil definir una única razón para su elección como residencia, su cercanía con Santiago Centro ha sido una de las razones por las que Independencia es una de las comunas que más inmigrantes aloja, especialmente porque se ha construido como una “comuna de arribo”.

Según información de la Municipalidad en el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2014-2020 (2015), entregada por la Jefatura del DEM, entre enero de 2011 y mayo de 2013 habrían obtenido residencia con asiento en Independencia 9.507 extranjeros. Otra fuente de información son los cálculos de Thayer et al., a partir de encuesta CASEN 2013, que estiman que el 9,1% de la población inmigrante de la provincia de Santiago reside en Independencia, es decir, unos 32.7000 migrantes internacionales (Thayer Correa, Stang, & Dilla, 2015). La oscilación de los datos es muy amplia, pero hay que tener en cuenta que el primer valor solo alude a obtención de residencias, y que además dieron una dirección en la comuna.

En términos institucionales, en abril de 2015 se creó una dependencia municipal vinculada específicamente al tema migratorio: la Unidad de Migrantes, que dentro del organigrama se ubica en la órbita de Organizaciones Comunitarias, la que a su vez es parte de la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO). Esta nueva dependencia, a cargo de un único funcionario, se ha planteado abordar la temática en términos transversales en la estructura institucional, es decir, no pretende transformarse en una oficina especializada y exclusiva, sino articular los diversos ámbitos municipales que tienen incumbencia en el tema (Stefoni & Stang, 2015).

Según el relevamiento realizado por el Observatorio de Política Migratoria (Thayer Correa et al., 2015), Independencia se encontraba en el cuarto lugar entre las municipalidades que más acciones dirigidas a la población migrante habían desarrollado (después de Santiago, Quilicura y Recoleta, en ese orden), y esto aun teniendo en cuenta que esas acciones se habían llevado adelante solo durante las dos últimas gestiones —del alcalde Gonzalo Durán, que inició su mandato en 2012—, puesto que en general se coincide en señalar que la postura institucional frente al fenómeno migrante cambió significativamente con esta nueva administración.

Al igual que la inmigración en el país y la Región Metropolitana, en Independencia los principales países de origen de la inmigración son latinoamericanos. La primera mayoría corresponde a los inmigrantes de origen peruano, junto a la presencia de la migración de origen colombiano, dominicano, haitiano, boliviano y ecuatoriano.

Según el PLADECO 2014-2002, la migración en la comuna es característicamente joven, en edad laboral (entre los 15 y 44 años). Además, un dato importante es que el 20% de los migrantes tiene menos de 18 años.

²⁵ Véase Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, “Reportes estadísticos comunales 2015”, [en línea], recuperado de: <<http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Independencia/Poblaci%C3%B3n>>.

²⁶ La información más actual podría ser la manejada por la encuesta Casen 2015, sin embargo, Independencia no es una de las 139 comunas consideradas dominio de estudio. Es decir, la comuna no fue incluida en los cálculos de factores de expansión, por lo que no es posible realizar estimaciones e inferencias a nivel comunal.

CUADRO 32. INDEPENDENCIA: POBREZA MULTIDIMENSIONAL, 2013

	No migrantes		Migrantes		Ignorado		Total
	Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna	
No pobre	85.975	89,7	17.872	89,1	92	100,0	103.939
Pobre	9.902	10,3	2.193	10,9	0	0,0	12.095

Fuente: Procesamientos especiales de la base de datos de la encuesta CASEN 2013, tomado de Stefoni & Stang, 2015.

A modo de visión panorámica, si se considera el indicador de pobreza multidimensional, es posible tener nociones comparativas de la población migrante y no migrante en Independencia. Citando a Stefoni & Stang (2015), según los datos de CASEN 2013 -y con las precauciones que demanda esta fuente-, la brecha entre migrantes y no migrantes pobres es leve: el 10,9% de la población migrante comunal se considera dentro de este tipo de pobreza, en comparación con el 10,3% de la población no migrante (ver el Cuadro 32).

a. Ocupación e ingreso

Contextualmente, en base a los datos de la encuesta CASEN 2013, la comuna de Independencia presentaba niveles de pobreza por ingresos algo mayores que los de la Región Metropolitana: 14,2% y 9,2% respectivamente, pero muy semejantes a los relevados por la misma fecha a nivel nacional, de 14,4%.

CUADRO 33. INDEPENDENCIA: POBREZA POR INGRESOS, 2011 Y 2013

Territorio	% de Personas en Situación de Pobreza por Ingresos	
	2011	2013
Comuna de Independencia	13,69	14,24
Región Metropolitana de Santiago	15,70	9,20
País	22,20	14,40

Fuente: *Estimación de la pobreza por ingresos a nivel comunal 2013 Nueva metodología (SAE e imputación de medias por conglomerados) CASEN, Ministerio de desarrollo social, tomado de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "Reportes estadísticos comunales 2015".*

Los datos entregados por la encuesta CASEN 2013 reafirman el carácter laboral que caracteriza a la población migrante en el país. Es mayor el porcentaje de personas ocupadas (mayores a 15 años) en la población extranjera (73,3%) que en la nativa (36,6%), de manera muy significativa. Las personas inactivas, por su parte, son el 62,5% en la población no migrante, mientras que en la migrante representan el 26,3%. Una hipótesis sobre los altos niveles de inactividad de la población chilena en la comuna se relaciona con su nivel de envejecimiento (ver Cuadro 34).

CUADRO 34. INDEPENDENCIA: CONDICIÓN DE OCUPACIÓN, 2013

	No migrantes		Migrantes		Ignorado		Total
	Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna	
Ocupados	28.711	36,3	13.012	73,7	0	0	41.723
Desocupados	930	1,2%	0	0	0	0	930
Inactivos	49.366	62,5	4.651	26,3	46	100	54.063
Total	79.007	100	17.663	100	46	100	96.716

Fuente: Procesamientos especiales de la base de datos de la encuesta CASEN 2013, tomado de Stefoni & Stang, 2015.

b. Vivienda

La Municipalidad de Independencia (2015) identifica algunas problemáticas en relación con la habitabilidad y calidad de las viviendas que ocupa la población migrante. El principal problema que se señala, como en las otras comunas, es el hacinamiento, producto de la subdivisión de las viviendas sin las correspondientes mejoras de servicio: aunque aumenta el número de familias albergadas, no se incrementan los baños para quienes viven en ellas. Por otro lado, esta situación conlleva riesgos de incendio por sobrecarga eléctrica.

Lo anterior se ve reflejado en los datos de hacinamiento que arroja la Encuesta CASEN 2013 -aunque estos son datos referenciales, ya que la representatividad a este nivel de desagregación se ve mermado en esta encuesta de carácter nacional. El hacinamiento crítico es claramente una situación que se concentra en la población migrante (60,5%) en relación con la población no migrante (1,5%), con una brecha abismal (ver Cuadro 35).

En lo relativo a la concentración de migrantes en ciertas zonas, la Municipalidad ha detectado un patrón de localización de los residentes peruanos en las macrozonas 3 y 4, concentrando al 64% de estos, lo que da cuenta de una segregación territorial (PLADECO 2015-2020) que también se ve reflejada en la concentración de niños migrantes en las matrículas de los establecimientos.

CUADRO 35. Independencia: Hacinamiento en hogares, 2013

Hacinamiento	No migrantes	Migrantes
Sin hacinamiento (2,49 y menos)	85,90%	30,40%
Hacinamiento medio bajo (2,5 a 3,49)	11,70%	8,00%
Hacinamiento medio alto (3,5 a 4,9)	0,90%	1,10%
Hacinamiento crítico (5 y más)	1,50%	60,50%
NS/NR	0,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%

Fuente: Procesamientos especiales de la base de datos de la encuesta CASEN 2013, tomado de Stefoni & Stang, 2015.

c. Educación

Tal como sucede a nivel nacional, la población extranjera que reside en Independencia cuenta con mayor nivel educativo que la no migrante: mientras que el 55,5% de los primeros tienen la educación media completa, solamente el 44% de los segundos la han completado (datos de Encuesta CASEN 2013, en Stefoni & Stang, 2015). Como se ha comentado, en la comuna hay un importante porcentaje de migrantes menores de 18 años (20%), lo que coincide con la edad escolar.

2. Región de Tarapacá

La Región de Tarapacá se caracteriza por presentar un alto porcentaje de extranjeros respecto de su población regional desde su incorporación al territorio chileno en 1883 (Tratado de Ancón) y 1929 (Tratado de Lima) hasta hoy. Durante todo el siglo XX la región presenta mayor proporción de extranjeros que la media nacional, incluso en periodos de disminución de población extranjera, como fue durante la Dictadura Militar (1973-1990). Sin embargo, se distinguen dos momentos de mayor presencia de extranjeros en términos proporcionales a nivel regional: la primera, durante la expansión del ciclo del salitre (1880-1930), y la segunda, desde los años 90, a fines del siglo XX, y con especial fuerza en las primeras décadas del siglo XXI. En el primer momento (1880-1990) se explica por la

incorporación de este espacio al territorio chileno tras el litigio del siglo XIX y por la atracción de mano de obra que demandó la industria salitrera del mercado laboral chileno y extranjero.

Según datos del 2014 del Departamento de Extranjería y Migración la Región Metropolitana concentra la mayor cantidad de extranjeros en términos absolutos con el 61,7% del total nacional con más de 250 mil extranjeros (DEM, 2016: 22). Sin embargo, las regiones extremas son las que poseen mayor proporción de extranjeros respecto del total regional dentro de las cuales Tarapacá alcanza al 7,4%, Arica-Parinacota 5,8% y Antofagasta 4,6% (DEM, 2016: 25). Según otra fuente, la Encuesta 2015, los extranjeros en la región alcanzaron a 27.787 personas lo que representan el 8,5% del total regional (CASEN, 2015). Al revisar por nacionalidad los grupos que lideran en presencia son de origen fronterizo y sudamericano, en especial peruanos, bolivianos, colombianos y ecuatorianos. También llama la atención la llegada de extranjeros provenientes de Pakistán, China e India atraídos por el comercio de la Zona Franca de Iquique y que llegan a la región en calidad empresarios con importantes recursos económicos. Sin embargo, la mayoría de los extranjeros vienen a la región por motivos laborales y muchos de ellos, especialmente peruanos, bolivianos y colombianos, traen a sus familias una vez que se logran asentar o hacer más definitiva su estancia.

Administrativamente, la región se divide en dos provincias, la de Iquique, que cuenta con las comunas de Iquique y Alto Hospicio, y la del Tamarugal, con las comunas de Colchane, Huara, Camiña, Pica y Pozo Almonte. Según proyecciones del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la población de la provincia de Iquique, escenario específico de esta investigación, alcanzaría en 2016 los 344.760 habitantes. La población migrante internacional de esta provincia, en tanto, sería de aproximadamente 30.520 extranjeros en 2014, y representaría el 6% de los migrantes residentes actualmente en el país (Pedemonte & Silva Dittborn, 2016).

2.1 Características de la migración en Iquique

Iquique (en aimara: Iki, “lugar de sueños”, “lugar de descanso”) es la capital regional de Tarapacá desde 1974, y es, a su vez, la provincia más importante de la región, concentrando el 85% de la población regional. La comuna de Iquique tiene una población de 178.230 habitantes según la encuesta CASEN de 2015. La ciudad se emplaza sobre una plataforma litoral muy estrecha y enmarcada en un altísimo faldeo costero de más de 600 metros.

La presencia indígena es un elemento importante en esta región, y de hecho, apareció como un elemento distintivo en el trabajo de campo, respecto de lo observado en la Región Metropolitana. En Tarapacá se han encontrado vestigios que datan aproximadamente del año 10.000 antes de Cristo y que tienen relación con los pueblos cazadores, recolectores y agroalfareros, considerados los más antiguos de la zona. En un principio, los habitantes fueron originarios de la cultura Tiwanaco, provenientes del lago Titicaca, ubicado en Bolivia y Perú. Al desaparecer esta, llegó a ocupar el altiplano el pueblo aimara, una presencia que se ha mantenido hasta la actualidad, con personas que aún conservan la cultura y costumbres de antaño. Su presencia se distribuye desde la cordillera hasta las zonas costeras de la región²⁷.

Iquique se caracteriza por ser una ciudad-puerto desde 1830, momento en que se conforma como urbe y comienzan los envíos de salitre a Europa, mientras aún era territorio peruano. Su población aumentó gracias al flujo migratorio de personas que venían a trabajar en el

²⁷ [En línea] <<http://www.municipioiquique.cl/iquique/historia/>>.

salitre. También fueron intereses en torno a esta actividad las que originaron la Guerra del Pacífico entre la Confederación Perú-Bolivia y Chile (1879 y 1884), que como se señaló anteriormente, resolvió la incorporación de la región al territorio chileno.

El puerto ha continuado siendo central, relacionado con la industria pesquera desde 1960, la formación de la Zona Franca Comercial e Industrial en 1975, y obteniendo franquicias aduaneras. La importante actividad económica en base a esta Zona Franca ha multiplicado el movimiento portuario, aéreo, ferroviario y caminero de bienes y personas, en base a la movilidad de mercadería hacia los países limítrofes, especialmente Perú y Bolivia. Además de la actividad económica, la actividad minera, especialmente extracción del cobre, es uno de los pilares de la economía regional.

En lo que sigue, se presenta un perfil de la población extranjera residente en la comuna de Iquique a partir de información extraída de la encuesta CASEN 2015 y fuentes secundarias. Metodológicamente se ha considerado que es posible generar estimaciones e inferencias a nivel comunal a partir de esta encuesta²⁸. A pesar de esto, hay que tener en cuenta que los valores respecto a la población migrante siempre son referenciales ya que, como ya se ha señalado en reiteradas ocasiones, las encuestas no suelen ser del todo representativas para este tipo de población.

Según el procesamiento de la base de datos de esta encuesta, en Iquique hay un 10,4% de habitantes extranjeros (ver Cuadro 36). Sus principales países de origen son Perú, Bolivia y Colombia. Estos tres países de origen se condicen con las migraciones mayoritarias a nivel nacional y macrozonal²⁹. Si bien la inmigración peruana y boliviana está extendida y altamente concentrada en la Región Metropolitana, su presencia en la zona norte y en la Región de Tarapacá se relaciona con el hecho que se trata de países fronterizos. La inmigración peruana y boliviana ha sido permanente en la región, desde la incorporación al territorio chileno, y se ha intensificado por el auge minero y comercial, basado en la existencia de la Zona Franca de Iquique (ZOFRI) y los tratados celebrados por la asociación al MERCOSUR (Tapia, 2012). También hay presencia de otras nacionalidades que no son latinoamericanas, como Pakistán, India y China. Estas guardan relación con el comercio y la ZOFRI, ya que son colectivos que se han concentrado en esta actividad (Ilustre Municipalidad de Iquique, 2010)

²⁸ Iquique es una de las 139 comunas consideradas dominio de estudio. Es decir, la comuna fue incluida en los cálculos de factores de expansión, permitiendo realizar estimaciones e inferencias a nivel comunal bajo criterios más flexibles en cuanto a error relativo y absoluto. Estos son que, al ser una comuna con una tasa de pobreza por ingresos >10%, las estimaciones tienen un error relativo ≤36%.

²⁹ Para la encuesta CASEN 2015, como ya se señaló, hay 3 macrozonas, la del norte comprende las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama.

CUADRO 36. IQUIQUE: NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN, 2015

Nacionalidad	Frecuencia	% Relativo a la población comunal	% Relativo a la población migrante
Chilena	159.660	89,6	-
Extranjera	18.540	10,4	100
Peruana	6.534	3,7	35,2
Boliviana	6.078	3,4	32,7
Colombiana	3.514	2	18,9
Otros (América Latina y Estados Unidos)	1.196	0,7	6,4
Pakistaní	398	0,2	2,1
India	306	0,2	1,6
China	306	0,2	1,6
Europea	208	0,1	1,1

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Demográficamente, la inmigración en la ciudad está ligeramente feminizada, siendo mujeres el 52,8% de la población extranjera. Comparativamente con la población nativa, la inmigración es marcadamente femenina, ya que Iquique es una ciudad masculinizada, donde solo el 42,7% de la población nativa es mujer, en buena medida por la incidencia de la minería, una actividad en general masculinizada.

La población migrante en Iquique se concentra en las edades laborales, es decir, mayor a 15 años y menores a 60 años. La baja presencia de menores de 15 años puede ser explicada por el hecho que la migración predominante proviene de países vecinos, y se caracteriza por ser de carácter laboral, lo que dificulta el cuidado de menores (Cuadro 37).

CUADRO 37. IQUIQUE: DISTRIBUCIÓN ETARIA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE, 2015

Rango de edades (%)	
<15	17,3
16-30	35,9
31-60	43,8
>61	3,1

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Según los datos de la encuesta, el 28,6% de los hogares de extranjeros viven en condiciones de pobreza multidimensional en Iquique. Comparativamente, la población chilena tiene menores niveles de pobreza, ya que se considera que 11,1% de los hogares nacionales también viven en esas condiciones³⁰.

Los niveles de pobreza en la ciudad son mayores al promedio nacional, donde el 16,6% de los hogares migrantes se encuentran en esa situación según la encuesta, mismo valor que el de los hogares no migrantes. Esta situación se repite al compararla con las cifras a nivel regional surgidas de la última CASEN, pues el porcentaje de hogares migrantes en condiciones de pobreza multidimensional supera a los nacionales en 10 puntos porcentuales (ver Cuadro 38).

³⁰ Hubo un porcentaje de datos perdidos: 6% en el caso de extranjeros y 3% en el caso de chilenos.

CUADRO 38. IQUIQUE: NIVELES DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL POR HOGARES, 2015

	Pobreza multidimensional por hogares (%)					
	Nivel nacional		Nivel regional		Nivel comunal	
	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre
Chilenos	83,4	16,6	93,7	6,3	88,9	11,1
Extranjeros	83,4	16,6	83,2	16,8	71,4	28,6

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

a. Ocupación e ingresos

Al igual que la tendencia a nivel país, las cifras de pobreza por ingreso han ido a la baja en la ciudad. De esta forma, en base a la encuesta CASEN, si en 2011 se consideraba que el 11,2% de la población se encontraba en situación de pobreza, en 2013 la cifra descendió al 6,2%³¹. Y, aunque a nivel país la población migrante vive en situación de pobreza por ingresos en menor medida que la población chilena (14,9% de la población migrante en relación con el 16% de la chilena), la situación en Iquique no sigue esta tendencia. Como se muestra en el Cuadro 39, los niveles de pobreza según este tipo de medición son mayores en la población migrante que en la chilena, ya que según los datos de la CASEN 2015 se estima que el 5,7% de los hogares extranjeros viven en situación de pobreza extrema, mientras que el 1,3% de los hogares chilenos se encuentra en la misma situación. De manera similar, mientras que el 2,2% de los hogares chilenos se considera como pobre no extremo, en el caso de los migrantes este valor asciende al 7,6%.

CUADRO 39. IQUIQUE: POBREZA POR INGRESOS, 2015

	Situación de pobreza por ingresos (%)			
	Pobres extremos	Pobres no extremos	No pobres	Total
Chilenos	1,3	2,2	95,5	100
Extranjeros	5,7	7,6	86,8	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

El cuadro 40 resume la condición de ocupación de la población económicamente activa de la comuna, y los datos hablan del perfil laboral de su migración internacional. Como se observa, el porcentaje de extranjeros ocupados (72,8%) es alto, especialmente al considerarlo en relación con el 54% de los chilenos; la cifra de inactivos es notoriamente menor entre la población migrante que en la no migrante (21,3% frente a 42,8%). Sin embargo, llama la atención que la tasa de desocupados sea mayor entre los migrantes que entre los chilenos (5,9% y 3,2% respectivamente).

Considerando las cifras de ocupación y las de pobreza por ingreso se observa que, aunque la población extranjera está más ocupada que la población nacional, sus ingresos son menores o insuficientes para superar la línea de la pobreza, lo que da cuenta de situaciones de precarización en los empleos a los que tienen acceso.

³¹ Véase Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "Reportes estadísticos comunales 2015", [en línea] <http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Iquique#Poblaci.C3.B3n_total_a.C3.B1o_2002_y_proyecci.C3.B3n_de_poblaci.C3.B3n_a.C3.B1o_2015>.

CUADRO 40. IQUIQUE: CONDICIÓN DE OCUPACIÓN³², 2015

	Condición de actividad (%)			
	Ocupados	Desocupados	Inactivos	Total
Chilenos	54	3,2	42,8	100
Extranjeros	72,8	5,9	21,3	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

b. Salud

Iquique es una ciudad que cuenta con una oferta de 36 establecimientos de salud, de los diferentes niveles y administraciones. Uno de los indicadores del acceso a la salud es la afiliación a algún sistema de previsión para su cobertura. Desde esa óptica, la población migrante que reside en la comuna se encuentra en una situación más desfavorable en esta dimensión: hay un 28,2% de los extranjeros que no se encuentran afiliados al sistema previsional de salud alguno, mientras que solamente el 4,3% de los chilenos se encuentran en esta situación (ver Cuadro 41). A pesar de que el Plan de Desarrollo Comunal 2010-2015 de Iquique considerara que hay una utilización indebida del sistema de salud público de la comuna por parte de la población migrante, por la supuesta falta de aporte, el 57,4% de la población migrante se encuentra afiliada al sistema público de salud del país, en base a la encuesta CASEN 2015. Esta cifra es ligeramente menor al porcentaje de chilenos afiliados al mismo sistema (60,4%).

CUADRO 41. IQUIQUE: AFILIACIÓN A SISTEMA PREVISIONAL DE SALUD, 2015

	Sistema previsional de salud (%) ³³				
	FONASA	ISAPRE	Ninguno (particular)	Otro sistema	No sabe
Chilena	60,4	25,9	4,3	0,1	1,6
Extranjeros	57,4	7,9	28,2	3,1	3,1

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

En lo que respecta a las carencias en el ámbito de salud, sobre la base del concepto de pobreza multidimensional de la CASEN 2015, es posible apreciar exclusiones del derecho a la salud más recurrentes en la población migrante que en la nativa (ver Cuadro 42). La mayor diferencia se aprecia en la falta de adscripción al sistema de salud, indicador que da cuenta de que el 35,9% de los hogares migrantes carecen de una previsión de salud, mientras que el 8,1% de los hogares no migrantes se encuentran en la misma situación. En cuanto a la malnutrición de niños/as -sea por obesidad o desnutrición-, se estima que el 6,5% de los hogares migrantes presentan esta problemática, dos puntos porcentuales más que los hogares de la población chilena. El indicador de falta de atención de la salud, por su parte, registra valores semejantes entre ambos grupos (3,9% los migrantes y 4,6% los no migrantes).

CUADRO 42. IQUIQUE: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE SALUD, 2015

	Carencias en el ámbito de salud (%)		
	Malnutrición en niños/as	Adscripción a sistema de salud	Atención de salud
Chilenos	4,1	8,1	4,6
Extranjeros	6,5	35,9	3,9

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

³² Cifras obtenidas con un 22% de datos perdidos.

³³ Se eliminó la previsión de FF.AA. y Orden dado que solo un 7,6% de los chilenos en Iquique están en ella.

c. Vivienda

En materia de vivienda también es posible observar indicadores que hablan de una situación más precaria en el caso de la población migrante. La residencia en piezas en casa antigua o conventillos es del 10% en el caso de los migrantes y apenas del 0,7% para los nacionales. La habitación en mediaguas, mejoras o viviendas de emergencia, aunque baja en ambos grupos, es de más del triple en el caso de los extranjeros (0,4% frente a 1,5% respectivamente). Otros tipos de espacios tienen una representación similar entre migrantes y no migrantes, aunque todos con valores levemente mayores entre la población chilena: casas pareadas por ambos lados (45,8% y 43,5% respectivamente) y por un lado (16,8% y 13,9% respectivamente), y departamentos con y sin ascensor, aunque en estos casos la diferencia es un poco mayor: 13,3% y 13% la población no migrante frente a 8,3% y 9,4% la migrante, respectivamente (ver Cuadro 43).

CUADRO 43. IQUIQUE: TIPOS DE VIVIENDA EN QUE RESIDE LA POBLACIÓN MIGRANTE Y NO MIGRANTE, 2015

	Chilenos (%)	Extranjeros (%)	Todos (%)
Casa aislada (no pareada)	15,2	8,2	14,4
Casa pareada por un lado	13,9	16,8	14,1
Casa pareada por ambos lados	43,5	45,8	43,6
Departamento en edificio con ascensor	13,3	8,3	12,8
Departamento en edificio sin ascensor	13	9,4	12,8
Pieza en casa antigua o conventillo	0,7	10	1,8
Mediagua, mejora o vivienda de emergencia	0,4	1,5	0,6
Rancho o choza	0,1	-	0,1

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Las diferencias observadas en el cuadro anterior se ven reflejadas en el análisis de las carencias en el ámbito de la vivienda en la comuna, a partir de la consideración de la variable de pobreza multidimensional (véase Cuadro 44). En efecto, el 30,7% de los hogares de migrantes se encuentran en condiciones de hacinamiento, mientras que solamente el 8,2% de los hogares chilenos está en la misma situación.

CUADRO 44. IQUIQUE: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE VIVIENDA, 2015

	Carencias en el ámbito de vivienda (%)			
	Habitabilidad	Hacinamiento	Estado de vivienda	Servicios básicos
Chilenos	17,3	8,2	11,8	0,9
Extranjeros	52,1	30,7	36,6	0,6

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

La precariedad de las condiciones de habitabilidad también es notoriamente más elevada entre los migrantes: 52,1% en comparación con 17,3% respectivamente. Adicionalmente, un 36,6% de los hogares migrantes habita viviendas en mal estado, un valor notoriamente mayor que el porcentaje de los chilenos (11,8%). Respecto del acceso a los servicios sanitarios básicos, como agua potable y conexión a algún tipo de alcantarillado, solamente el 0,6% de los hogares migrantes no cuenta con ellos, situación similar a los hogares chilenos, aunque estos presentan un valor levemente mayor (0,9%). Lo anterior da cuenta

de segregación de la población inmigrante en términos de vivienda, ya que hay una clara ocupación de viviendas en condiciones precarias y de hacinamiento.

d. Educación

En la comuna de Iquique se advierten diferencias en el nivel de escolaridad y el nivel de acceso a la educación según la nacionalidad. A diferencia del panorama a nivel país, donde la población extranjera cuenta con más años de formación escolar que la nativa, como ya se ha señalado, en la comuna la relación es inversa (12,2 años de escolarización en promedio para los chilenos, y 11,3 años para los migrantes). A pesar de ello, es importante considerar que los principales colectivos migrantes en la región (peruanos y bolivianos) han tenido un aumento constante e importante de sus años de escolarización entre los censos de 1982 y 2002 Tapia (2012).

CUADRO 45. IQUIQUE: CARENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR, 2015

	Carencias en el ámbito escolar (%)		
	Asistencia	Rezago Escolar	Escolaridad
Chilenos	2,9	2,1	15,1
Extranjeros	8,1	4,0	30,3

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Nuevamente es posible observar diferencias desfavorables para los migrantes en los indicadores sobre carencias educativas. El indicador con la diferencia más severa es el de escolaridad, que revela que en el 30,3% de los hogares migrantes al menos uno de sus integrantes mayores de 18 años ha alcanzado menos años de escolaridad que los establecidos por ley, frente al 15,1% de los hogares nacionales, es decir, esta situación de carencia afecta al doble de los hogares migrantes. Respecto de la asistencia, es decir, que la población en edad escolar asista efectivamente a algún establecimiento educacional, mientras el 2,9% de los hogares de la población nativa presenta esta carencia, en la población migrante la cifra alcanza a más del doble (8,1%). Finalmente, el rezago escolar en migrantes (4%) también dobla a la población chilena (2,1%).

2.2 Características de la migración en Alto Hospicio

La comuna de Alto Hospicio se ubica en la región de Tarapacá, en la provincia de Iquique. Su historia como comuna comienza en abril del 2004; anteriormente el territorio formaba parte de la comuna de Iquique, pero muchos años antes ya se conformaba como un área urbana creciente. Múltiples estudios abordan esta situación, describiéndola como el fenómeno ícono de la modernidad, a partir del tránsito de la comuna “de Parcela a Ciudad” (Guerrero, 1995) y su constitución como sector residencial, por lo que ha sido catalogada como ciudad-dormitorio (Tuozzo, 2003; Martinic, 2000). La población de la comuna registraba 50.215 habitantes para el censo de 2012. Según datos del INE, entre los periodos intercensales 1992-2012, la comuna creció siete veces su población, hecho inédito de las últimas décadas en el país³⁴.

El nombre de Alto Hospicio se comenzó a utilizar desde mediados del siglo XIX y es concordante con otros puntos de la Cordillera de la Costa o de las proximidades del litoral, que cumplieron roles similares, es decir, ser territorios o zonas en que era posible descansar antes de acceder a la costa o emprender viaje hacia el interior. Son varios los puntos que llevan esta denominación, por ejemplo, Pisagua, Arica, Tacna, entre otros. Uno de los hitos

³⁴ [En línea] <http://www.inetarapaca.cl/archivos/files/pdf/divisionpoliticoadministrativa/dpa_tarapaca.pdf>.

de la historia de Alto Hospicio del siglo XX estuvo marcada por la instalación de la base área Los Cóndores en 1926. También a fines de los años '50 se registraron los primeros asentamientos de parceleros, que dirigieron su producción hortícola hacia Iquique, agregándose corrales y talleres artesanales³⁵.

Alto Hospicio se encuentra en los altos de la ciudad de Iquique -a 800 metros de altura y a 10 km-, y juntas conforman el llamado Gran Iquique. Para el 2015, fecha en que se realizó la última encuesta CASEN, la comuna contaba con 114.820 habitantes. Del total de la población comunal, el 5,2% es extranjera, es decir, la representación de la población migrante en esta comuna es la mitad que en la ciudad de Iquique. Siguiendo con la tendencia nacional y regional, los principales países de origen son latinoamericanos (véase Cuadro 46), específicamente Bolivia (51,9%), Perú (28,5%) y Colombia (10,5%). Como ha explicado Tapia (2012), la presencia de migrantes peruanos y bolivianos en esta región es de larga data. Siendo países vecinos y fronterizos, la migración circular y la atracción por las posibilidades laborales basadas en el intenso comercio de Iquique y la actividad minera de la región son explicativos de estos flujos.

Al igual que en el caso de Iquique, la población extranjera en Alto Hospicio está feminizada, y se diferencia en este punto de la población comunal chilena: 56,9% de los migrantes son mujeres, frente al 48,2% de la población nativa. La feminización de la población extranjera en Chile es un fenómeno documentado, sin embargo, esta es una característica que tiende a disminuir a nivel país: según datos de la misma encuesta CASEN, en 2013 el 55,1% de los migrantes eran mujeres, y en 2015 esta cifra descendió al 51,9%.

CUADRO 46. ALTO HOSPICIO: NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN, 2015

	Frecuencia	% Relativo a la población comunal	% Relativo a la población migrante
Chilena	108.886	94,8	-
Extranjera	5.934	5,2	100
Boliviana	3.082	2,7	51,9
Peruana	1.694	1,5	28,5
Colombiana	625	0,5	10,5
Ecuatoriana	432	0,4	7,3
Paraguaya	79	0,1	1,3
Argentina	22	0	0,4

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Respecto del perfil etario de la migración comunal, se destaca la alta proporción de jóvenes en edad laboral. En términos porcentuales, la población migrante se concentra en los tramos económicamente activos, con el 79% de la población extranjera. La población mayor a 60 años representa solo el 5% de la población migrante, y los niños menores de 15 años el 14,5% (ver Cuadro 47). Si se compara con las características etarias de la población no migrante, es posible observar que en Alto Hospicio prima también un perfil de población joven y en edad laboral, con una baja presencia de adultos mayores. Sin embargo, la población menor de 15 años chilena duplica a la extranjera³⁶.

³⁵ [En línea] <<http://maho.cl/web2016/historia-de-alto-hospicio/>>.

³⁶ Véase Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "Reportes estadísticos comunales 2015", [en línea] <http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Alto_Hospicio#Poblaci.C3.B3n_total_a.C3.B1o_2002_y_proy_ecci.C3.B3n_de_poblaci.C3.B3n_a.C3.B1o_2015>.

CUADRO 47. ALTO HOSPICIO: DISTRIBUCIÓN ETARIA DE LA POBLACIÓN, 2015

Rango de edad (%)	
<15 años	14,5
16-30 años	34,9
31-60 años	45,5
>61 años	5,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

La población migrante en situación de pobreza multidimensional duplica a la chilena según los datos de la encuesta CASEN 2015: 30,8% de los hogares en el primer caso frente a 15,3% de los hogares en el segundo (ver Cuadro 48). Otra observación significativa respecto de esta información es que en Alto Hospicio se presentan mayores niveles de pobreza según esta forma de medición, tanto entre la población nativa como en la inmigrante.

CUADRO 48. NIVELES DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL POR HOGARES

	Pobreza multidimensional por hogares (%)					
	Nivel nacional		Nivel regional		Nivel comunal	
	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre	No pobre	Pobre
Chilenos	83,4	16,6	93,7	6,3	84,7	15,3
Extranjeros	83,4	16,6	83,2	16,8	69,2	30,8

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

a. Ocupación e ingresos

A diferencia de lo que sucede a nivel nacional, en el caso de Alto Hospicio la población migrante se encuentra en situación de pobreza por ingresos en mayor medida que la chilena. La mayor diferencia se observa en la situación de pobreza extrema, que afecta al 5,2% de los extranjeros y al 2% de los no migrantes. Respecto de la pobreza no extrema la brecha es mucho menor: 7,8% los migrantes y 6,4% los no migrantes. (véase Cuadro 49).

CUADRO 49. ALTO HOSPICIO: POBREZA POR INGRESOS, 2015

	Situación de pobreza por ingresos (%)			
	Pobres extremos	Pobres no extremos	No pobres	Total
Chilenos	2,0	6,4	91,7	100
Extranjeros	5,2	7,8	87,1	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Las cifras sobre la condición de ocupación de la población dan cuenta del carácter laboral de la migración en la comuna. Del total de la población migrante, el 68,8% se encuentra ocupada, y solo un 2,8% se mantiene desocupada, situación notoriamente distinta a la de la población no migrante, con un 53,6% de ocupación y un 6,1% de desocupación. En la misma línea, la población migrante que se encuentra inactiva (28,4%) es notoriamente menor a la población no migrante en la misma situación (40,3%) (ver cuadro 50).

CUADRO 50. ALTO HOSPICIO: CONDICIÓN DE OCUPACIÓN DE LA POBLACIÓN, 2015

	Condición de actividad (%)			
	Ocupados	Desocupados	Inactivos	Total
Chilenos	53,6	6,1	40,3	100
Extranjeros	68,8	2,8	28,4	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

b. Salud

Los datos de la encuesta CASEN de 2015 dan cuenta de ciertas diferencias en el acceso a la salud y a la previsión de salud entre la población extranjera y la chilena. Lo primero que se destaca es que hay un alto porcentaje de migrantes que no se encuentran afiliados a algún sistema previsional de salud (23,1%), valor notoriamente mayor que entre los nacionales (10,4%). A pesar de lo anterior, la afiliación a FONASA (sistema público de previsión) por parte de los extranjeros es alta (63,9%), aunque más baja que entre los chilenos (80,1%). Pero llamativamente, la afiliación a ISAPRE, el sistema privado de previsión presenta la mayor diferencia relativa a favor de la población migrante: 13% frente a solamente el 2,6% de los no migrantes (ver Cuadro 51). Esto es llamativo, ya que la relación suele ser inversa, ya que el sistema de ISAPRES suele ser preferido por la población no migrante.

CUADRO 51. ALTO HOSPICIO: AFILIACIÓN A SISTEMA PREVISIONAL DE SALUD, 2015

	Sistema previsional de salud (%)			
	FONASA	ISAPRE	Ninguno (particular)	Total
Chilenos	80,1	2,6	10,4	93,3 ³⁷
Extranjeros	63,9	13,0	23,1	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Al analizar los indicadores de carencias en materia de salud, la información es consistente con estas primeras observaciones. La mayor carencia para la población migrante de la comuna es la vinculada a la adscripción al sistema de salud, pues en el 29,2% de los hogares migrantes hay al menos un integrante que no se encuentra afiliado a alguna previsión de salud, cifra notoriamente mayor que en los hogares nacionales (5,8%).

En cuanto a la malnutrición de niños/as, sea por obesidad o desnutrición, se estima que el 4,3% de los hogares migrantes están afectados por esta problemática, cifra menor a la presentada en la población no migrante (5%). Según la misma encuesta, la falta de atención a salud, curiosamente, es una carencia que se presenta en la población no migrante, donde un 5,4% de los hogares no ha obtenido la atención a la salud necesaria en los último 3 meses. De todos modos, como se ha advertido con insistencia, es preciso considerar que la desagregación de datos a este nivel no es del todo confiable en el caso de encuestas, pero dada la ausencia de datos censales recientes a nivel comunal, debe considerarse como una fuente de información aproximada.

CUADRO 52. ALTO HOSPICIO: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE SALUD, 2015

	Carencias en el ámbito de salud (%)		
	Malnutrición en niños/as	Adscripción a sistema de salud	Atención de salud
Chilenos	5,0	5,8	5,4
Extranjeros	4,3	29,2	0

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

³⁷ Las categorías de Otro sistema de afiliación y No sabe, solo aplican a chilenos con un 0,7% y 2%, respectivamente.

c. Vivienda

En esta comuna se registran bajos niveles de vivienda como Piezas en casa antigua o conventillos (0,5%), mediaguas y viviendas de emergencia (0,8%), o viviendas precarias (0,2%), una situación lógica si se considera la reciente creación y edificación de esta zona. Sin embargo, los migrantes habitan en mayor medida que los nacionales estos espacios: en las piezas en casa antigua o conventillo la brecha es de 6,6% frente a un 0,2%, y en mediagua, de 3,6% en relación con un 0,6% (ver Cuadro 53). Este tipo de vivienda, como ya se ha expresado, suele relacionarse con problemas constantes de hacinamiento, producto de la subdivisión de los espacios, y con riesgos asociados a la sobreutilización eléctrica.

CUADRO 53. ALTO HOSPICIO: TIPO DE VIVIENDA EN QUE RESIDE LA POBLACIÓN MIGRANTE Y NO MIGRANTE, 2015

Tipo de vivienda ocupada (%)			
	Chilena	Extranjeros	Todos
Casa aislada (no pareada)	23,1	34,1	23,6
Casa pareada por un lado	28,8	15,3	27,8
Casa pareada por ambos lados	25,7	14,1	24,9
Departamento en edificio con ascensor	10,3	6,8	10,7
Departamento en edificio sin ascensor	11,1	19,5	11,5
Pieza en casa antigua o conventillo	0,2	6,6	0,5
Mediagua, mejora o vivienda de emergencia	0,6	3,6	0,8
Vivienda precaria de materiales reutilizados (latas, plásticos, cartones, etc.)	0,2	-	0,2
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

De todos modos, la información muestra que en general la situación de habitabilidad de la población migrante en la comuna no es tan desmejorada respecto de la población nacional, lo que constituye una diferencia significativa respecto del panorama de la comuna de Iquique. Por ejemplo, los migrantes residen en mayor proporción que los no migrantes en casas aisladas (34,1% frente a 23,1%, respectivamente) y en departamentos sin ascensor (19,5% frente a 11,1%, respectivamente). Contrariamente, las casas pareadas por un lado y ambos lados son edificaciones ocupadas en mayor medida por la población nativa (28,8% y 25,7%, respectivamente) que por la población extranjera (15,3% y 14,1%, respectivamente).

CUADRO 54. ALTO HOSPICIO: CARENCIAS EN EL ÁMBITO DE VIVIENDA, 2015

	Carencias en el ámbito de vivienda (%)			
	Habitabilidad	Hacinamiento	Estado de vivienda	Servicios básicos
Chilenos	18,3	6,8	13,3	2,7
Extranjeros	18,9	15,4	7,1	1,9

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Como se observa al analizar los indicadores relacionados con las carencias en materia de vivienda, la situación general es más precaria para la población migrante, aunque las diferencias no son tan notorias como en el caso de Iquique (ver Cuadro 54). Los problemas de habitabilidad son casi idénticos entre ambos grupos de población (18,3% entre los nacionales y 18,9% entre los extranjeros). El mal estado de la vivienda que se habita es bastante más alto entre la población no migrante que entre la migrante: 7,1% de los hogares extranjeros en comparación con un 13,3% de los hogares chilenos.

Además, el 15,4% de los hogares de migrantes se encuentran en condiciones de hacinamiento, mientras que solamente el 6,8% de los hogares chilenos están en la misma situación. Esta información se condice con la utilización en mayor medida de viviendas como piezas en casas antiguas y conventillos, mediaguas y viviendas de emergencia, en el caso de la población extranjera.

La comuna presenta algunas dificultades con el acceso a los servicios básicos, como agua potable y alcantarillado. A pesar de ser cifras que no superan el 3%, es una carencia que se concentra más en los hogares no migrantes, como se observó en Iquique y algunas comunas de la Región Metropolitana.

d. Educación

Al igual que en el caso de Iquique, y a diferencia de lo que ocurre a escala nacional, en la comuna de Alto Hospicio la población nativa tiene más años de estudio en promedio que la migrante (11,2³⁸ frente a 10,6 años).

CUADRO 55. ALTO HOSPICIO: CARENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR, 2015

	Carencias en el ámbito escolar (%)		
	Asistencia	Rezago Escolar	Escolaridad
Chilenos	2,3	2,2	28,2
Extranjeros	11,5	2,7	46,3

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN 2015.

Los indicadores de carencias educativas son notoriamente más desfavorables en el caso de la población extranjera. El indicador con la diferencia más severa es el de asistencia escolar, es decir, el que muestra que los integrantes de los hogares en edad escolar no están asistiendo a algún establecimiento educacional: el 11,5% de la población extranjera se encuentra en esta situación, en comparación con el 2,3% de la no migrante (véase Cuadro 55). Esto da cuenta de un claro problema en el acceso a la educación por parte de los migrantes en edad escolar, un dato muy relevante para este estudio.

Otro indicador que importante considerar para comprender la situación educativa de la población migrante en la comuna es el de carencias en materia de escolaridad, que afecta al 46,3% de los hogares migrantes, frente al 28,2% de los no migrantes. Este indicador alude a la presencia en el hogar de miembros que, siendo mayores de 18 años, han alcanzado menos años de escolaridad que los establecidos por ley.

Finalmente, el rezago escolar, es decir, el atraso en dos o más años en relación con el nivel de estudios que la ley estipula para la edad que se tiene, es del 4% en los hogares migrantes y del 2,1% en los no migrantes. Aunque se trata de valores relativamente bajos, es preciso hacer notar que la cifra de los extranjeros dobla a la de los chilenos.

³⁸ En cuanto a los chilenos, el cálculo del promedio de años de escolaridad está mermado por la pérdida del 20,9% de los datos de la encuesta CASEN 2015. Por lo mismo, es importante considerar que este promedio puede estar alterado.

II. Descripción de las escuelas seleccionadas

1. Región Metropolitana

1.1 Recoleta

Según la información de la Municipalidad de esta comuna, en 2014 en torno al 10,4% de la población estudiantil era extranjera: había 873 alumnos migrantes sobre un total de 8.390 alumnos de los 19 colegios municipales (Ilustre Municipalidad de Recoleta, 2015). En 2015, en tanto, y según el PADEM vigente, había alrededor de 1.250 alumnos provenientes de otros países, lo que representaba el 14% del total de matrículas. Respecto a las cifras de 2014, esto equivale a un aumento porcentual del 43,2% de matrícula de alumnos migrantes. El alumnado de origen extranjero era ese año mayoritariamente de procedencia peruana (73% del total de la matrícula de alumnos migrantes), seguido de bolivianos (9,9%), colombianos (8,6%) y de otros países de la región, como Ecuador, Haití, Argentina, entre otros, los que conjuntamente representaban el 8% restante.

El gobierno comunal considera un aporte importante la matrícula de alumnos extranjeros en sus colegios, debido a que hay escuelas y liceos que han comenzado a cerrar por la falta de alumnos, lo que se debe a una imagen desvalorizada de la educación municipal y al envejecimiento de la comuna, según la misma fuente.

Los datos más recientes recabados en este estudio muestran que la proporción de alumnos migrantes sobre el total de la matrícula de las escuelas municipales (nivel básico y medio) creció al 18,2% en 2016, y que al igual que en el caso de Santiago, la representación de alumnos migrantes es mayor en el nivel básico que en el medio (20,3% frente a 12,9%, respectivamente). Se trata principalmente de alumnos peruanos, bolivianos, haitianos, colombianos y dominicanos, según los representantes del DAEM entrevistados, y están llegando también algunos niños provenientes de Siria, en calidad de refugiados. La proporción de población de ascendencia indígena identificada, por su parte, solo alcanza el 1,5%, la mayor parte de ellos mapuche. Este dato alude al total de los alumnos que asisten a la escuela en la comuna, es decir, no solo en establecimientos municipales. De todos modos, es muy probable que el dato esté subrepresentado.

De acuerdo con la información sistematizada en el trabajo de campo, la política educativa municipal ha buscado mejorar la situación de todos los alumnos de la comuna, promoviendo un perfil diferenciado a partir de la aplicación del programa CATI, el de Escuela Abierta, y la distribución de horas según función entre los profesores. Estos programas, si bien están pensados para la totalidad de los alumnos, permiten trabajar de manera específica con aquellos estudiantes que están en una situación de mayor vulnerabilidad social.

Respecto de la distribución de horas, los representantes del DAEM entrevistados explicaron que la figura del profesor jefe, que tenía un importante acento en lo administrativo, ha sido reemplazada en las escuelas municipales de la comuna por la del tutor, que dispone de un 70% de su contrato en horas no lectivas y un 30% en horas lectivas, “y es un ciento por ciento formativo, no llena papeles, toma a un grupo de niños de un curso y se encarga de cada uno de ellos y orienta la elaboración de un proyecto de crecimiento para cada niño, y eso ayuda al niño migrante a sentirse acogido” (entrevista a representantes del DAEM). Actualmente se cuenta con 365 profesores desempeñando ese rol en la comuna. El resto de los docentes, en tanto, cuando tienen un contrato de 30 horas o más, están contratados en una modalidad 50/50 –es decir, mitad de horas lectivas y mitad no lectivas–, y si tienen a su cargo un curso de 30 estudiantes o más cuentan con el apoyo de un codocente.

El programa CATI (Centro de Apoyo Tutorial Integral), en tanto, parece constituir un importante pilar del trabajo de los establecimientos, según surge de las entrevistas realizadas a los directivos, jefes de UTP y encargados de convivencia de las dos escuelas de esta comuna que formaron parte del estudio. Este programa se sustenta en el trabajo

de un equipo compuesto por psicólogos, trabajadores sociales, educadores diferenciales, psicopedagogos y, en algunos colegios, neurólogos, presente en cada una de las escuelas municipales. Este equipo recibe la información que entrega el profesor tutor para elaborar un proyecto por cada alumno.

Una de las funciones del profesor tutor es visitar los domicilios de los alumnos: “la idea es conocer su entorno, sus necesidades, su realidad y sus familias, para poder tomar buenas decisiones. Después elabora programas para cada niño y es compartido con otros profesores, porque cada niño tiene una necesidad y una realidad distintas, y ese es el objetivo de la visita domiciliaria, todo esto con el fin de hacer una intervención más certera”, explica uno de los directores de estas escuelas. Este tipo de intervención les ha permitido, según su opinión, tener una intervención más preventiva que reactiva.

Además de efectuarse un diagnóstico para cada niño, se realiza otro para cada curso/grupo, a partir del cual se desarrollan talleres, para abordar las problemáticas específicas que se han detectado. Estos talleres están dirigidos tanto a los alumnos como a los apoderados, según comenta una de las encargadas de convivencia.

El programa de Escuela Abierta, por su parte, se compone de dos figuras: la escuela abierta de 16 a 19 horas (4 a 7), que procura acompañar a los niños mientras llegan a buscarlos los apoderados, y los talleres, que se extienden hasta las 22 horas. El espacio de los talleres ha sido, según se comentaba en la entrevista realizada en el DAEM, una forma de vinculación con las comunidades de migrantes de la comuna: “practican sus bailes, comidas, sus juegos, todas sus costumbres... funciona de 5 de la tarde a 10 de la noche de lunes a domingo. Tú puedes ir cualquier día al colegio..., a las 9 de la noche te vas a encontrar con la comunidad peruana, haitiana, enseñando a cocinar su comida típica, practicando y enseñando sus bailes típicos”.

Otro aspecto a tener en cuenta respecto de las medidas municipales relativas a la presencia de niños migrantes en las escuelas es el modo de implementación específico de la validación de estudios de los alumnos extranjeros, una modalidad sin costo: “en Recoleta se ha tomado el acuerdo de no legalizar nada más sino solo validar”, lo que redundaría en esta gratuidad del trámite: “Si ellos traen el documento legalizado, nosotros le decimos [que] vaya al ministerio y legalice el documento, porque ya lo tiene, pero si no lo tiene nosotros empezamos el proceso de validación de estudios, se hace en la escuela y no tiene costo”. El ejemplo que ponen los funcionarios grafica la ventaja que esta modalidad adoptada significa: “por ejemplo en Perú no existe un sistema de educación centralizado como el nuestro, entonces no hay SEREMI como los nuestros, que están repartidos en las regiones. Por ejemplo, una persona que viene de Piura, que está a 10 horas de Lima, y no trajo sus papeles, cuando uno le pregunta al apoderado, este responde que sí, que efectivamente la persona estudió, y uno le pregunta ‘¿pero entonces tiene los papeles?’, y te dicen que sí, pero los tiene en Piura, y esto significa que deberían realizar un viaje de aproximadamente 300.000 pesos, lo más caro que he encontrado por una validación de estudios en República Dominicana de 700 dólares, y esto para personas que vienen a realizar un trabajo precario es caro. Entonces como política comunal tenemos la validación, salvo que veamos el documento, si no vemos el documento le decimos que debe ir al ministerio y pide la matrícula provisoria y nosotros lo validamos”.

Un último elemento surgido del trabajo de campo, y con incidencia directa específicamente en el proceso de regularización de la situación migratoria de los alumnos migrantes, es la percepción de la ayuda que ha significado en ese aspecto el trabajo del programa municipal de migrantes: “en lo administrativo la municipalidad tiene una oficina de migrantes y ellos se han encargado de regularizar el tema de los niños a través de una trabajadora social quien recopila los antecedentes, documentos que se solicitan, y ellos se encargan de la regularización tanto en lo pedagógico como en lo que respecta a documentos”, comentaba la encargada de convivencia de una de las escuelas consideradas.

Los establecimientos educacionales de esta comuna se rigen por el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) vigente (2017). Este programa mantiene vigentes los seis ejes estratégicos del PADEM 2014: currículum, evaluación, didáctica, convivencia escolar, calidad e integración. Así, este instrumento institucional reconoce la necesidad y tarea de interconectar experiencias diferentes y heterogéneas, y propone como tarea la promoción de una educación que posibilite el desarrollo y fortalecimiento de la identidad y dignidad de cada uno de los actores que forman parte del proceso educativo.

En el PADEM de Recoleta se reconoce el carácter multicultural de la comuna y la presencia de un importante número de inmigrantes, que viene aumentando desde hace diez años, como ya se señaló. Pese al incremento que ha experimentado la presencia de niños migrantes en la matrícula comunal, la migración o la multiculturalidad no son un eje central del Plan Anual de Educación Municipal. Es más, la multiculturalidad solo se considera explícitamente al momento de hablar del programa de Escuelas Abiertas, cuyo objetivo es: “Promover, generar y articular territorialmente actividades de desarrollo social y *multicultural* en los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Recoleta después de la jornada escolar”.

En la Visión y Objetivos del Departamento de Educación Municipal (DAEM) se menciona la inclusión, participación y sana convivencia, conceptos que, al ser considerados en un sentido más amplio, pueden tener una relación con los contextos de multiculturalidad, aunque carezcan de especificidad. Según se expresa desde el DAEM de Recoleta en el texto del PADEM vigente, la mirada institucional “pone en el centro de su gestión al ser humano para formar personas críticas, creativas, reflexivas y pensantes como componentes de una comunidad que construye una sociedad solidaria, democrática y participativa (...); promueve la sana y buena convivencia como fundamento para el desarrollo del actual proyecto educativo y el logro de sus objetivos (...) [se desarrollan] planes y programas de intervención que incorporen la inclusión y participación como factor principal incorporando *la diversidad y diferencia presente en nuestras comunidades educativas* (...) [se] reconoce que el rol de la escuela es la transformación del sujeto y su entorno mediante una intervención sistémica, amplia, flexible y comprensiva” (PADEM, 2016: 59).

a. Escuela 4

La Escuela 4³⁹ es uno de los 19 establecimientos educacionales de administración municipal de la comuna de Recoleta. Por lo tanto, se atiene al Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) descrito en el apartado previo. Brinda educación parvularia y básica. Su equipo de apoyo al aprendizaje está conformado por psicopedagogo, psicólogo, orientador, profesor de educación especial / diferencial, asistente social y fonoaudiólogo (<http://www.mime.mineduc.cl>).

Un elemento destacable de este establecimiento es el incremento significativo de la matrícula en los tres últimos años (29,8%). Hoy cuenta con aproximadamente 600 alumnos, y la escuela se encuentra entre los establecimientos con mayor porcentaje de estudiantes migrantes de la comuna. Según información del Ministerio de Educación de 2016, ese año la escuela tenía un 46,4% de alumnos migrantes, y un 3,3% de alumnos pertenecientes a alguno de los pueblos originarios. Este dato confirma el hecho de que el arribo de estudiantes extranjeros ha permitido dinamizar a los establecimientos educacionales en términos de matrículas recibidas.

³⁹ Los nombres de las escuelas han sido reemplazados por sus números de casos para preservar la identidad de los entrevistados.

Según la información que otorgan varios de los actores del equipo directivo entrevistados, la alta matrícula de alumnos migrantes se debe a que la escuela tiene convenio con el Departamento Provincial (DEPROV) Norte y la SEREMI, por lo que le derivan a este tipo de alumnos. El establecimiento contaba con la mitad de su matrícula hasta hace tres años, pero el alumnado se ha duplicado con el sostenido ingreso de niños migrantes. Aunque en la comuna funciona el programa “Escuelas Somos Todos” y se realizó una regularización masiva, en la Escuela 4 aún hay 160 alumnos inmigrantes que se mantienen en situación de “RUT 100”. De todas formas, cuenta con el programa IPE (Identificador Provisorio Escolar), por lo que el proceso de regularización se ha facilitado. A pesar de ello, como se señala desde la escuela, esta regularización aplica únicamente a los niños y niñas, no a sus familias, por lo que la situación de irregularidad de los padres dificulta la permanencia de los alumnos en la escuela.

Desde la escuela existe la percepción según la cual esta “no es una escuela muy comunitaria”, ya que la vinculación con el entorno no es significativa y el alumnado proviene de distintos sectores de la comuna. La ubicación del establecimiento es reconocida como una frontera de otro sector, rodeado de poblaciones definidas y con una fuerte identidad. Las condiciones sociales del alumnado, tanto chileno como migrante, son de vulnerabilidad, hacinamiento y alta exposición al “mundo calle”, según se comenta en las entrevistas realizadas.

La Escuela 4 declara aspirar a “ser un establecimiento inclusivo, que valora y respeta la diversidad en todas sus dimensiones y donde el compromiso y participación de toda la comunidad educativa son la base para la mejora continua en la formación de sus estudiantes”, para lo que concibe la “formación integral de sus estudiantes, basada en una *educación inclusiva*, que fomenta la participación, el *respeto a la diversidad* y la convivencia democrática, a través del compromiso de toda la comunidad educativa y la especialización permanente de sus docentes y profesionales” (PADEM, 2016, énfasis propio).

Su proyecto educativo se basa en objetivos estratégicos, los que establecen cuatro áreas de interés. En la de gestión curricular, uno de estos cuatro objetivos, se busca establecer planificaciones y metodologías en común, que aborden los ciclos de enseñanza según necesidades y características de los estudiantes. En el área de convivencia escolar, por su parte, se considera una formación valórica, actividades extracurriculares y protocolo de acción ante situaciones de violencia, deserción, agresividad o *acoso escolar*, para promover un ambiente de respeto, organizado y seguro. La tercera área identificada, de gestión del liderazgo escolar, enfocada hacia los cargos directivos, buscan fortalecer la comunidad educativa y establecer metas más desafiantes. La última, gestión de recursos, se propone mantener una planta funcionaria estable, con perfeccionamiento constante e identificada con los propósitos de la escuela.

Como se observa, a pesar de la significativa participación de niños migrantes en la matrícula del establecimiento, la orientación programática de la escuela no recoge de manera específica esta presencia.

b. Escuela 3

Este es un establecimiento de educación parvularia y básica de administración municipal de la comuna de Recoleta. Tiene una matrícula de 1.270 alumnos y de ellos cerca del 30% son migrantes y un 40% son hijos chilenos de padres migrantes, por lo que el porcentaje de niños y niñas que tienen una “cultura migrante” (entrevista UTP) es de un 70%. En este contexto, el establecimiento ha ido adecuando su proyecto educativo hacia esta realidad, enfatizando aspectos de convivencia, desarrollo integral, excelencia académica y aspectos valóricos y religiosos. De acuerdo con la información disponible en la página del Ministerio

de Educación, cuenta con programas de formación en orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social y pastorales. En relación con los apoyos al aprendizaje, el establecimiento cuenta con reforzamiento en materias específicas, psicopedagogo, orientador y proyecto de integración. En educación especial, cuenta con apoyos en el ámbito visual, auditivo, intelectual, trastornos motores y de comunicación y relación con el medio (información recogida de la página <http://www.mime.mineduc.cl>).

La Escuela 3 está emplazada en un barrio con alta presencia de población migrante. La mayoría de los estudiantes extranjeros son de origen peruano, sin embargo, en los últimos años se han incorporado niños y niñas provenientes de Bolivia, Colombia, Haití y Venezuela. El crecimiento de la matrícula de niños extranjeros ha sido rápido, pero dada la alta rotación en los equipos directivos, no se mantiene una memoria de este proceso.

La diversidad según origen nacional es una realidad cotidiana que representa importantes desafíos. Frente a ello, la escuela ha introducido ciertas prácticas orientadas al reconocimiento de la diversidad desde una lógica culturalista. Si bien se evalúan positivamente estas instancias, ya que permiten que la comunidad se conozca, que los estudiantes muestren expresiones de sus culturas, las entrevistas al equipo directivo dan cuenta de una reflexión en torno a este momento en particular de la escuela, ya que señalan la importancia de avanzar hacia un proyecto intercultural y hacia la incorporación de un enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas de los profesores, y no solo en términos de convivencia. El problema, señala el director de UTP, es la ausencia de recursos para avanzar en esta dirección.

Una dificultad que enfrenta la escuela es que los indicadores de medición con los que son evaluados no representan la complejidad de este escenario escolar. En particular, aparece el tema de la medición del SIMCE, ya que al ser una prueba estandarizada, es muy difícil para niños y niñas migrantes que recién llegan al país responder a esta prueba, especialmente en historia y lenguaje, en caso de no dominar el español.

1.2 Quilicura

La Oficina Municipal de Migrantes y Refugiados (OMMR) contabilizaba en 2014 un total de 222 matrículas extranjeras en las dependencias educacionales municipales y subvencionadas, de las cuales el 57% se encontraba en situación irregular, lo que se traduce en dificultades y pérdida de beneficios de subvención para ellos y los establecimientos.

Según los datos relevados para este estudio –proveniente de la base de datos de matrículas del Ministerio de Educación–, los alumnos extranjeros representaban en 2016 un 8,2% del total de los estudiantes matriculados en los establecimientos municipales (11), tanto en el nivel básico como medio. Al contrario de lo observado en los casos de Santiago y Recoleta, la mayor representación de alumnos extranjeros se observaba en el nivel medio: 9,4% frente al 8%, respectivamente. Según la información obtenida a partir de la entrevista realizada en el DAEM de la comuna, se trata de niños y adolescentes venezolanos, colombianos, peruanos y, sobre todo, haitianos. La presencia de niños con ascendencia indígena, por su parte, representaba el 2,9% ese mismo año, considerando todos los tipos de establecimientos educativos de la comuna –no solo municipales–. La gran mayoría eran mapuches.

La información cualitativa relevada a partir del trabajo de campo realizado para este estudio agrega dos elementos importantes a esta descripción del panorama educativo comunal en

relación con la presencia de alumnado migrante: la existencia de establecimientos con sellos interculturales y la figura del facilitador intercultural implementado por el DAEM.

Según la entrevista realizada en este organismo: “Casi todos los establecimientos tienen un sello intercultural, de hecho la municipalidad en sí misma tiene un sello intercultural, entonces hay una facilitación de procesos, acompañamiento de todo tipo de ayuda que se da a todo nivel, con el objeto de que tenga un proceso de acogida, se da en todos los establecimientos, en sus docentes, para que la adaptación sea más fácil”.

El facilitador intercultural es un profesional haitiano que desempeña varias funciones a la vez: durante las mañanas atiende en el DAEM apoyando los procesos de matriculación de la población haitiana, pero también dedica una cantidad de horas semanales a cada uno de los establecimientos de dependencia municipal. En ellos desarrolla un programa de trabajo que contempla actividades de facilitación, mediación, taller de creole para los docentes, atención a los apoderados, resolución de conflictos y adaptación de los niños. Si bien responde a un plan de trabajo con lineamientos generales, cada establecimiento tiene sus propios requerimientos y necesidades, y es por eso por lo que algunas de las escuelas han optado por contratar de manera directa a un facilitador lingüístico propio, con sus recursos. En concordancia con esto, durante uno de los talleres realizados en la escuela de la comuna surgió la observación sobre la necesidad de contar con más horas de dedicación de este profesional: “Surge una discusión en torno al desempeño que ha tenido el mediador intercultural que ha puesto el municipio, que viene una vez a la semana a la escuela. La mayor parte opina que no ha tenido ningún efecto porque está muy poco tiempo en la escuela, que es una buena idea pero se necesita más tiempo, y además más personas a cargo de esta tarea. Una profesora, sin embargo, defiende el trabajo de esta persona, y dice que también depende de que los profesores se hagan el tiempo para ir al taller que él dicta. Sin embargo, en general, prima la idea de que no es una herramienta muy efectiva tal como está funcionando” (notas de la observación del taller).

Más allá de la insuficiencia en términos de dedicación horaria, hay una valoración positiva de su trabajo, que no se limita a la traducción, como se expresaba en la entrevista con la dirección del DAEM: “no es solamente el idioma, porque el taller que hace... en algunos establecimientos va asociado a la cultura, va asociado a la forma que tienen de vivir, las creencias religiosas. Entonces, no es solo un tema lingüístico, sino que la idea es que los docentes entiendan y comprendan la cultura. Y por otro lado con los niños, él hace la contraparte, que es enseñarles la cultura chilena, el idioma, más allá de ser un facilitador lingüístico, lo que intenta es permeabilizar ambas culturas”.

a. Escuela 5

La Escuela 5 es una institución que imparte enseñanza desde prekínder a octavo año básico. La escuela tiene un régimen de jornada escolar completa desde tercer año básico a octavo.

La escuela cuenta actualmente, de acuerdo con información proporcionada por el director, con 983 alumnos, de los cuales 222 son extranjeros (22,5% de la matrícula, aproximadamente un 80% haitianos, y en torno al 9% peruanos), con un promedio de 34 alumnos por curso⁴⁰. La matrícula migrante creció un 8% entre 2016 y 2017, y el director del establecimiento proyecta que el incremento seguirá siendo significativo el año próximo. Además, señala que gracias a esa presencia migrante la escuela ha mantenido su nivel de matrícula:

Yo tengo la sensación de que la matrícula a lo mejor en este establecimiento pudo haber disminuido y se ha mantenido gracias al fenómeno migrante. Porque nosotros hemos mantenido hace 5 o 6 años una matrícula alrededor de 1000 alumnos que se

⁴⁰ [En línea] <<http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=24520>>.

maneja ahora, pero si yo quito ese 25% de alumnos migrantes no estaríamos con esa matrícula, entonces yo creo que en ese sentido no nos hemos dado cuenta de que sí ha influido, pero estaríamos con una cantidad distinta. Cuando los colegios comienzan a achicarse comienzan a sufrir modificaciones (entrevista con director).

Según la mirada del director, estos niños están afectados por las mismas condiciones socioeconómicas que las de los alumnos chilenos: “En realidad en este entorno en que vivimos presentan prácticamente las mismas dificultades, de pobreza, abandono, poco cuidado”. La situación de regularidad documentaria de los niños migrantes era casi completa al momento de entrevistar al director (junio de 2017), a pesar de que no se había aplicado en la institución el programa “Escuela somos todos”.

Bajo el archivo denominado “Proyecto educativo”, disponible en el sitio MiMe⁴¹ se encuentra un documento titulado “Manual de convivencia escolar 2015-2016, Escuela 5” En el índice de este documento se indica que sus contenidos son 1) Introducción, 2) Marco de referencia, 3) Manual de convivencia escolar, 4) Protocolos de actuación y 5) Proyecto Educativo Institucional.

El documento se refiere varias veces a la diversidad del alumnado. En la Introducción se plantea que: “La actualización de Nuestro Manual de Convivencia Escolar (MCE), responde al reconocimiento de los diversos cambios ocurridos en nuestra sociedad, así como también a nuevos desafíos presentados por la *diversidad* de cada individuo perteneciente a nuestra Comunidad Educativa” (p. 7, énfasis propio).

En el Marco de referencia, bajo el subtítulo de “Principios rectores”, se indica que: “Aplicarse a vivir juntos y juntos a otros aprender a vivir, conlleva explícitamente, el reconocimiento del otro como un legítimo ser humano en la convivencia, y de ello, su cotidianeidad como un espacio singular para el aprendizaje y valoración de la *diversidad y pluralidad* en las relaciones humanas. Estos dos elementos, obtienen un particular sentido en la relación que tiene lugar a diario en la Escuela, por cuanto la vida escolar congrega, en un mismo, tiempo y espacio, a personas de distintas edades, sexo, religión, función e intereses en torno a un fin común” (p. 12, énfasis propio).

En la sección dedicada a los protocolos de actuación, se plantea que “[l]a convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. Esta implica el reconocimiento y respeto por la *diversidad*, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias, los puntos de vista de otro y de otros” (p. 89).

Más adelante, en el subpunto 4.9, aparece la única mención del concepto de interculturalidad en este documento. Bajo el título “Inclusión de la interculturalidad” se plantea lo siguiente: “Normas sobre extranjeros en Chile (Ley 1.094 del Ministerio del interior). La *interculturalidad* es el desafío de la comunidad “Escuela 5”. Por ello; dar énfasis y visualizar a los inmigrantes haitianos, peruanos, colombianos entre otros...) es el compromiso de nuestro colegio, especialmente en la convivencia escolar, reconociéndoles y respetándoles como sujetos de derecho” (p. 213, énfasis propio).

Como es posible apreciar, no se ofrece una explicación del modo en que dicho concepto se entenderá. Por su parte, una referencia al concepto de multiculturalidad solo aparece –extrañamente- en el protocolo dedicado a la prevención del abuso sexual. Allí se indica, citando la Ley General de Educación, que la educación “[s]e enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para

⁴¹ [En línea] <<http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/24520/ProyectoEducativo24520.pdf>>.

conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (p. 137).

Finalmente, en la parte del Proyecto Educativo se detallan la visión, misión y objetivo institucional de la escuela. La visión sostiene que la escuela “impartirá una educación de calidad y con equidad, para todos sus estudiantes, donde prime el respeto, la tolerancia y cuidado del medio ambiente”. La misión institucional, en tanto, es “[e]ducar para la vida mediante el desarrollo de todas las potencialidades, cuidando y protegiendo el medio ambiente y su entorno y la sana convivencia escolar, para que se desenvuelvan en forma autónoma y proseguir con éxito las etapas educativas y sociales posteriores”. El objetivo institucional propone “[l]ojar en todos los estudiantes habilidades y destrezas intelectuales, físicas, sociales y emocionales”.

Como es posible apreciar, hasta la fecha de elaboración del PEI 2015-2016, la escuela aún no se había definido como una escuela multicultural, no había incorporado el tema de la diversidad en su visión o misión, y no había definido qué entendería por multiculturalidad e interculturalidad.

1.3 Independencia

Según información proporcionada por el Plan Anual de Educación Municipal PADEM 2013 (Ilustre Municipalidad de Independencia, 2014), Independencia contaba con 560 estudiantes extranjeros por esa fecha (ver Cuadro 56), matrícula que se ha elevado en los años siguientes.

En efecto, considerando la información obtenida de la base de datos del Mineduc, en 2016 habría un total de 912 alumnos extranjeros en las escuelas de dependencia municipal, tanto básicas como medias, lo que representa un 22,1% de la matrícula de estos establecimientos. Al igual que en los casos de Santiago y Recoleta, la mayor representación de alumnos migrantes se produce en el nivel básico: 24,7%, frente al 15,4% en el caso del nivel medio. Se trata fundamentalmente de estudiantes peruanos, según se relevó en la entrevista realizada en el DAEM, aunque esta población escolar migrante ha ido diversificándose con la llegada de haitianos y venezolanos en el último tiempo, entre otras nacionalidades. El alumnado de ascendencia indígena en todos los establecimientos de la comuna –es decir, municipales, particulares subvencionados y pagados– representa un 1,5% según la misma fuente, la mayor parte mapuches.

CUADRO 56. INDEPENDENCIA: PROPORCIÓN DE EXTRANJEROS EN UNIVERSO TOTAL DE MATRÍCULA, 2009-2013

	2009	2010	2011	2012	2013
Extranjero	8,94	10,04	10,76	11,15	12,18
Chileno	91,6	89,96	89,24	88,85	87,82

Fuente: Ilustre Municipalidad de Independencia (2015). PLADECO 2015-2020.

Según se expresa en el PLADECO 2015-2020, los problemas de regularización de la población migrante merman el acceso a la educación (y otros derechos) y el goce de los beneficios y subvenciones en los establecimientos por parte de los estudiantes extranjeros.

Respecto de este último punto, según la entrevista realizada en el DAEM, el programa “Escuela somos todos” parece no haber tenido mayor impacto. De todos modos, la dirección municipal contrató un profesional para hacerse cargo de este tema y generó un protocolo

para el procedimiento: “fue el 2015... habían protocolizados más de 100 y logramos regularizar aproximadamente 50. Después acompañamos a principios del 2016 a otros grupos, porque afortunadamente cada vez más los padres tienen más confianza en la escuela, hay más credibilidad, ellos sienten que están protegidos, por lo tanto están más accesibles, porque la escuela no los expone”.

Entre las particularidades de la política educativa municipal relevadas a partir del trabajo de campo, merece destacarse una conducción del DAEM con un perfil consultivo: se ha conformado un consejo en el que participan los directores de los 9 establecimientos municipales junto a la directiva de educación municipal, y que tiene facultades para resolver temas, según se comentaba en la entrevista realizada en el organismo. Ese consejo se ha constituido como un espacio para compartir experiencias en relación con el abordaje de la diversidad migratoria en las escuelas, según contaron varios actores de las dos comunidades escolares de la comuna consideradas en el estudio. Una de las directoras de los establecimientos explicaba que: “En estas reuniones que te comento, nos reunimos con la jefa del DAEM. Hay un equipo técnico que trabaja con los equipos de las escuelas... En el área de convivencia escolar hay una planificación estratégica a nivel comunal [a la] que también se les da una bajada a las diferentes escuelas, dependiendo de los proyectos que tenga cada una”.

También se menciona la aprobación en 2013 de una ordenanza municipal contra la discriminación (Decreto Alcaldicio Exento N° 528/2013), y el programa “Leer más”, que apunta a la comprensión lectora y “tiene una derivada en donde el tema de la interculturalidad aparece ahí como un tema relevante, a propósito de estrategias de comprensión lectora, y de cómo generar la tutoría o el acompañamiento de los chicos [migrantes]”, comentaban desde la directiva del DAEM, especialmente en relación con la nivelación de aprendizajes de niños que se incorporan ya avanzado el ciclo lectivo.

Por último, ha habido una estrategia de contratación de profesores extranjeros: “Inclusive hemos hecho gestos de priorizar en el tema de contratación de profesionales de otras nacionalidades, todo esto para efectos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”.

Como marco general para presentar los dos casos de estudio de la comuna de Independencia es importante considerar que la presencia de alumnado migrante es un tema que aparece con mucha claridad en el Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) vigente (2016-2017): “Independencia se encuentra entre las comunas que mayor presencia tienen de personas de origen migrante, especialmente pertenecientes a la comunidad peruana. Ello se traduce en una importante presencia de niños y niñas en el sistema escolar”⁴², se sostiene en este documento oficial. Se alude además a un aumento constante en la matrícula de niños y niñas migrantes, y de su mayor presencia en escuelas básicas, como se comentó en el apartado previo.

De hecho, el tema “Migrantes” fue definido como uno de los prioritarios en este programa, y al sistematizar los desarrollos realizados en esta materia, se habla de un programa de regularización de estudiantes con matrícula provisoria –referido por la directiva del DAEM en nuestra entrevista, y consignado en la descripción del perfil migratorio de la comuna– y de diversidad de talleres con *sello intercultural*.

Al mencionar los sellos educativos prioritarios “para abordar el ciclo de mejoramiento continuo que se inicia”, se alude a una “valoración de la *multiculturalidad*”, y entre los propósitos formativos destacados, aparece el “fomento de la *diversidad cultural*”. El documento se refiere por otra parte a una identidad de la escuela pública municipal en la comuna que es “fruto de procesos sociales generados fuera de ella”, entre estos, los “procesos sociales como las *migraciones*, integrando a niños y jóvenes de otras nacionalidades”. Considerando esta identidad, continúa el análisis, “[e]l dilema que

⁴² Ilustre Municipalidad de Independencia, Departamento de Educación (2015), “Plan de Desarrollo Educativo Municipal: Un nuevo horizonte para nuestra educación pública 2016 – 2017”, Santiago, [en línea] <<http://www.independencia.cl/wp-content/uploads/2016/02/Padem-Independencia.pdf>>.

vivencian las unidades educativas es cómo lograr que la diversidad de formas de aprender, de culturas y ciudadanías singulares, que portan los estudiantes, se conviertan en un incentivo para dinamizar y actualizar los procesos pedagógicos y curriculares y no en la constatación de que esta escuela es para las minorías, resignándose a un rol de contención social, abandonando la posibilidad del desarrollo educativo”.

La interculturalidad es contemplada explícitamente en la visión de la educación pública municipal de esta comuna: “Aspiramos a ser reconocidos como un servicio educativo público, en red, plural, equitativo, respetuoso de su historia, *con énfasis en la promoción de la interculturalidad*; capaz de construir un nuevo horizonte y dirigir las nuevas tareas de desarrollo educativo de nuestro sistema de educación pública”.

Por último, la diversidad, como se ha visto, también es una idea fuerza en este texto municipal, que aparece contemplada en relación con el énfasis en la inclusión que caracterizaría a la educación pública de la comuna: “El DAEM de Independencia... [b]usca responder a las necesidades de toda la comunidad escolar, especialmente los estudiantes, pensando la diversidad como una opción consciente y deliberada. Se apuesta entonces por una escuela que acoge la diferencia, sin exclusión alguna. Se propone cultivar el derecho a ser diferentes y valorar explícitamente la existencia de la diversidad entre nuestros estudiantes, siendo una importante y riquísima fuente de formación y aprendizaje para la vida”.

a. Escuela 1

Esta Escuela está ubicada en la calle homónima de la comuna de Independencia, casi en el límite con la comuna de Conchalí. Se trata de un establecimiento educativo municipal, que contempla los niveles de pre-kínder, kínder y educación básica, de primero a octavo. La institución fue fundada hacia 1928⁴³.

Según los datos del Directorio de establecimientos del Mineduc, la escuela tenía en 2016 un 12,4% de matrícula migrante (31 alumnos sobre un total de 219). Este año, según información provista por la directora del establecimiento en la entrevista realizada, el número de alumnos extranjeros aumentó a 59, lo que representa un 19,6% del total (29 alumnos peruanos, 9 colombianos, 9 venezolanos, 7 haitianos, 2 ecuatorianos, 2 dominicanos y un boliviano). Como se observa en el cuadro 57, que ilustra la evolución de la representación del alumnado extranjero sobre la matrícula de la escuela, el aumento ha sido sostenido al menos desde el comienzo de esta década.

CUADRO 57. PROPORCIÓN DE EXTRANJEROS EN LA ESCUELA, 2010-2014

Año	Matrícula total	Alumnos extranjeros	Porcentaje
2010	270	8	3,0
2011	291	12	4,1
2012	300	15	5,0
2013	310	8	2,6
2014	314	30	9,6

Fuente: PADEM municipal 2016-2017.

Se trata, como se ve, de una presencia creciente, aunque no constituya una de las escuelas con mayor proporción de alumnado migrante de la comuna: estas son las escuelas Cornelia Olivares y Camilo Mori, que tenían un 55% de niños extranjeros en 2016. Sin embargo, la directiva del DAEM, en un proceso de consenso con el equipo de investigación, entendió

⁴³ Municipalidad de Independencia (2015), Diagnóstico global PLADECO 2015-2020, Comuna de Independencia. Tomo I. Municipalidad de Independencia, [en línea] <http://www.independencia.cl/wp-content/uploads/2015/08/diagnostico_global.pdf>.

que no era posible realizar el trabajo de campo en estas dos instituciones, debido a su nivel de sobreintervención con proyectos y estudios. Las escuelas ofrecidas para el trabajo de campo en esta comuna, de todos modos, cumplían con el requisito de haber desarrollado en años previos un proceso de reflexión en torno a los desafíos que supone la presencia de niños migrantes en el aula, tanto a partir de la intervención en ellas de la Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO), con actividades socioeducativas que apuntaban a visibilizar este tema, como mediante la participación de ambas escuelas –1 y 2– en el proyecto “Hacia la incorporación de un enfoque intercultural en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes y en profesionales de Servicio País”, desarrollado por el PRIEM y la FUSUPO, con el financiamiento de la Embajada de Canadá, durante el segundo semestre de 2016, y que supuso la realización de talleres sobre estos tópicos con docentes, asistentes de la educación y directivos.

Según la ficha informativa del establecimiento disponible en el sitio MIME (Más Información, Mejor Educación) del Mineduc⁴⁴, el énfasis del proyecto educativo del establecimiento está puesto en el desarrollo integral, la excelencia académica y el logro deportivo, aunque al momento de realizar nuestro trabajo de campo se estaba redefiniendo el proyecto educativo del establecimiento –por otra parte, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) disponible en este sitio web está desactualizado, pues corresponde al periodo 2010-2011–. Según el PADEM municipal 2016-2017, el sello de la escuela es: “Comunidad Educativa comprometida con el Proyecto de Escuela que forma para la vida, con afecto y desarrollo de valores”. La jefa de UTP, por su parte, en la entrevista que se realizó para este estudio, señalaba que: “Nuestra misión va teñida de los sellos que tenemos, estos son: convivencia sana, espíritu de superación, trabajo colaborativo, potencialización del desarrollo artístico, deportivo y académico del estudiante”.

Respecto de la infraestructura, la escuela cuenta con biblioteca, sala de usos múltiples, sala de computación con Internet y cancha de deportes. Sin embargo, en los talleres desarrollados apareció como una problemática que afecta el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje la falta de disponibilidad de espacios lo suficientemente amplios:

En relación con la forma en que las condiciones en que realizan su trabajo inciden en él, hablan del poco espacio con el que cuentan en las salas, que genera “conflictos entre etnias”, puesto que los niños “se pasan a llevar” las cosas y surgen agresiones vinculadas con la nacionalidad de los niños y ciertos prejuicios (por ejemplo, respecto de los robos). Aquí mencionan que, si uno empuja a otro, al tiro empiezan así: “¡oye, negro!” (notas de observación taller 1 escuela 2 Independencia).

En relación con el equipo de trabajo, el PIE de la escuela está compuesto por psicopedagogo, psicólogo, profesor de educación especial / diferencial y fonoaudiólogo. En las entrevistas realizadas en la escuela surgió la necesidad de un facilitador intercultural que domine el creole, un recurso al que la institución no puede acceder por sus propios medios, puesto que, por problemas de gestión de la conducción anterior, se perdió la subvención SEP para este año, una situación que aparece como una problemática significativa para el equipo directivo actual, en la medida que afecta directamente a los alumnos. De todos modos, comentaban que el DAEM estaba apoyando para atender en parte esta situación, que esperaban que pudiera revertirse durante el segundo semestre de este año. Para subsanar la necesidad de un facilitador/traductor, en tanto, estaban gestionando la realización de un taller de creole de parte del Servicio Jesuita a Migrantes (SJM).

Una problemática específica en relación con el alumnado migrante expresada por el equipo directivo se relaciona con el proceso de validación de estudios de estos niños. Al momento de realizar el trabajo de campo en esta escuela (mayo y junio de 2017) había 27 alumnos

⁴⁴ [En línea], <<http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>>.

que debían iniciar ese proceso, y las integrantes del equipo directivo manifestaban que recibían orientaciones contradictorias respecto del procedimiento a seguir, y que además costaba que los apoderados entendieran los pasos que correspondía efectuar.

b. Escuela 2

Este colegio de educación básica presenta una situación particular, dado que no existe oficialmente como tal, por lo que administrativamente es parte de un Liceo Polivalente de la comuna de Independencia, en la Región Metropolitana, que se encuentra al lado de su ubicación. Esta situación se produce por la particular historia del establecimiento, ya que originalmente fue un colegio particular subvencionado que terminó su giro y que, a efectos de garantizar la escolarización de los alumnos, fue absorbido por el municipio. Cabe mencionar también, como particularidad, que se trata como “anexo” de un colegio en desaparición, ya que a partir del próximo año sería absorbido por otras unidades educativas municipales, aunque hasta el momento de elaboración de este informe es una situación que no termina de definirse.

Esta situación, de todos modos, no genera una sensación de crisis en los docentes, ya que al ser funcionarios municipales, serán reubicados en otros colegios de la comuna. Sin embargo, este horizonte apareció como una problemática que estuvo presente en los dos talleres desarrollados en la escuela. De todos modos, como significativa particularidad de esta escuela, se observó en el trabajo de campo un especial compromiso, del equipo docente y, sobre todo, del equipo directivo, animado por la idea de dejar una huella, un testimonio de la existencia de la institución. Fue precisamente este compromiso el que generó un vínculo que se materializó en un apoyo adicional desde el equipo de investigación, no planificado originalmente, y que se detalla en los anexos de este informe. También se pudo observar un apoyo notable del DAEM de Independencia con esta escuela, tanto para asegurar su sostenimiento en estas particulares y precarias condiciones, como para acompañar este interés en materializar el testimonio del equipo de trabajo de la escuela en una herramienta concreta: el protocolo de entrevistas con apoderados y alumnos, que se está apoyando desde el equipo, y la aplicación de una encuesta.

Pese a esta particular situación descrita, la Escuela 2 constituye para efectos prácticos un colegio en sí mismo, con educación prebásica y básica hasta sexto año, y con una matrícula de 153 alumnos, con cerca de una 50% de extranjeros (peruanos, colombianos, venezolanos, dominicanos y ecuatorianos). Se trata por lo anterior de un establecimiento pequeño, con solo 10 docentes, lo que, de acuerdo con su directora, genera un fuerte sentido de cuerpo, al mismo tiempo que es valorado por los apoderados, ya que genera un ambiente educativo “familiar”. De hecho, observan, muchos de los apoderados que decidieron permanecer ligados a la escuela luego del cambio institucional, lo hicieron por los docentes. Esta característica de escuela pequeña se traduce también en el hecho de que los cursos tienen una cantidad de alumnos menor que la habitual para este tipo de instituciones (17 a 22 alumnos), lo que se experimenta como un factor facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular para abordar los desafíos que supone la presencia de alumnos migrantes en el aula.

Respecto precisamente de esta presencia de niños migrantes en la escuela, esta particular situación de la institución ha tenido una incidencia específica, que aporta una importante razón para considerarla un caso de estudio. En su etapa de colegio particular subvencionado, el porcentaje de alumnos extranjeros era bajísimo, pero el traspaso a la dependencia municipal supuso un crecimiento muy importante de un año a otro, lo que generó tensiones sobre todo entre los apoderados:

Para ellos como ex escuela San Nicolás esto fue una llegada invasiva, fue ver una realidad distinta y nueva, fue todo un proceso de inserción a la escuela, no solo de los alumnos sino también de los padres y apoderados. Para la comunidad ex San Nicolás esto provocó situaciones de choque cultural, hubo problemas de convivencia, y los que fueron más resistentes al cambio fueron los padres mucho más que los niños. Si bien hubo situaciones entre ellos, se logró siempre disipar esas diferencias a través del diálogo. La idea es que logran entender esta nueva dinámica, que sin duda era muy diferente a lo que habían vivido hasta ahora. Se avanzó con dificultad (equipo directivo, escuela 1, Independencia).

Por las razones ya explicadas, el Proyecto Educativo Institucional que rige para este establecimiento es el del Liceo mencionado, y el documento dispuesto en el sitio web corresponde a los años 2010 a 2012, el que en todo caso no hace ninguna referencia a elementos de migración, alta presencia de inmigrantes o interculturalidad. La misma ausencia se observa en el reglamento de convivencia escolar del establecimiento, fechado en 2012.

La peculiar situación administrativa del establecimiento también supone que no tienen un equipo PIE propio, sino que reciben apoyo en este sentido del Liceo Balmaceda, que al momento de iniciar el trabajo de campo en la institución (mayo de 2017) estaban diagnosticando a los alumnos de segundo a quinto básico, puntualmente cinco niños por curso, priorizando sus necesidades.

Por último, es importante mencionar que al momento de realizar el trabajo de campo había en la escuela casos de niños sin RUT (aproximadamente 40 alumnos), y no se había aplicado allí el programa “Escuela somos todos”.

2. Región de Tarapacá

2.1 Iquique

Según información para 2016 proveniente de la base de datos Ministerio de Educación, la comuna de Iquique contaba con un total de 43.476 estudiantes matriculados. Esta cifra se repartía entre 26 establecimientos municipales –que representan el 20,6% de la oferta comunal–, con una matrícula de 13.150 estudiantes; 85 establecimientos educacionales particulares subvencionados, con una matrícula de 27.996 alumnos, y 15 colegios particulares, con una matrícula de 1.919 estudiantes, Por último, la comuna cuenta con una Corporación de Administración Delegada, siendo 411 los estudiantes matriculados en esa dependencia.

En el ámbito de educación municipal se ha advertido una pérdida progresiva de matrículas, además de bajos resultados de rendimiento (Ilustre Municipalidad de Iquique, 2010). Respecto a datos disponibles de matrícula de alumnos extranjeros en Iquique se verifica que en el sistema municipal, de un total de 12.825 alumnos, 1605 son extranjeros lo que representa un 12,5% del total de la matrícula (PADEM, 2017: 42). Asimismo, es preciso agregar que en la educación municipalizada se concentran las familias de menores recursos y de mayor vulnerabilidad.

A pesar de que la matrícula de niños y adolescentes migrantes constituye una proporción importante de la matrícula municipal, la visión, misión y objetivo principal fijados en el PADEM municipal de 2017 no aluden de manera directa a algún elemento que pudiera apuntar a la consideración de esta diversidad en el aula. Más bien, los principios más enfatizados se refieren a la eficiencia, eficacia y el logro de una educación de calidad, con

una alusión breve a la inclusión, que podría contemplar logros en ese sentido. La visión fijada por el DAEM es la de “[c]ontribuir al desarrollo de la Educación Pública Comunal, mediante la administración eficiente, eficaz y efectiva, sustentada en los avances tecnológicos y en los principios de equidad, *inclusión*, participación y justicia social para ser un referente a nivel regional y nacional”. La misión fijada, por su parte, alude a “[e]ntregar una Educación de Calidad, que asegure aprendizajes significativos y desarrolladores en todos los estudiantes, mediante el uso de metodologías de enseñanzas-aprendizajes activas e innovadoras con la finalidad de formar ciudadanos integrales y competentes que respondan a la visión regional del municipio iquiqueño”. El objetivo que traduce este horizonte institucional apunta a “[f]ormar un ciudadano Integral, que tenga garantías para su desarrollo intelectual, físico, ético y cultural, a través de una oferta de formación técnico-profesional y científico-humanista que permita la incorporación exitosa al mundo laboral”⁴⁵.

Si bien el documento municipal contempla un apartado destinado a la atención a la diversidad, dentro del cual se dedica un espacio específico a los “Alumnos Indígenas, Migrantes y Prioritarios”, lo cierto es que ese espacio solo se destina a proveer datos en forma de cuadros y gráficos, sin ningún texto que aporte algún elemento de análisis.

De todos modos, aparecen algunas consideraciones en dos de los principios fundamentales contemplados: la equidad y la inclusión. Respecto del primero, se sostiene que se lo entiende en el sentido de “dar a cada cual lo que necesita” para lograr la igualdad, y que en esa línea, “las Escuelas y Liceos de la CORMUDESÍ debe ser empleado en forma permanente, para garantizar condiciones dignas e igualitarias de aprendizaje, sin hacer diferencias entre unos y otros, sin importar la raza, sexo, religión, etnia, ni impedimento físico o mental”. En relación con el segundo, se lo define como “un proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias”.

Las entrevistas aplicadas entregan alguna información acerca de situación migratoria de los alumnos. En general en todos los casos existe consenso en señalar que la mayoría de los alumnos extranjeros son de origen sudamericano, especialmente peruanos, bolivianos, colombianos y venezolanos. En el caso de Alto Hospicio, el Colegio Marista acoge a niños aimaras chilenos y bolivianos que en algunos casos hablan la lengua.

Respecto a las condiciones de estancia y de vida en la región de los alumnos extranjeros aparecen varios aspectos que afectan su integración en los colegios. Uno de ellos es el **aspecto jurídico**, que en el caso de los colegios municipalizados es más notorio y se relaciona con la dificultad que tienen los padres/madres o tutores para regularizar su situación en Chile. La mayoría de los directivos entrevistados coinciden en señalar que existe una clara dificultad para tramitar las visas y la regularización de los padres, situación que deja en la irregularidad a los niños. Así lo señaló uno de los entrevistados

Muchos, y esos muchos es, una, porque el trámite es caro, el trámite es engorroso, el trámite es humillante. O sea, estar en la gobernación ahí parado en la calle y madrugar yo creo que eso no es para cualquiera, es terrible. Lo otro es que estar ahí les significa perder un día de trabajo, entonces siguen siendo ilegales, no están así con su documentación al día, y el costo que tiene (Jefe de UTP, Escuela 9, Iquique).

La **situación de irregularidad de los padres** sumado a que en varios casos **no cuentan con la documentación** necesaria para matricular a los niños dificulta la obtención de la matrícula y el acceso a beneficios. Como señaló otro directivo:

⁴⁵ [En línea] <<http://sitio.cormudesi.cl/index.php/educacion/padem-cormudesi-2014>>.

Caso a caso porque un alumno cuando viene a pedir matrícula existe una normativa para todos los colegios y es que deben cumplir con 2 requisitos y esto es para todos los colegios, escuelas, liceos de Chile. Uno es el certificado de estudios de algún colegio y que debe estar visado y reconocido por el Ministerio de educación de Chile y un certificado de nacimiento emitido por el registro civil de Chile. Entonces los extranjeros no cumplen con esos requisitos, ellos vienen con toda su documentación para poder matricularse, pero debemos enviarlos a la provincial respectiva y recién con la autorización de matrícula provisoria, que es facultad de la autoridad, se pueden matricular. Y recién ahí comienza el proceso (Jefe UTP, escuela 8, Iquique).

Así, a la dificultad de la regularización de los padres se agrega el problema de matricular a los hijos por no contar con un certificado de nacimiento del registro civil. Al no contar con los documentos requeridos los alumnos extranjeros no pueden completar los ciclos de estudios de manera adecuada. Así lo señaló una de las entrevistadas:

Lo que pasa es que como no lo tienen resuelto, nosotros hasta el año pasado, teníamos que dejar a esos niños pendiente en el mes de noviembre, nosotros los borrábamos de la lista y entonces nosotros teníamos que esperar hasta marzo abril y recién se podían matricular y hacer efectiva la promoción del curso así que eso se hizo, no aparecían en el sistema (Directora, escuela 7, Iquique).

A partir de enero de 2017 los niños que no tienen Rut y/o certificado de reconocimiento de estudios el Ministerio le asigna un Identificador Provisorio Escolar IPE, que reemplaza al Rut 100 millones, y una matrícula provisoria con la que acceden al nivel del curso que les corresponde, regularmente por la edad (Joiko y Vásquez, 2017: 7). Hasta el año pasado los niños que no contaban con documentación no eran promocionados de curso, eso hacía que los niños permanecieran en el mismo curso varios años.

Otro hecho que identifican los directivos de los colegios son las frecuentes ausencias de los niños al colegio producto de viajes de los padres, especialmente Bolivia y Perú, implica pérdida de clases y de beneficios como la alimentación en el colegio. Los directivos de los colegios señalan que es frecuente el ausentismo escolar o la llegada de niños en distintas épocas del año, situación que dificulta no solo la integración al sistema escolar sino los aprendizajes. De modo que la irregularidad, la dificultad para tramitar las visas y la provisionalidad a la que acceden los alumnos extranjeros dificulta no solo su integración escolar sino también la cobertura social a la que tienen acceso:

Quizá más fortalecer eh... la... los accesos a beneficios, salud como te reitero, JUNAEB también porque bueno, si es que alguno no está regularizado no...no puede acceder en este caso, como te digo la alimentación... ahora respecto a los exámenes médicos, los lentes, estos... sí, lamentablemente si no hay regularización no... Del momento que acceden, es fortalecer que a ellos se les... se les haga un mayor énfasis de regularizar a breve plazo porque es tedioso para los extranjeros en sí. A todo esto yo soy extranjero, soy Ecuatoriano, soy Chileno y yo... llevo más de 26 años acá e irse a parar a una fila, donde los apoderados, hijos, todos, digamos familias migrantes, de la una de la tarde de un día martes para que te atiendan un día miércoles a las 8 de la mañana, pasar más de 14, 15 horas esperando para algo, para que te digan sí o no, es malo eso, deberían mejorar en ese caso ahí que es las habilidades gubernamentales el acceso de una atención expedita y buena sobre todo. Tendrían que mejorar todos estos sistemas de... regularización de documentación, y eso agilizaría en los colegios los procesos de repente los Rut, que los Rut provisorios que son millones tanto tanto, eh... podrían ser más rápido. Un Rut directo extranjero que sería temporal, en vez de tres, seis meses y después pasa un año en sí (Profesor, escuela 9, Iquique).

A la dificultad de acceder al sistema educativo se suma las condiciones de vida precarias en las que viven muchos niños extranjeros. En las entrevistas de directivos y apoderados se señala que es frecuente que los niños vivan **hacinados** en piezas donde no solo se viven problemas por las condiciones de habitabilidad sino también otros problemas derivado de lo mismo. Así lo señalaron en las entrevistas:

Ellos viven hacinados, en un cuarto como le dicen ellos, una pieza como se puede... el término. O se hay 7, 8 personas y acá es donde se liberan y en donde se sienten más cómodo, porque comparten con sus amigos, otro... tienen talleres extraescolares y otras cosas. Prefieren quedarse hasta más tarde acá a volver a su realidad. Esto es como... lamentablemente a veces no... es como es... su guardería para algunos y es su segunda casa donde más se dispersan en sí (Profesor, Escuela 9, Iquique).

Casi todos están cerca del terminal llegan a piezas, los niños viven sumamente hacinados. Nos hemos encontrado al menos en esta escuela con muchos problemas sexuales específicamente, muchas, desde chiquititos.

E: ¿Y eso tendrá alguna relación con los espacios hacinados?

J: Sí. Muchas denuncias, y qué es lo que pasa con esas denuncias, pasa que los apoderados lo sacan a los niños y se los llevan. Y después vendrán a otra escuela, ahí no tengo idea como será, pero cuando nosotros hemos detectado casos en algunos el apoderado sencillamente retira al estudiante, se lo llevan y lo sacan del país para no seguir el programa judicial, y ahí queda (Jefe de UTP, Escuela 9, Iquique).

En general lo que se identifica de la condición migratoria de los niños y sus familias es que el colegio, especialmente en enseñanza básica, no es solo el lugar para aprender y estudiar sino un espacio que garantiza el acceso a unos mínimos como la alimentación y el cuidado, especialmente para quienes migran en condiciones de mayor vulneración de derechos. Así lo señaló un directivo del Colegio Marista de Alto Hospicio:

Muchos al principio vienen con las condiciones, que venían con situaciones más deplorables, es decir, donde vivían hacinados, pero donde acá en el colegio se les da todas las facilidades que se le dan a todos los alumnos, el uniforme, alimentación, útiles escolares, así que lo que es la parte educativa está cubierta, lo que es la parte familiar donde ellos a veces carecen de cosas, ejemplo donde viven dos familias en la misma pieza, por ejemplo viven hacinados, pero eso es producto de que cuando llegó el primer grupo a Chile, venía prácticamente arrancando de muchas cosas allá... (Encargado de convivencia, escuela 6, Alto Hospicio).

Por otra parte uno de los colegios estudiados implementó una extensión de la jornada escolar desde las 16:00 a las 19:00 horas para que los niño/as realicen actividades extraescolares y así sus padres o madres puedan trabajar sabiendo que sus hijos están siendo cuidados.

En cuanto a al tema social, yo creo que los dejan para que tengan un amparo o algo que los cobije, un espacio. Y en este caso tenemos el programa de "4 a 7", y ese programa los cobijaba incluso hasta después de las 7 de la tarde (Directora, Escuela 9, Iquique)

A continuación se describen de manera sintética algunas características de los establecimientos que fueron escenario del estudio en esta comuna en particular.

a. Escuela 7

Es una escuela de dependencia municipal, cuyo sostenedor es la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique. Atiende los niveles de enseñanza de educación parvularia y básica. Cuenta con una matrícula de 869 estudiantes, con un promedio de 31 alumnos por curso. Aproximadamente el 50% de su alumnado es migrante en la actualidad según la información recabada mediante el trabajo de campo.

Esta escuela está acogida a la Ley de Subvención Preferencial (Ley SEP), lo que le permite recibir recursos adicionales para implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Según lo declarado por su directora, esta escuela recibe también recursos adicionales a través del Programa de Integración Escolar (PIE).

En la visión declarada en el PADEM municipal vigente, la se define como “una institución de educacional pública, humanística-laica, abierta, democrática y pluralista que aspira a formar alumnos y alumnas integrales con sólidas *prácticas inclusivas* y formación valórica, donde el diálogo, el respeto y la solidaridad constituyan la base en que se sustente el proyecto de vida” (énfasis propio). La misión institucional declarada es la de “[g]enerar en nuestros estudiantes competencias cognitivas, afectivas y sociales considerando sus intereses, capacidades y necesidades en un ambiente participativo, inclusivo y de sana convivencia que les permitan continuar estudios de Enseñanza media e insertarse y contribuir en forma efectiva y eficiente en la sociedad en que les corresponda vivir”. Como se aprecia, a pesar de esta significativa presencia migrante en el alumnado, no hay una consideración específica de esta diversidad al nivel de los propósitos institucionales explícitos.

b. Escuela 9

La Escuela 9 inició sus actividades en 1968. Actualmente funciona bajo la dependencia de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique. Funciona con jornada escolar completa y se rige por los planes y programas de estudios del Ministerio de Educación. A partir de 2008 su quehacer pedagógico está alineado al Proyecto de Mejoramiento Educativo, y desde marzo de 2014, debido a su carácter bicultural, imparte la asignatura de Lengua Indígena Aimara (Colegio República de Croacia, 2016, p. 1).

El Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal PADEM 2017 (p.42), presentado por el Departamento de Educación de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique, señala que el Colegio atiende los niveles de enseñanza de educación pre- básica y básica, contado con una matrícula total de 656 alumnos, de los cuales 354 son hombres, 302 mujeres, 165 migrantes y 133 indígenas.

La misión del Colegio es ser “una institución educacional inclusiva, pública abierta y democrática que forma estudiantes con habilidades y competencias basadas en valores, promoviendo el desarrollo social, logrando enfrentar con éxito los desafíos y cambios de un mundo en constante transformación”. La Inclusión y la Resiliencia son los sellos con los que se define esta comunidad educativa, por lo que su lema es: “Formando para la inclusión resiliente” (Colegio República de Croacia, 2016, p. 3).

El Proyecto Educativo Institucional del establecimiento se sustenta en la idea de: “servir como marco de referencia para establecer un clima organizacional y de convivencia adecuado para el trabajo escolar, lo que se complementa con los deberes y obligaciones que toda persona debe respetar, cumplir y aplicar en la comunidad en que vive. Junto con la normativa de los derechos y obligaciones de cada integrante de la comunidad educativa, este manual conlleva un espíritu de voluntad el cual radica en que cada uno debe entregar

lo mejor de sí para conformar un ambiente propicio para el desempeño laboral y el aprendizaje de los estudiantes. Todos los integrantes de la comunidad educativa deberán promover y asegurar una sana convivencia escolar, creando en equipo un ambiente óptimo, tranquilo, armónico, ya que toda buena convivencia basada en el cumplimiento de las correspondientes normativas contribuye a la vida saludable de las personas y realizar sus actividades *bajo las máximas del respeto mutuo y de la tolerancia*. En el rol de cada integrante de la comunidad educativa se establecen y detallan sus derechos y deberes y cómo, cada uno de ellos, debe contribuir a la sana convivencia, se comprometen a hacer del colegio un lugar de encuentro en el que se conjuguen el saber y la formación valórica y en el que cada uno asume las obligaciones y tareas propias de su ámbito de responsabilidad y en que los problemas se resuelven en forma respetuosa y civilizada, generando un clima de convivencia adecuado en que todos se comprometen a respetar las normas establecidas” (Colegio República de Croacia, 2016, p. 2, énfasis propio) .

c. Escuela 8

Se trata de un liceo técnico profesional dependiente de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique (CORMUDES), que brinda enseñanza media técnico-profesional comercial para niños y comercial para adultos. Según información disponible en el sitio del Mineduc, cuenta con una matrícula total de 325 alumnos, de los cuales 91 son extranjeros. El promedio alumnos por curso es de 27⁴⁶.

El Instituto Comercial está ubicado en calle Aníbal Pinto 1256, en la ciudad de Iquique. Fue fundado el 25 de octubre de 1902 por Decreto Supremo N° 4872, del 31 de octubre de 1902, pero las clases se comenzaron a impartir el 25 de octubre de 1903. Su primer director y fundador fue Baldomero Wolnitzky, oriundo de Rusia y nacionalizado en Chile en 1897⁴⁷, a quien debe su nombre actual.

El Instituto prepara a sus alumnos para desarrollarse en el área comercial y cumple una labor destacada en la formación de los jóvenes. Se imparten las siguientes especialidades técnicas: Contabilidad General, Secretariado Ejecutivo, Ventas y Administración y Marketing. Cuenta con una planta de 60 profesores.

La misión de esta institución educativa, según se establece en el PADEM actualmente vigente, es “[e]ntregar una educación de calidad y equidad basada en el desarrollo de competencias técnicas/profesionales, competencias genéricas de la formación TP y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), orientadas a la formación de Técnicos de nivel Medio en las especialidades de Contabilidad, Administración, Programación y Operaciones Portuarias, que permitan a los alumnos(as) insertarse al mundo laboral en el contexto de la globalización y/o proseguir estudios superiores”. Como se observa, el horizonte institucional está puesto sobre todo en la formación de los alumnos para el mundo del trabajo.

⁴⁶ [En línea] <<http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>>.

⁴⁷ Emol.com, [En línea] <<http://www.emol.com/noticias/nacional/2002/10/23/97126/instituto-comercial-de-iquique-cumple-cien-anos.html>>.

2.2 Alto Hospicio

La matrícula total de estudiantes de la comuna para el año 2016 fue de 27.809, repartidos en tres establecimientos municipales, que registraron una matrícula total de 1.488 estudiantes, de los cuales el 19% son extranjeros, y 46 establecimientos particulares subvencionados, con una matrícula de 26.321 estudiantes⁴⁸, 16% de ellos extranjeros.

a. Escuela 6

Se encuentra en un sector considerado de alta vulnerabilidad social y habitacional en la comuna; allí se concentra una importante población de origen aimara (chilena y boliviana principalmente).

Se trata de un establecimiento particular subvencionado. Actualmente tiene una matrícula de 912 niños y niñas desde pre-kínder hasta cuarto medio (Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media Humanista-Científica), comenzando el 2014 con la Educación Técnico Profesional en dos especialidades orientadas a la minería: Metalurgia Extractiva y Mecánica Industrial. De este total, aproximadamente el 9% son alumnos(as) inmigrantes, según datos provistos por el propio establecimiento.

Es una fundación católica, por tanto, tiene una orientación religiosa, y además han establecido un Marco Teórico Doctrinal 2017, que presenta la filosofía educativa del establecimiento, define los tipos de estudiantes, de educador, de comunidad educativa, de familia, de educación y de directivo del establecimiento. Este marco teórico plantea la necesidad de mantener un diálogo permanente con la cultura actual, asumiendo que existen “cambios culturales profundos”, que imponen desafíos a los profesores. Cabe destacar el particular énfasis en la “Participación Comunitaria”, definida como “conjunto de personas que con sentido de responsabilidad dentro de un ambiente de familia trabajan en común, para lograr la maduración humana-cristiana de sus miembros, promoviendo los valores de comunión y participación, a través de la colaboración responsable, la solidaridad y subsidiaridad”.

Si bien el rendimiento en pruebas estandarizadas nacionales no es el más alto, este establecimiento es ejemplar en la implementación de la Política de Inclusión, siendo invitados a exponer su experiencia ante sus pares de otros establecimientos de la región. Esta constituyó una razón importante para la inclusión de este colegio en el estudio, el único de carácter particular subvencionado, además de las dificultades, explicitadas en el apartado metodológico, para obtener autorización para realizar el estudio en establecimientos municipales.

Se destacan también sus diversos programas, entre los cuales se encuentran los programas de Orientación, de Convivencia escolar, de Prevención de drogas y alcohol, de Educación de la sexualidad, de Cuidado del Medio Ambiente, de Actividades de acción social, de Actividades pastorales y Encuentros con Cristo. Pero, sobre todo, se ha asumido un aprovechamiento particular de la JEC, que consiste en que desde las 14 horas y hasta las 16 horas, todos los niveles de enseñanza realizan actividades extraprogramáticas, talleres deportivos, artísticos y culturales, incluyendo gastronomía, interculturalidad, circo, etc.

⁴⁸ Base de datos del Ministerio de Educación, región de Tarapacá.

III. Análisis en torno a las experiencias y prácticas en contextos multiculturales en el sistema escolar

1. Representaciones en torno a los desafíos de la multiculturalidad y la pluriétnicidad

Uno de los objetivos de este estudio ha sido conocer y sistematizar las visiones de profesores, asistentes de la educación y directivos, así como de los encargados de los departamentos de educación municipales, respecto de los desafíos que la multiculturalidad y la pluriétnicidad representan en sus realidades locales, además de sus visiones sobre los modelos de acción que se han ensayado a nivel internacional. Sobre este aspecto, la sistematización y el análisis del corpus conformado a través del trabajo de campo realizado en las cuatro comunas contempladas en la Región Metropolitana⁴⁹ muestra en primer lugar, que hay en general un muy escaso conocimiento respecto de lo que suponen, o a lo que aluden, las nociones de multiculturalidad e interculturalidad, tanto en términos de enfoque como de operacionalización política en el ámbito educativo⁵⁰. Tampoco es posible rastrear procesos de reflexión sobre lo que significa, en contrapartida, el enfoque asimilacionista⁵¹. Es decir, se desconocen en general los “modelos de integración” que se han ensayado a nivel internacional para pensar y abordar los desafíos asociados a los procesos migratorios, según se señala en la literatura sobre el tema (Serra y Belil, 2006). La diversidad étnica, por su parte, es casi completamente invisibilizada en las escuelas que fueron escenario de la investigación, un silenciamiento sobre el que se volverá al final de este apartado.

Ahora bien, este desconocimiento generalizado respecto de la interculturalidad, y en menor medida la multiculturalidad, se refiere sobre todo a su dimensión sustantiva, porque sí es posible advertir un manejo nominativo de estos términos, bastante extendido, vinculado al hecho que, en un contexto de crecimiento significativo de la matrícula de alumnos migrantes internacionales en los últimos años en algunas escuelas públicas de ciertas comunas de la Región Metropolitana –dentro de las que se cuentan las instituciones en las que se desarrolló el trabajo de campo–, se han ido instalando⁵² ambas ideas (multi e interculturalidad) en diversos actores de estas comunidades escolares, en un proceso que puede vincularse a varios factores que actúan tanto desde arriba como desde abajo, en una compleja imbricación – la adopción de estos términos en el discurso de algunas autoridades municipales y nacionales (por ejemplo, el Departamento de Extranjería y Migración), la influencia de organismos internacionales (como UNESCO), la realización de investigaciones académicas y la intervención de organizaciones de la sociedad civil en las escuelas, entre otros.

⁴⁹ Incluimos en el grupo a la comuna de Santiago porque, si bien aún no se ha realizado el trabajo específico en la escuela, por las razones esgrimidas en el apartado metodológico, sí se ha entrevistado a dos representantes del DAEM municipal, y sus miradas están contempladas en este análisis.

⁵⁰ Es importante aclarar que no hay un juicio de valor detrás de esta afirmación, es decir, no se buscó medir un supuesto nivel óptimo de conocimiento sobre la interculturalidad en los actores que participaron del estudio. Lo que se pretendió, más bien, fue analizar en qué medida las representaciones construidas en torno a esta idea se aproximan a los debates sobre el enfoque de la interculturalidad crítica, pero no en términos académicos, sino en relación con las inquietudes y reflexiones generadas por el desafío que esa presencia migrante en las aulas ha generado en estos actores, y su relación indirecta con esas discusiones.

⁵¹ Aparecen en el corpus, sin embargo, numerosas ideas y reflexiones que pueden encuadrarse en este enfoque, pero no están problematizadas en ese sentido. Una idea en la que hubo cierta coincidencia, por ejemplo, es en la necesidad de adaptación de los alumnos extranjeros, o en otra variante, una valoración positiva de su capacidad de adaptación. Por ejemplo: “A partir de esto surge una discusión en torno a la observación de una de ellas respecto de que ‘ellos se tienen que adecuar al país al que llegan. Cuando un extranjero llega a los Estados Unidos tiene que saber inglés para poder estar’” (observación, taller 5); “Quizá por un tema de antropología cultural, ellos desarrollan habilidades que al estar en un país extraño opera la capacidad de adaptación, de escuchar, de sumergirse en la cultura en la que están, tener aceptación del otro” (director/a DAEM 2).

⁵² En rigor debiese decirse “reinstalando”, si se consideran los debates previos que se desarrollaron en Chile al hilo de la gestación e implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Sin embargo, es llamativo que solo uno de los muchos actores entrevistados realizó una conexión espontánea con este antecedente. Es probable que ello obedezca al ámbito acotado de implementación de este programa, a escuelas rurales con presencia significativa de población indígena. Es sabido que el proceso migratorio reciente que ha experimentado Chile es netamente urbano.

Pero esa instalación se ha producido en general al modo de un cuasi eslogan, es decir, como un concepto autoevidente, casi como una cáscara que envuelve un conjunto de ideas bastante vagas y poco relacionadas en verdad con la noción de interculturalidad, o incluso de multiculturalidad, sino más bien asociadas con fórmulas políticamente correctas de convivencia respetuosa y tolerancia en contextos de alta diversidad, asociada al origen nacional de los estudiantes. De hecho, uno de los directores de los DAEM entrevistados alude explícitamente a este desconocimiento:

Sin dejar de considerar que todavía incluso tenemos situaciones poco claras respecto de la materia de interculturalidad versus la multiculturalidad. Entonces te cuestionas acerca de cómo dialoga esto. El Programa Intercultural Bilingüe tiene este origen... tiene una mirada más bien hacia la población rural, entonces es una mirada muy parcial (encargado/a DAEM Independencia).

La instalación de estas ideas se materializa o toma forma en las escuelas en dos mecanismos principales, estrechamente relacionados: una folclorización / esencialización de las “culturas”⁵³ (es decir, una puesta en escena de “las culturas” a través de su folklore) que se asume que es preciso “integrar”, y una nacionalización de esas culturas (que se refiere a la acción de atribuir una cultura única y delimitada a cada nación). En este apartado, entonces, se analizan los principales nudos significativos a los que se asocian, en general, los desafíos que supone la multiculturalidad vinculada a la presencia de niños migrantes en las escuelas, y en particular, a los términos de multi e interculturalidad, y los modos en que esas representaciones se materializan en las prácticas que se realizan en los espacios escolares, en el entendido que conocer estas representaciones y prácticas es fundamental para poder delinear algunas orientaciones para un abordaje de la diversidad migratoria y étnica.

Entre las representaciones⁵⁴ con mayor nivel de saturación en el corpus discursivo resultante de las entrevistas y observaciones de los talleres efectuados aparece la idea de que la manera más apropiada de abordar estos desafíos es a partir del **fomento de una buena convivencia entre los alumnos** –y también entre los apoderados–, **el respeto mutuo y la tolerancia por el otro (y por su diferencia)**, valores que además se ligan a los contenidos de formación ciudadana:

...esto es como un arcoíris, es bello. Te lo digo como institución, ya que todos buscamos el bien común, el respeto, la participación, la ayuda. Ese debe ser el norte de la interculturalidad, pensar que, aunque la raza pueda ser diferente, finalmente todos somos iguales (encargado/a de convivencia, escuela 5, Quilicura).

...la introducción a todos los programas de estudio habla de elementos que tienen que ver con la interculturalidad, tiene que ver con la formación ciudadana. Si yo hago una buena formación ciudadana y tengo una buena convivencia escolar no necesito tanta formalidad y protocolo de acogida, por ejemplo, para el niño peruano, porque se crea un tema de gueto que funciona súper fuerte cuando la institucionalidad me pide protocolos de la A a la Z (director/a DAEM Independencia).

- ¿Por qué crees que es necesario [integrar una perspectiva intercultural en las escuelas chilenas]? ¿Y qué reflexión te genera ese término de interculturalidad?

⁵³ Un mecanismo que, con las especificidades del caso, ya se ha cuestionado desde la literatura latinoamericana que se ha ocupado de analizar críticamente las experiencias de la educación intercultural indígena (por ejemplo, López, 2006).

⁵⁴ Por representación social se entiende una construcción social de la realidad que reelabora el objeto y lo enraza en las relaciones intergrupales (Petracci y Kornblit, 2004). La representación social, tal como se la entiende en este análisis, “designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, que en su sentido más amplio designan una forma de pensamiento social” (Peña Zepeda y Gonzáles, 2004: 342, *apud* Jodelet, 1986).

- Yo creo que es necesario trabajar la tolerancia, el respeto. Básicamente porque el tema de la violencia ya está inserto, al igual que la diversidad sexual. Hay que trabajar la diferencia, desde ahí se puede hacer un aporte interesante y trabajar la interculturalidad (encargado/a de convivencia, escuela 4, Recoleta).

Este grupo de representaciones están muy vinculadas a uno de los dos grandes enfoques que Jiménez et al. (2017) detectaron en el abordaje de la relación entre migración y escuela en Chile, a partir de una exhaustiva revisión de documentos del ámbito estatal vinculados a este tema, y producidos entre 2000 y 2016. Mediante ese trabajo los autores encontraron un grupo de documentos recientes con “un enfoque más integral orientado al desarrollo de la interculturalidad”, aunque ciertamente acotado: “considerando la naturaleza de los documentos que componen este grupo, la interculturalidad está circunscrita al ámbito de la convivencia y por tanto, es una perspectiva parcial de educación intercultural” (Jiménez *et al.*, 2017:111).

Lo problemático de estos discursos es que asumen por una parte que los estudiantes extranjeros “portan” en sí mismos una diferencia o diversidad que los hace distintos al resto de los estudiantes nacionales, exacerbando en muchos casos elementos sociales que son producto de contextos culturales distintos en diferencias irreconciliables. Es probable que estudiantes que han crecido en otros contextos culturales puedan presentar ciertas conductas diferentes, pero ello no significa que esta diversidad sea consustancial a la persona y por tanto inmodificable. La experiencia indica que con el paso del tiempo se produce un aprendizaje mutuo de códigos sociales que permite el establecimiento de comunicaciones fluidas manteniendo elementos distintivos entre los sujetos.

Un segundo elemento problemático es asumir que estas diferencias se perpetúan a través de los años y que incluso se “heredan” a los hijos, de ahí la dificultad en considerar chilenos a hijos de inmigrantes nacidos en territorio nacional. En este punto, por tanto, es fundamental preguntar qué es lo que se tematiza como distinto y cuál es el significado que se le otorga.

Este enfoque centrado en esencializar las diferencias sociales y poner el foco de atención en la convivencia puede enmarcarse en lo que se ha dado en llamar el multiculturalismo liberal, convertido en un parámetro de referencia respecto de tendencias sociales de tolerancia y convivencia, o como señalan sus voces críticas, en una política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia (Diez, 2004). Esta forma de multiculturalismo asume una coexistencia armónica y horizontal, aconflictiva y no jerárquica, de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003), es decir, se parte del supuesto de que las relaciones que se establecen entre estas culturas diversas son igualitarias y simétricas, con lo que se niega la conflictividad que en general las caracteriza, a la que subyacen situaciones de desigualdad tanto generadas históricamente como otras emergentes. El relato que realiza una profesora en uno de los talleres efectuados, trayendo a colación la opinión de uno de sus alumnos migrantes, pone en evidencia muy claramente estas asunciones subyacentes:

La profesora tutora de deporte destaca una experiencia en la que estaban conversando con sus alumnos sobre la importancia del trato igualitario y que en la multiculturalidad “somos todos iguales”, ante lo que uno de los alumnos expresó que eso era mentira, ya que las condiciones de vida no son multiculturales y claramente no es un trato igualitario “cuando tenemos que vivir como vivimos para poder estar acá” (Observación, taller 2, escuela 3, Recoleta).

Aparece en segundo lugar la idea de una diversidad que llega a **enriquecer** el aula en particular, y la escuela en general, y que por lo tanto debe ser considerado como un **aporte** y una **oportunidad**:

...yo creo que enriquece al niño chileno porque convive con la diferencia, yo creo que a la larga va a ayudar a construir una sociedad más noble. Yo creo que con el tiempo se va a ver una diferencia (director/a DAEM Recoleta).

Señalan que los niños migrantes traen vivencias de otros países, un vocabulario distinto, y esto enriquece, permite compartir viéndose un igual (...) la presencia de niños migrantes amplía la cosmovisión de la escuela, por ejemplo, con las comidas que los niños traen para su colación, que implica una mayor variedad (arepas, plátanos fritos, etc.) (Observación, taller 1, escuela 2, Independencia).

Emerge en tercer lugar una asociación de las ideas de multi e interculturalidad con una distinción entre **igualdad y diferencia**, a partir de la cual se remite al **enfoque de derechos**. El argumento general es que esta co-presencia de “culturas” diferentes, o esta existencia de diferencias culturales, es casi un epifenómeno que no debe distraernos del hecho de que **todos los niños son iguales** (léase, iguales en derechos). Se trata de un argumento que, por lo tanto, confunde planos de análisis: la diferencia cultural –que, desde una mirada decolonial, supone también jerarquías culturales, concibiendo a la cultura como un concepto denso, es decir, reconociendo su arista política– es diluida por un supuesto sustrato anterior, la humanidad, que no es sino una construcción cultural específica. De ese modo, la multi o la interculturalidad terminan ligadas a una garantía de acceso al derecho a la educación que debe asegurarse por la calidad de ser un humano, obviando las diferencias de poder que se juegan en ese acceso, diferencias en las que las dimensiones de extranjería y nacionalidad se intersecan con las de clase, género, etnia, “raza”, entre otras, remitiendo a los niños migrantes a las escalas más bajas de la jerarquización social que se produce a partir de esas intersecciones. Es decir, a partir de esa explicación universalizadora, se terminan invisibilizando las desigualdades que se construyen a partir de esas diferencias, o que están en su base.

Lo que hemos hecho ha sido no centrar el tema en la interculturalidad sino en el tema de los estudiantes migrantes desde el enfoque de derecho, entonces aparece la condición de intercultural o de migrante o de la condición de género, es decir, de lo que se te ocurra. Esto yo te podría decir que lo hemos subrayado mucho, que la mirada parte de la condición de representante del Estado como garante de derecho y desde ahí el reconocimiento de cada una de las particularidades de nuestros residentes (director/a DAEM Independencia).

- ¿Cuál es la visión que busca entregar el grupo directivo de la escuela al resto de la comunidad escolar, respecto a los niños migrantes?
- Bueno, lo primero es que esta escuela es inclusiva, que todos son iguales, que tienen los mismos derechos, que se tiene que potenciar en todo ámbito y en toda área, eso es lo que nos interesa (encargado/a convivencia, escuela 3, Recoleta).

La condensación de representaciones en torno a este eje argumental coincide en buena medida con otro de los dos grandes enfoques encontrados por Jiménez et al. (2017) en su revisión de documentos estatales que abordan la relación entre migración y escuela, y que por lo tanto son una forma de cristalización del pensamiento de Estado sobre este asunto. En efecto, los autores hablan de un “enfoque de derechos”, basado en la idea de no discriminación en el espacio escolar, y fundado en el principio de la igualdad de oportunidades.

Esta mirada universalizante en torno al enfoque de derechos es acompañada en varios actores, como leímos en una de las citas del corpus, por la idea de que los alumnos extranjeros no requieren un abordaje específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su incorporación a la escuela. Se trata de propuestas enmarcadas en lo que desde el espacio español se ha denominado normalización, o abordaje normalizador, una aproximación que tiende a desconocer que la intersección de las dimensiones de extranjería y nacionalidad con otras dimensiones de jerarquización social generan desigualdades específicas, y por lo tanto demandan también respuestas específicas.

Yo no voy a capacitar a un profesor en migración. No creo que sea relevante, sí creo que debería albergar una emocionalidad que le permita ser capaz de convivir con el otro en su individualidad y diferencia. Lo que estoy diciendo es que no estamos preocupados de que nuestros profesores sean capaces de hacerle una clase a nuestros niños migrantes, estamos preocupados que nuestros profesores sostengan la realidad que enfrentan y les hagan clases a todos los niños (director/a DAEM Recoleta).

...nos focalizamos específicamente hacia los niños migrantes, pero resulta que para nosotros están incluidos y se deben usar las mismas estrategias que se usan con los demás estudiantes en cuanto a diversificación (jefe/a UTP, escuela 1, Independencia).

Aparece en cuarto lugar una saturación importante en torno a la asociación de la interculturalidad con la idea de **inclusión**, y esto bastante permeado, en algunos actores de la comunidad educativa, por la puesta en agenda de la ley de inclusión escolar (20.845), que se promulgó en 2015 y entró en vigencia este año.

Yo creo que hay un eje que ha dado la política comunal y la ley de convivencia: la ley de inclusión, y es que aquí el tema migrante es un punto más dentro de las otras integraciones, no es un tema. El respeto es porque son personas. Yo creo que hemos ido instalando esta mirada más inclusiva. El valor la diversidad en el fondo, porque cuando ha habido dificultades se han hablado y finalmente son problemáticas de niños que se deben resolver con ellos. Hacerlos reflexionar esa ha sido la lógica que hemos tenido, y en la multiculturalidad caben todos los temas (director/a, escuela 2, Independencia).

- ¿Hay algo más que se quiere destacar cuando dice que hay un sello intercultural en casi todos los establecimientos?
- Es que implícitamente está en todos los establecimientos, dada la alta tasa de matrícula migrante. Entonces, sí o sí se trabajan las prácticas y se van adaptando a la enseñanza de nuestros alumnos migrantes. Como sello en sí mismo me parece que lo tienen dos o tres colegios.
- ¿Qué hacen en específico esos dos o tres colegios que habría un sello particular?
- Las acciones, las actividades y su proyecto educativo, que va direccionado y dirigido hacia la interculturalidad (...) Ellos lo tienen con inclusión, no como interculturalidad.
- ¿Ellos lo declaran?
- Sí, lo declaran dentro de su misión y visión (director/a DAEM Quilicura).

La discusión sobre la ley de inclusión escolar se instaló en la agenda pública con mucha fuerza, como una reivindicación del derecho (y como contrapartida, de la obligación del Estado) a acceder de modo igualitario a la educación, con el trasfondo de un sistema educativo nacional altamente segregado en términos socioeconómicos. La fuerza de esta instalación en la opinión pública ha permeado el modo de pensar muchas de las problemáticas actuales del sistema de educación chileno, y ha alcanzado por lo tanto a la migración. Además, esta línea tendencial es atravesada por otra que también aparece como trasfondo, y es la discusión sobre inclusión e integración en el campo educativo. En ese

contexto específico, la inclusión es definida como “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (Blanco, 2006, *apud* Booth y Mel Ainscow, 2000). Como se desprende de la lectura de esta definición considerada un referente en el campo de la educación, la inclusión implica hacer parte del sistema a algo que está por fuera de él, pero sin poner en cuestión ese adentro, es decir, dándolo por sentado y, por ende, legitimándolo como deber ser. Es por eso por lo que el enfoque de la inclusión se ve tensionado por el de la interculturalidad, o más bien, por el de la interculturalidad crítica, porque de hecho la ley de inclusión incorpora a la interculturalidad como principio, pero desde una aproximación funcional: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (artículo 3, inciso m). Es, como se ve, un reconocimiento y valoración individual (no colectivo, valga la redundancia). Por otra parte, reconocer y valorar no implica necesariamente un encuentro de culturas con un horizonte de co-construcción consensual.

Por último, y aunque no son las representaciones más saturadas, es preciso señalar que aparece en algunos actores una asociación de la interculturalidad con un **encuentro de culturas que deben aceptarse entre sí**, respetarse, y que en ese proceso **se “ensamblan” o “se hacen una”**. Se trata de una mirada más próxima a las definiciones y discusiones en torno al abordaje intercultural en la escuela, aunque estas ideas de ensamblaje o unión tienen como telón de fondo ciertas representaciones en torno a una comunión armónica, mucho más cercana a la interculturalidad funcional.

Para mí, es el complemento o la fusión de distintas culturas, es la convivencia y la relación entre las culturas de manera conjunta. De esta mezcla de la fusión y el ensamble cultural de enseñanza y aprendizaje de las distintas culturas, de lograr comprender, aceptar la cultura distinta (director/a DAEM Quilicura).

Yo creo que [la interculturalidad] es la asociación de la integración. La participación de distintas personas con distintas historias y distintas culturas que llegan a integrar un espacio común y tienen vivencias y experiencias, y desde ahí se puede hacer uso de todo eso para trabajar en lo cotidiano, donde aceptar al otro no solo por su color de piel o lenguaje, sino por lo que es, por lo que dice, lo que piensa, por sus acciones, sus valores. Entonces como incorporar esa relación para cambiar y construir un todo (encargado/a convivencia, escuela 1, Independencia).

...uno de los sellos que estamos trabajando con los profesores es la multiculturalidad, y que debiera transformarse muy gradualmente en la interculturalidad, porque no es lo mismo. Y ese paso es mucho más complejo aún, porque la idea es que dos culturas hacen una (...) multiculturalidad no habla que yo tengo alumnos peruanos, colombianos, haitianos, chilenos y otros hacia el interior de la sala de clases, pero se distinguen unos de otros, y en algún momento tiene que haber un cruce, y nosotros en ese momento debemos estar atentos cuando se dé. Entonces, cuando un chileno comience a hablar medio colombiano y un colombiano medio chileno, eso va a ser interesante (director/a escuela 3, Recoleta).

En el mismo sentido, pero con un nivel de problematización mayor, emergió en el discurso de un actor específico la asociación de la interculturalidad con una práctica pedagógica transformadora:

- ¿Te hace sentido avanzar en la incorporación de una perspectiva intercultural en la escuela?, ¿qué reflexión te genera ese término de interculturalidad?
- Sí, académicamente no lo podría definir, he leído mucho sobre el tema y aún no tengo una definición única y clara. Mi sentido es que como práctica pedagógica

tengo que asumir mi realidad y esta es la multiculturalidad. Yo estoy aquí para que los niños aprendan y mi aprendizaje debe ser transformador, es decir, yo quiero que el niño transforme a la sociedad, quizá suene utópico, pero eso es lo que yo hago aquí y voy a seguir haciendo. Entonces, acepto la multiculturalidad, la valoro. Entonces tengo el deber ético de atacarla (eso en el buen sentido) para conseguir los mejores aprendizajes transformadores, y la única forma es entendiendo que tengo que avanzar a la interculturalidad a través del rescate de la cultura de cada uno de ellos, incluida la de los chilenos, los chilenos indígenas o de pueblos originarios. Rescatar además las experiencias y visión de los apoderados de todos los países, es decir, rescatar su cultura y no imponer, de tal manera de construir aprendizajes en común rescatando su forma de aprender (jefe/a UTP escuela 3, Recoleta).

En el plano de las prácticas que materializan estas representaciones, es posible advertir, a grandes rasgos, dos mecanismos generales, como se señalaba al comienzo de este apartado: una folclorización / esencialización y una nacionalización de las culturas. El ejemplo más claro de estos procesos son las fiestas multiculturales, que muchas de estas escuelas han empezado a celebrar para reemplazar las actividades que se hacían en torno al 18 de septiembre y la “fiesta de la chilenidad”. Estas fiestas condensan con mucha claridad ambos mecanismos: por un lado, las culturas se asocian a objetos considerados tradicionales y prácticas folclóricas que reducen los procesos culturales a materializaciones de una supuesta esencia identitaria (comidas típicas, danzas, trajes), una esencia que por otro lado se vincula de manera directa a un Estado-nación, y al territorio al que se lo ancla, dando por sentado, por lo tanto, que en un Estado-nación, claramente delimitado por fronteras territoriales, hay UNA cultura, es decir, una cultura unitaria y homogénea, idea que se aplica a los niños migrantes y sus países de origen, y como contrapartida, también a los niños chilenos y al país receptor.

El otro ejemplo es que tenemos actividades donde todos ellos tienen la posibilidad de expresarse culturalmente a través de la danza y otras expresiones. Nos interesa que ellos practiquen su baile nacional, entonces tenemos un programa (...) donde participan todas las comunidades de migrantes, donde practican sus bailes, comidas, sus juegos, todas sus costumbres (director/a DAEM Recoleta).

El de la esencialización de la cultura es en todo caso un mecanismo muy extendido, y además esperable en contextos interculturales, como se ha observado ya en la literatura latinoamericana referida a la interculturalidad en clave indígena, según señalan por ejemplo Guilherme y Dietz: “La mayoría de los actores educativos que aún no tienen experiencia en contextos interculturales optan por ‘etnificar’ las diferencias culturales, presentándolas como ‘esencias’ étnicas de un determinado grupo de estudiantes y rectificando sus respectivas características culturales” (Guilherme y Dietz, 2014:24).

En este proceso de esencialización y nacionalización de la cultura, los niños son interpelados a identificarse con su país de origen, con lo que se entiende como la cultura de ese país, desconociendo de este modo, como argumenta Eduardo Domenech a partir de un trabajo etnográfico con niños bolivianos en escuelas argentinas, que “esta visión contrastante y dualista de las culturas, que presupone la existencia de diferencias culturales de carácter etnonacionales, coloca a los alumnos/as entre una ‘irremediable opción’ entre la cultura de origen y la cultura de destino, enajenándolos de ‘sus experiencias polivalentes donde se conjugan múltiples referentes culturales y múltiples conflictos, en una construcción irreductiblemente personal de la identidad’” (Domenech, 2014:7).

Otro profesor, que había vivido como migrante en Suecia, dice que los niños migrantes tienen una identidad nacional débil que debería reforzarse. Comenta que

en algún momento se habló de cantar cada lunes los himnos nacionales de los países que tienen presencia en la escuela, pero finalmente no se puso en práctica (Observación, taller 1, escuela 2, Independencia).

Mencionan que los apoderados comentan que se sienten acogidos, y que los niños [peruanos] no quieren identificarse como peruanos (Observación, taller 1, escuela 4, Recoleta).

Otra representación ligada a estos mecanismos es la que se vincula con la preocupación por que los alumnos migrantes no pierdan sus raíces, o su cultura de origen. Se trata de la imagen espejo de la nacionalización de la cultura: en la medida que esta está anclada a un territorio nacional, cuando ese anclaje desaparece, a causa de la migración, esa cultura perdería piso, raíces, y su subsistencia se pondría en riesgo:

Esto ya lo hemos hablado como equipo porque acá se celebra el 18 de septiembre y otras fiestas, pero las fiestas de ellos no. Entonces creo que ellos van perdiendo su identidad y su cultura en su permanencia en Chile. Se tiene pensado trabajar con SENDA y realizar fiestas multiculturales, donde ellos nos puedan mostrar su cultura (encargado/a convivencia, escuela 4, Recoleta).

- ¿Qué significaría que el sello de la nacionalidad estuviera por encima del sello propio de los niños? [se pregunta en base a una afirmación anterior]
- Que el día nacional haitiano yo no me acordara de ellos, yo los tengo que hacer sentir que ellos tienen una raíz y no la pueden olvidar (director/a, escuela 5, Quilicura).

De todos modos, también emergen del corpus un par de voces críticas respecto específicamente de este mecanismo de folclorización, que es visibilizado. No es casual, en todo caso, que se trate de los actores que mayor nivel de proximidad manifestaron en sus reflexiones respecto de los debates en torno a la interculturalidad crítica.

Entonces, si debemos tener una perspectiva intercultural, claro que sí, pero la intensidad debe estar regulada por un diagnóstico, porque lo otro que puede suceder es ponerle intensidad a la imagen, entonces, como te decía, se termina folclorizando. Y en ese sentido me han mirado raro, porque creo que hay una exposición innecesaria de las personas migrantes. Entonces, letra A: hay un hecho, que la matrícula de migrantes es de un 50%. Entonces ciertamente hay que tener un proyecto que considere la interculturalidad. Letra B: es, si vamos a promovernos como aquello, es decir, “la escuela de la interculturalidad”, esa es una decisión que debemos tomar como comunidad escolar, porque no me vengan a decir que están dispuestos, si no aprenden creole, sin no están dispuestos a integrar a sus programas de estudio la historia, costumbres, estado socioeconómico de Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú, Bolivia, otros. Porque aquí no se trata de decir “sí, yo soy altruista, solidario”, entonces trabaje, quiero ver frutos (director/a, escuela 4, Recoleta).

...avanzar a una interculturalidad, no solo multiculturalidad. Pero en dónde, no solo en la fiesta de multiculturalidad (te vamos a invitar), que es maravillosa, preciosa. Que se debe hacer, pero no quedarse ahí. Avanzar en fundamentos pedagógicos, metodológicos, herramientas pedagógicas, de cómo enseñar (jefe/a UTP, escuela 2, Independencia).

Hay, detrás de estos procesos de folclorización y nacionalización, una idea bastante reductiva respecto de lo que se entiende por cultura, que es clave discutir, porque esas

confusiones son las que en buena medida están obstaculizando las posibilidades para que se permeen en las comunidades escolares ideas y cuestionamientos vinculados a un enfoque intercultural crítico, que permita problematizar las desigualdades construidas a partir de jerarquizaciones de las diferencias atravesadas por el colonialismo que ha marcado a las sociedades latinoamericanas.

En este sentido, parece útil la noción de configuración cultural que propone Alejandro Grimson, en la medida que permite hacerse cargo de estas desigualdades de poder y de los conflictos derivados de ella; permite pensar en procesos de articulación hegemónica y de subalternización, y también permite visibilizar la existencia de acciones que erosionan y que corroen las sedimentaciones que se han ido solidificando en la construcción de esas configuraciones culturales.

La noción de configuración cultural acuñada por Grimson (2012) propone que hay cuatro elementos que la caracterizan: las configuraciones son campos de posibilidad —en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles, imposibles y hegemónicas—; suponen una lógica de interrelación entre las partes que le es particular; implican una trama simbólica común, lenguajes verbales, sonoros y visuales en los cuales quienes disputan pueden a la vez entenderse y enfrentarse, y además tienen “algo” compartido. En definitiva: “La noción de configuración cultural busca vincular las tramas de prácticas y significados con fronteras de significación dentro de las cuales hay desigualdades, poderes e historia” (Grimson, 2012:139). Si bien en ciertos sentidos es posible hablar de la existencia de configuraciones culturales nacionales, lo cierto es que, en cada país, o Estado-nación, para decirlo en términos jurídico-políticos, “conviven”, con conflictos y contrariedades, varias configuraciones culturales. El ejemplo más obvio en Chile es la presencia de una configuración cultural que podría llamarse “mapuche”, además de la que bajo ciertas circunstancias se podría aludir como configuración cultural chilena, pero ciertamente hay muchas más.

Ahora bien, Grimson realiza una distinción muy importante para pensar también estas confusiones que están detrás de la institucionalización de las ideas de multi e interculturalidad, distinción entre configuración cultural e identificación. El autor plantea que, mientras que la configuración cultural se refiere a prácticas, creencias y significados rutinarios fuertemente sedimentados, las identificaciones aluden a sentimientos de pertenencia a un colectivo, implican agrupamientos fundados en intereses cristalizados en ciertas categorías disponibles y permitidas en esa configuración cultural. Por lo tanto, se puede estar atravesado por una configuración cultural a la que se pertenece en alguna forma, pero no necesariamente puede identificarse con esa configuración cultural. Una vez más, el ejemplo chileno/mapuche es el más claro en este sentido: un niño mapuche nacido en Chile puede no identificarse como chileno. Y la misma lógica puede aplicarse respecto de un niño migrante en Chile.

El punto relevante aquí es, sin embargo, que este modo de pensar la cultura permite recuperar la dimensión de poder que la atraviesa, y de esa forma pensar a la interculturalidad en el espacio educativo como un horizonte normativo, desde su enfoque crítico. El modo en que la idea de interculturalidad se ha ido instituyendo en estas escuelas en general hasta el momento hace pensar más bien en una vía de interculturalidad funcional, una cáscara vacía que no pretende modificar la desigualdad estructural que impide un encuentro igualitario entre culturas, sino que más bien se inscribe en la lógica multicultural del capitalismo global, que incorpora la diferencia, pero neutralizándola y vaciándola de significado efectivo, transformando la diversidad en un componente central de este régimen (Walsh, 2002).

Es en ese mismo sentido que pueden interpretarse los mecanismos de naturalización de la presencia de niños migrantes que emergen del corpus, junto con el de invisibilización de situaciones de discriminación, que también aparece en algunos casos. En efecto, surge del análisis la idea de que en general no se observan conflictos entre los alumnos nacionales y los migrantes en las escuelas, porque estos últimos tienen una representación numérica muy significativa, hecho del que se deriva casi automáticamente que los niños chilenos ya se han acostumbrado a esa presencia, como si el solo hecho de que dejen de constituir una minoría numérica resolviera las tensiones derivadas de las diferencias culturales/desigualdades:

En realidad, lo que yo veo es que existe una normalidad, que no hay presencia de alteración entre los estudiantes. Creo que tienen una mirada natural respecto de convivir con otros (encargado/a convivencia, escuela 1, Independencia).

Esta misma naturalización sirve de argumento, en algunos casos, para la invisibilización de las situaciones (o posibilidades) de discriminación:

Mira, a mí lo que más me interesa es el grado de integración que acá existe. Es normal para los niños chilenos tener compañeros haitianos, colombianos, etc., porque hay muchos. No se ve discriminación, juegan, comparten, no se hace distinción entre unos y otros (Director/a, escuela 3, Recoleta).

De todos modos, no se trata de una posición unánime, puesto que algunos actores visualizan y problematizan estas actitudes y conductas discriminatorias. Y en este sentido, más que la dimensión de extranjería o nacionalidad, estas situaciones de discriminación que emergen en el discurso se relacionan con el color (y olor) de la piel, y en estrecha relación con ello, con la sexualidad, evidenciando un núcleo duro, y estrechamente articulado, de racialización-sexualización de la negritud, un proceso que, aunque profundamente marcado por el colonialismo y la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y su expresión en América Latina, también expresa especificidades de la configuración nacional de alteridad (Segato, 2007) en Chile, y que se ha documentado bastante en el último tiempo, al hilo del aumento en la llegada de migración marcada por la negritud –principalmente haitiana, colombiana y dominicana– (Tijoux y Palominos, 2016; Riedemann y Stefoni, 2016; Stang y Stefoni, 2016, Pavez, 2016a y b, entre otros). En este sentido, este fragmento de una observación realizada en uno de los talleres efectuados es muy significativo, por la contundencia con que recoge estos procesos:

Comentan una situación de discriminación en que un niño haitiano fue agredido por “el color de su sexo”. Es evidente la incomodidad de los profesores para referirse al hecho que el tema de la discriminación fue el pene del niño. Andrea pregunta cómo enfrentaron esa situación, y responden que hicieron clases de orientación. No explicaron en detalle cómo las clases de orientación abordaron este tema, donde en el fondo emergió el estereotipo de que los hombres afrodescendientes son sexualmente más potentes (Observación, taller 1, escuela 2, Independencia).

La negrofobia exotista chilena a la que alude Pavés (2016b) construye a la sexualidad como una dimensión de significaciones sobredeterminadas, y este relato no es el único que permite la emergencia de este nudo significativo en el discurso, también se relevó en varios talleres el uso de un término en creole que alude al hombre homosexual para denostar a los niños de ese origen:

Aparece el uso de la palabra “masisi”, del creole, para molestar a los niños haitianos. Uno de los profesores explica que el vocablo significa gay, y que es muy ofensivo para ellos, por eso lo emplean (observación, taller 1, escuela 3, Recoleta).

Esta construcción racializante también aparece ligada a representaciones en torno al salvajismo, la brutalidad, y en algunos grupos nacionales la violencia, que se atribuye a algunos de estos niños, aún aunque en muchos casos se trate de una explicación culturalista que busca en el nivel explícito justificar esos comportamientos que se consideran anormales. La anécdota sobre un niño haitiano, un personaje que apareció reiteradamente en las entrevistas y talleres de una escuela, es muy decidora de este proceso, y por eso, se justifica la extensión de la cita:

Cuentan el caso de un niño haitiano, “el [Pierre]” (...), que hubo que “socializarlo” (“que sea más humano”), porque nunca había ido a la escuela, llegó en primero básico. Cuentan que costó mucho porque caminaba sobre las mesas, no se quedaba sentado porque no estaba acostumbrado, “nunca había visto un cuaderno”, así que le extrañaba mucho, además no hablaba español. Aluden al hecho que no se dejaba los zapatos puestos. Andrea les pregunta entonces por qué es necesario que los niños estén con zapatos en la escuela. La profesora duda al momento de responder, la pregunta la sorprende porque (asumo) advierte la arbitrariedad de la regla, pero prontamente encuentra una respuesta, y dice que es por su seguridad, porque puede haber cosas cortantes en el suelo y podría lastimarse. Luego también agrega que quizás era por costumbre (se refería a las costumbres de los colegios en Chile). Este niño después fue “tomado por el PIE”, y fue progresando “piano-piano”, a su ritmo de aprendizaje. Cuentan que mordía a los niños, que era agresivo, pero que la educadora diferencial hizo un gran trabajo con él, potenciando sus habilidades y las actividades en las que se sentía seguro, como el baile. Sobre esto, apareció varias veces un episodio en que este niño bailaba en el patio y todos los compañeros le gritaban “baila [Pierre] baila” (me dio la impresión de que esto en parte era en tono de burla, y me hizo pensar en lo famosa que se hizo la escena de “corre Forrest corre” en la película Forrest Gump, un personaje claramente al margen de “lo normal” y que sin embargo se destaca en una actividad de tipo corporal). Pienso que fue un hecho muy significativo, tanto por la repetición de la anécdota, como por el hecho que este relato también apareció en una de las docentes de [otra escuela] cuando la entrevisté, puesto que ella había trabajado aquí en esa época (observación, taller 1, escuela 3, Recoleta).

El relato trae a colación otro proceso que también se pudo reconocer en el trabajo de campo, la patologización de la diferencia, mediante la intervención de los equipos PIE de las escuelas respecto de ciertos niños migrantes, algo que de todos modos algunos actores problematizan, en la medida que advierten que las dificultades de aprendizaje de estos niños que se están diagnosticando pueden estar vinculadas solamente a una falta de comprensión porque no se domina el idioma:

Pero sí te puedo decir que nosotros como escuela nos hemos preocupado y ocupado de todos los alumnos, tanto chilenos como haitianos. Muchos de estos últimos tienen problemas o dificultades de aprendizaje, pero el equipo PIE se ha ido ocupando de estos chicos y los ha ido incorporando a los programas de integración. En este equipo hay psicólogos, asistentes sociales, ellos atienden estos temas (encargado/a convivencia, escuela 5, Quilicura).

...los niños que ingresan al PIE, por lo general están 1 o 2 años en el sistema. Por un tema de diagnóstico y detección de algún tipo de trastorno. Y por un tema idiomático nos cuesta mucho más determinar si los niños haitianos tienen alguna dificultad específica, y mucho más detectar algún tipo de trastorno de aprendizaje, es una problemática muy importante, porque lo que uno se cuestiona es qué le pasa al niño que no aprende, ¿será por un tema del idioma o no comprende o definitivamente tiene un trastorno de aprendizaje?, ¿cómo lo abordamos? (director/a DAEM Quilicura).

Por último, y como se anunciaba al comienzo de este apartado, el objetivo principal del proyecto al que se vinculan estas reflexiones también contemplaba las visiones y representaciones en torno a los desafíos vinculados a la pluriétnicidad. Como se explicaba, el tema se hizo evidente más bien a partir del silencio discursivo, un dato más que significativo, puesto que como dice Foucault, los silencios “son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos” (Foucault, 1990:37). El tema apareció solamente a partir de las preguntas planteadas por los investigadores, y los argumentos que explicaron esta ausencia de abordaje fueron el escaso número niños identificados como indígenas en estas escuelas, el acostumbramiento a ellos, o el hecho que no estén organizados para reivindicar sus demandas:

...no hay una demanda en específico que yo haya escuchado hasta ahora de esta población respecto de esta otra ciertamente puede haber. Yo creo que hay niños indígenas que se identifiquen pero no se organizan como etnia de origen latino, etnias de origen chilena (director/a, escuela 4, Recoleta).

Yo pienso que es idiosincrasia, nosotros siempre queremos tratar al extranjero muy bien. Tratar de agradarlo y siento que las demandas que hay acá en nuestra población mapuche, de otras etnias que son de acá. Esas demandas se escuchan menos o también podría suceder que estamos tan acostumbrados que no la vemos y que al parecer están resueltas y no están resueltas la costumbre hace que nos focalicemos menos en esas necesidades (director/a, escuela 5, Quilicura).

La pregunta por las razones de esta ausencia de tematización, de este silencio, se hace ineludible. Y aunque darle respuesta supondría el desarrollo de un estudio específico, es posible hipotetizar, por un lado, como ya se sugería, que esto tenga que ver con el hecho que el PEIB, es decir, el programa específico, ha tenido aplicación principalmente en escuelas rurales, y es un hecho de la causa que uno de los canales importantes para generar la tematización de estos asuntos en las escuelas es a partir de la generación de lineamientos, orientaciones o normativas –el caso de la diversidad sexual es un ejemplo de ello–. Pero también es posible que la indiferenciación lingüística de los niños urbanos de ascendencia indígena también sea parte de esta explicación, sobre todo teniendo en cuenta los argumentos presentados en el apartado que se ocupa específicamente de esto, en relación con los niños migrantes que hablan el español y las diferencias lexicales (ver apartado sobre La diferencia lingüística).

2. Problemas asociados a la migración

La situación de los niños y niñas migrantes tiene especificidades propias de esta experiencia de movilidad y propia también de las condiciones en las que se produce la inserción social y económica de sus familias, cuestión que se sustenta en las mismas jerarquías raciales a las que se aludía en el apartado anterior. La invisibilización de la diversidad que se produce en la enunciación universalista de los derechos dificulta observar y registrar estas condiciones específicas que inciden en el desarrollo y las oportunidades que tienen los niños y niñas migrantes.

En el siguiente apartado el análisis se centra en las condiciones específicas que identifican los docentes y directivos de las escuelas, y que a su juicio podrían estar interfiriendo en sus propios procesos de desarrollo, pero también en el desarrollo de los proyectos educativos establecidos por el sistema escolar.

En este apartado el foco está puesto en los resultados obtenidos para la Región Metropolitana, sin embargo, muchos de estos temas aparecen también en la región de

Tarapacá. Sin embargo, dadas las particularidades de este último caso, se ha preferido presentar el análisis de Iquique y Alto Hospicio de manera separada.

2.1. Problemas y desafíos con incidencia directa en el proceso educativo en RM

Un gran tema que emergió en las entrevistas y en los talleres con los profesores en colegios se refiere a los desafíos y las dificultades asociadas a tener entre los alumnos a niños y jóvenes migrantes. A los desafíos identificados se les atribuye algún grado de incidencia en el proceso educativo (en general, una incidencia negativa), y es posible establecer una distinción entre aquellos desafíos a los que se atribuye una incidencia directa, y aquellos a los que se les atribuye una incidencia más bien indirecta. Las dificultades de incidencia directa se relacionan con diferentes situaciones que serán tematizadas a continuación.

- **Migración reciente, arribo al aula y diferencias idiomáticas**

En primer lugar, funcionarios y profesores ven algunas dificultades en el hecho de que parte del alumnado ha migrado muy recientemente. Lo anterior implica que los alumnos migrantes en ocasiones llegan al país cuando el año escolar en Chile ya ha comenzado, lo que se traduce en que a los cursos se incorporan alumnos que no necesariamente conocen los contenidos que se están tratando en ese momento en el curso al cual llegan. Además de suceder esto cuando los alumnos migrantes recién han llegado al país, en ocasiones esta situación se repite a lo largo de la trayectoria escolar porque las familias de esos alumnos viajan fuera de Chile (en especial, cuando sus países de origen son países vecinos de Chile) en momentos del año que no corresponden a vacaciones de acuerdo con el año escolar chileno.

Otra dificultad directamente asociada a procesos migratorios recientes es la barrera lingüística en el caso de los alumnos que no hablan castellano (para análisis en mayor profundidad ver apartado sobre diferencias lingüísticas). En las escuelas participantes de este proyecto, el alumnado no-hispanoparlante está representado principalmente por alumnos haitianos. Respecto de ellos, un encargado de convivencia comentó:

...los profesores han tenido que adaptarse y hacer cambios porque no saben cómo enseñarles, porque además, no tienen el dominio del idioma y los niños no entienden nada. Entonces, este ha sido un tema bien difícil porque estos niños traen otro idioma, por lo tanto (los profesores) han tenido que modificar permanentemente sus metodologías y adaptarse a esta realidad. Yo he visto a los profesores que están agobiados porque lo que se busca es el aprendizaje, y los niños no pueden decir lo que sienten, ni comunicar lo que aprenden (encargado/a convivencia, escuela 5, Quilicura).

Es sabido que una serie de establecimientos que cuentan con alumnos haitianos han contratado a personas que son denominadas facilitadores o mediadores lingüísticos, pero eso no ha resuelto las dificultades por completo:

... el traductor es una necesidad, esa era la finalidad. Ellos han hecho todos los intentos por ir adaptando los materiales que utilizan para las clases, pero no es nada fácil (director/a escuela 1, Independencia).

Sin embargo, lo lingüístico no solo es un desafío cuando se trata de una lengua distinta al castellano. Una serie de comentarios en las entrevistas y en los talleres indican que la presencia de otras variaciones del castellano (diferentes a la chilena) no pasa inadvertida, sino que se ha convertido en un tema. En uno de los talleres realizados, el equipo investigador tomó nota de los siguientes comentarios de los profesores: “Las diversidades

en el alumnado tienen incidencia en el vocabulario que empleamos y nos lleva a poner atención en el vocabulario que emplean los alumnos (tajador vs sacapuntas, borrador vs goma, regálame vs préstame, pena vs vergüenza). Hemos tomado conciencia de que tenemos un vocabulario muy “nuestro” (Observación Taller 1). Otro ejemplo muy concreto de la reacción de alumnos y profesores chilenos frente a una variación del castellano, esta vez hablada por un docente, se encuentra en la siguiente cita:

... tenemos una profesora venezolana, y su lenguaje provoca risas tanto en los profesores como en los alumnos (encargado/a convivencia, escuela 1, Independencia).

Un análisis más en detalle respecto de las diferencias idiomáticas se realizará en capítulos siguientes, sin embargo, interesa destacar la importancia de las variaciones idiomáticas y la lengua en términos más amplios, pues se convierte en un elemento de fronterización al ser utilizado para demarcar distancias y construir alteridades a partir de un centro que se asume como neutral y dominante. Sería interesante observar cómo al interior de las salas de clase se negocian o emergen nuevas formas de habla.

- **Diferencias y desconocimiento de los sistemas educativos de países de origen**

Un segundo tema se vincula a las diferencias y desconocimiento respecto de los sistemas educativos de los cuales provienen los alumnos. La gran variedad de países desde donde llegan los alumnos implica la coexistencia en las salas de clases chilenas, de alumnos que han pasado por muchos sistemas educativos diferentes, dentro de los cuales además existe una cierta heterogeneidad dada por ejemplo por las diferencias entre la educación urbana y la rural. Las diferencias entre los sistemas educativos están representadas por diferentes currículos, diferentes maneras de enseñar, diferentes niveles de exigencia. Esta situación coloquialmente fue denominada por algunos profesores como el problema de la “desnivelación”, y se asocia, entre otros aspectos, a que aparentemente en algunos países de origen de los alumnos migrantes hay una falta de escolarización temprana. En términos generales, la percepción de los entrevistados y profesores es que a excepción de los alumnos venezolanos, prácticamente todos los otros alumnos llegan poco preparados para el nivel de exigencia en las escuelas chilenas. Nuestras observaciones de taller registraron que, de acuerdo con los profesores “Han llegado niños a 3º o 4º Básico que no saben leer. Les aplicamos un “plan lector full”. En cambio, los alumnos venezolanos llegan muy bien preparados. Incluso representan un apoyo para los profesores” (Observación Taller 1, escuela 1, Independencia).

Algunas citas que ejemplifican lo descrito se encuentran a continuación:

Lo que manifiestan (los profesores) es que los alumnos no traen una buena base, no vienen preparados y además que el ministerio los pone en cursos que no corresponde. Es lo que te decía, que todos vienen de distintas realidades, por lo tanto la base escolar en algunos casos no se ajusta al currículo nuestro. Imagínate que hay niños que vienen de zonas apartadas rurales, algunos habían ido a la escuela y otros no, en fin (Jefe/a UTP, escuela 1, Independencia).

En las observaciones y entrevistas tiende a utilizarse la nacionalidad como variable explicativa del nivel con que llegan los alumnos, sin embargo es importante tomar en consideración los capitales sociales, culturales y económicos de las familias de los niños. En particular para el caso venezolano, los antecedentes indican que se trata de una migración mayoritariamente de profesionales y por tanto es posible que el buen desempeño de los niños esté asociado a aquello.

Los profesores notan otra diferencia que si bien no se asocia a un desnivel, si da cuenta de las dificultades para abordar las diferencias en torno a los distintos sistemas educacionales:

... por ejemplo los alumnos colombianos escriben y leen con letra imprenta, y acá nosotros utilizamos la manuscrita. Entonces no entienden nada de lo que se les escribe en la pizarra. Entonces qué se hace como práctica, es entregarles o pegarles en el banco una ficha con las letras manuscritas (equipo PIE y encargado/a convivencia).

Respecto de la cita anterior, el equipo investigador observó que este tema surgió varias veces durante la investigación. Los profesores se refieren a esta diferencia en la manera de escribir como algo negativo. Nuestras observaciones registraron lo siguiente: “Conversamos sobre eso; les preguntamos (a los profesores) por qué es necesario aprender en las dos tipografías. No lo tienen claro, aunque una de las profesoras comenta que es para diferenciar la letra que se usa para leer de la que se emplea para escribir, es decir, se hace para diferenciar estas funciones. Otra profesora manifiesta que ahora le entra la duda de si es realmente importante insistir tanto en esto, tal como se hace comúnmente en Chile” (Observación Taller 1, escuela 2, Independencia).

En ocasiones, el tema de los conocimientos previos está asociado a otro tema adicional, que es el de la validación de estudios. Este tema incide en el proceso educativo, porque tal como indica la siguiente cita, se relaciona con el riesgo de asignar a un alumno a un curso que no corresponde realmente a su nivel de conocimientos previos.

... si traen los documentos se ingresan y se pondría al alumno en el curso que corresponde, y si no los traen, lo ponen en un curso de acuerdo con su edad y el establecimiento tiene que tomar las pruebas para validar los años de estudios anteriores al curso que lo pusieron. Y ese procedimiento el Ministerio solo lo dicta, pero nadie tiene claridad cómo se lleva a cabo (director/a DAEM Santiago Centro).

Al respecto si bien se ha avanzado en utilizar el criterio etario como principal para argumento para la asignación de cursos, en el caso de los niños haitianos tiene matices importantes puesto que el desconocimiento del español para ser un argumento para retrocederlos un curso o dejarlos repitiendo a fin de año.

- **Herramientas y recursos por parte de los profesores**

Un tercer tema identificado por funcionarios y profesores dice relación con el propio desempeño de los profesores. En primer lugar, se hace referencia al escaso nivel de preparación de los profesores para enfrentar adecuadamente esta nueva diversidad que se instala en sus aulas.

Yo diría que el gran defecto que tiene esta política, administrativamente, es que los profesores chilenos no están preparados, porque a uno en la universidad no les enseñan estos procesos, y es un proceso que no se va a detener, por el contrario, va a ir en aumento (director/a DAEM Recoleta).

... el profesor se siente sobrepasado y atado de manos con este tema, hay cierta resistencia. Si bien ellos demuestran muchas ganas, ellos sienten que no cuentan con todas las herramientas para abordar adecuadamente su función (director/a DAEM Quilicura).

Adicionalmente, en esta misma línea los registros de uno de los talleres indican que “Las educadoras reconocen como un desafío el “enterarse” o tener que aprender de los otros países, aspectos de sus culturas, etnias” y que “Reconocen como necesidades las

capacitaciones y el generar conocimiento de la realidad, historia y costumbres de los otros países, así como vocabulario que emplean (cuando son hispanohablantes)” (Observación Taller 1, escuela 2, Independencia).

Por otro lado, existen también condicionantes más bien estructurales que se vinculan con el desempeño de los profesores. En este contexto resulta clave avanzar en estrategias y mecanismos de formación continua del profesorado así como de la incorporación del enfoque intercultural en la formación de los nuevos docentes en las universidades.

Respecto del currículo chileno, los registros de los talleres recogieron los siguientes comentarios de los profesores: “El currículo no es integrador y al estar temporizado - tiene tiempos específicos - no deja margen para nivelar y adaptar a las necesidades de cada alumno. No es integrador para los extranjeros ni las etnias. Las estrategias pedagógicas se vuelven insuficientes” (Observación Taller 1). Y, por otro lado, nuestras observaciones registran que “El grupo de 2º ciclo identificó como tema central de su árbol⁵⁵ la necesidad, y al mismo tiempo la dificultad, para flexibilizar el currículum. Las causas: falta de tiempo, de herramientas, de colaboración interna. Las consecuencias: 1) alumnos desmotivados: “lo que les enseñamos, no siempre es relevante para ellos”; 2) Indisciplina, 3) Bajo rendimiento académico” (Observación Taller 1, escuela 2, Independencia).

La falta de tiempo fue un tema que apareció en reiteradas ocasiones. Los registros de un taller recogen lo expresado por los profesores, en el sentido de que “Los docentes cuentan con muy poco tiempo para poder preocuparse como quisieran de los niños que llegan a la sala y al país. Refieren a exceso de trabajo y hacinamiento en las salas” (Observación Taller 9). Otro registro de taller recogió la opinión de que “A veces observamos que las actividades de nivelación, que realizamos porque las consideramos necesarias, chocan con las exigencias que nos hace el Mineduc. Falta tiempo para alcanzar a hacer lo que nos exigen, por un lado, y lo que consideramos importante, por el otro” (Observación Taller 1, escuela 1, Independencia). Por su parte, una persona entrevistada indicó:

... nosotros tenemos matrícula de 1200 estudiantes y de verdad queremos hacer muchas cosas, pero el tiempo que demanda la comunidad a veces nos imposibilita [...] hay tantos temas que abordar, y el ministerio nos exige ciertos temas transversales que debemos trabajar en un tiempo determinado (encargado/a convivencia, escuela 3, Recoleta).

Además de la falta de tiempo, se hace referencia a la falta de recursos, a través de los cuales eventualmente se podría suplir la falta de formación de los profesores y el currículum no-integrador.

... tenemos un margen bien acotado. Es decir, no hay un margen amplio donde digamos: sabes, necesitamos talleristas interculturales... [...] lamentablemente, esto está muy mal trabajado, hay muchas cosas que están improvisadas y quedan a disposición de un profesor “que se le ocurra”, cuando en realidad deberían estar programadas y estructuradas con objetivos cumplibles y medibles” (director/a 4).

...los recursos no son todos los necesarios. Por ejemplo, si requerimos un facilitador, se producen dos complicaciones: una que tiene que ver que ya no contamos con la subvención del SEP, y el municipio no puede cubrir ese gasto, justamente por recursos (jefe/a UTP, escuela 1, Independencia).

⁵⁵ Se usó la metodología del árbol de problemas.

Otro tema que incide en las adaptaciones curriculares que los profesores eventualmente podrían realizar es la existencia del SIMCE, que representa una medición estandarizada, y que por ende no tiene en cuenta la particularidad de los contextos en los que se insertan las escuelas. Al respecto, una dupla de entrevistados planteó lo siguiente:

...tenemos una escuela inclusiva, tenemos distintos diagnósticos, niños con síndrome de Down. Yo me atrevería a decir que prácticamente en cada curso hay un niño autista. Y por esta razón siempre estamos haciendo adaptaciones curriculares, que hay niños que tienen un desnivel pedagógico [...] yo creo que el SIMCE no encaja en esta escuela porque nosotros constantemente estamos haciendo adaptaciones curriculares. Yo hago esta apreciación desde nuestra realidad, desde el PIE (equipo PIE y encargado/a convivencia).

...cuando llegas a (esta comuna) a hacer clases a una sala con 45 niños de distintos colores, donde no hay un estándar y te obligan a aplicar una prueba estandarizada como el SIMCE, entonces estamos mal (director/a DAEM Recoleta).

En los contextos actuales en los que se encuentran los establecimientos, sería importante problematizar qué significa el SIMCE cuando los esfuerzos están puestos en dimensiones mucho más complejas como es el desarrollo de modelos de trabajo en contextos multiculturales. Este año por primera vez el SIMCE pregunta por porcentaje de niños que no hablan español, cuestión que puede ser una buena señal, sin embargo mantener medidas individuales y no colectivas en esta materia, no ayuda demasiado a resolver el fondo de estos problemas.

- **Problemas de convivencia**

Un cuarto tema dice relación con que, de acuerdo con la percepción de los participantes de este proyecto, el aumento de alumnado migrante ha llevado a un nuevo tipo de problemas de convivencia entre los alumnos, vinculados a diferencias de costumbres, incomprensiones ocasionadas por la heteroglosia, e incluso a situaciones de violencia entre alumnos nacionales y extranjeros, como muestran las siguientes citas:

... en nuestra cultura, me refiero a la cultura chilena, no tienen incorporado lo que es la relación con otros que tienen costumbres diferentes. Sobre todo en la educación media. Ha hecho crisis, y en la educación básica también se han dado situaciones complejas (director/a DAEM Santiago Centro).

...desde la convivencia escolar, también hubo situaciones que se produjeron en el orden del vocablo mal entendido para ambos lados y que generaba una connotación negativa. ¡No se entendía! Entonces se producían situaciones donde debíamos intervenir para aclarar, que la expresión del otro tenía que ver con palabras, que en su cultura tenía tal o cual significado. Y que no era utilizada para agraviar a nadie (director/a, escuela 2, Independencia).

La niña hacía el relato que esta situación de agresión se había manifestado en tres oportunidades, según lo que dicen las... algunas alumnas con las cuales participé en reuniones del centro de alumnos, quienes manifiestan que la violencia ocurre en el interior del establecimiento. Esto no coincide con la versión del director, quien manifiesta que la violencia es externa al establecimiento. Ahora bien, en lo que hay que poner especial atención y cuidado es que situaciones como estas dificultan la convivencia y se genera un ambiente poco favorable para el aprendizaje (director/a DAEM Santiago Centro).

Es interesante notar cierta ambivalencia en el énfasis de la violencia y los problemas de convivencia entre el alumnado. En algunos casos se señala que los problemas de convivencia son similares a los que enfrentan todos los niños, recordando con ello el argumento de que la migración no introduce un elemento de diferenciación, pues todos los niños son iguales. En otros casos, en cambio, se señala que habría diferencias en cuanto a las formas de comportamiento, utilizando argumentos culturalistas para su explicación (los niños de tal o cual nacionalidad serían más violentos). Este tipo de argumento (culturalista) emerge también al momento de referirse a la conducta de algunos apoderados, respecto de quienes se señala que legitimarían el uso del castigo físico hacia los niños y niñas.

- **Relación con apoderados**

Un quinto tema relevado dice relación con los apoderados. El vínculo de la escuela con los apoderados es visto como un desafío que incide en el proceso educativo por al menos tres situaciones que se han estado dando. En primer lugar, se repite la sensación de que los apoderados migrantes están muy ausentes del quehacer de la escuela. Nuestras observaciones de uno de los talleres con la metodología del árbol de problemas dejaron registro de que “Está instaurada la sensación de que los padres extranjeros nunca tienen tiempo, en parte debido a sus trabajos en los que no les dan permisos; se ve especialmente en que no se presentan a las reuniones con apoderados. Respecto a esto comentan que, a pesar de que no llegan a las reuniones, a las actividades del colegio (como kermesse y fiesta multicultural) se presentan y participan. También sienten que hay un desentendimiento respecto de los niños, y las comunicaciones y permisos por libreta fallan. Respecto a esto, llaman constantemente a los números personales. Acusan que hay apoderados y padres a los que no conocen porque no se dan las instancias. En parte, el retiro de los niños se da en furgones o a cargo de una persona cuidadora” (Observación Taller 1, escuela 2, Independencia).

En el caso específico de los alumnos haitianos también se indica una cierta ausencia de los apoderados, y en este caso, a las extensas jornadas laborales parece sumarse la dificultad del idioma:

Hemos tenido otras situaciones en donde hay niños (que) son indisciplinados y tienen dificultades y hemos tratado de ver qué pasa en sus casas... tenemos casi nulas respuestas de las casas. Y casi siempre es la excusa del idioma, que no entienden. Nosotros mandamos a la asistente social en esos casos para que vaya y vea qué pasa en ese lugar, en donde los niños en ocasiones no vienen aseados, poca preocupación, se le ha citado al apoderado y el apoderado simplemente no aparece (director/a, escuela 5, Quilicura).

Resulta interesante en este punto comentar que al parecer, algunos apoderados migrantes han percibido que los profesores chilenos tienen una mirada negativa de ellos, ya que otro registro de taller indica que los profesores observan en los apoderados extranjeros que estos “se sienten atacados o se victimizan, reaccionan a la defensiva, observan. El grupo que comenta esto (prebásica) propone generar una convivencia solo para los apoderados de los niños migrantes, lo que genera la reacción del grupo de segundo ciclo, que les observa que de ese modo no se está integrando, que debiese ser con todos los apoderados. Las profesoras autoras de la propuesta defienden su postura, y dicen que van a comenzar con ellos para generarles un espacio de confianza” (Observación Taller 1, escuela 2, independencia).

Otro tema vinculado con los apoderados es que al parecer existirían, entre algunos apoderados migrantes y algunos profesores chilenos, problemas de comunicación entre

apoderados y profesores, pero que en realidad corresponden al ámbito de la metacomunicación. Una serie de elementos dejan entrever que los profesores chilenos consideran a los apoderados migrantes como inadecuados o desubicados por las cosas que dicen y el modo en que se expresan. En efecto, el registro de un taller indica que los profesores consideran que los apoderados/adultos plantean mayores desafíos que los alumnos/niños, y que esto se debe primero, a que son muy opinantes y esto genera roces, dado que los chilenos y los profes no están acostumbrados a eso; segundo, a que los padres de algunas nacionalidades, como los peruanos, otorgan permiso a los profesores para golpear a los niños, lo que genera tensiones al tratar de explicar que en Chile esto no se puede o no se debe hacer; tercero, a que venezolanos y colombianos tutean a los profesores, lo que les produce incomodidad (Observación Taller 1, escuela 4, Recoleta).

Este último tema fue relevado también en una entrevista individual, que da cuenta de que parte de los profesores chilenos considera una falta de respeto ser tuteado por un apoderado:

... yo estuve 20 años en Venezuela; de ese tiempo, 11 años hice clases [...] allá en Venezuela tutean mucho a los profesores, pero con respeto y es parte de su cultura. En realidad esa es una cultura totalmente diferente a la nuestra y eso ha propiciado algunas situaciones... yo les explico a los colegas que es parte de su cultura, pero que ellos son respetuosos (encargado/a convivencia, escuela 3, Recoleta).

Finalmente, otro tema relativo a los apoderados es el trato que existe entre ellos mismos. Los registros de las observaciones dan cuenta de varios ejemplos que apuntan a esta situación. Así por ejemplo, se observó que existe entre los profesores la percepción de que los apoderados son más discriminadores que los niños, y que esto se da tanto por parte de los apoderados chilenos como de parte de los extranjeros. Existe la noción de que los apoderados extranjeros “se autodiscriminan” (es decir, que unos extranjeros discriminan a otros extranjeros) y tienen una conducta a defensiva que ya ha llevado a malentendidos (Observación Taller 1, escuela 2, Independencia).

2.2. Dificultades con incidencia indirecta en proceso educativo

De manera adicional a los desafíos expuestos en la parte anterior, y que son vistos por funcionarios y profesores como problemas con incidencia directa en el proceso educativo, existen una serie de desafíos que son vistos como de incidencia indirecta.

Un primer conjunto de problemas o desafíos dice relación con la situación socioeconómica, el modo de vida y los usos y costumbres de las familias migrantes – todo esto, de acuerdo con la información proporcionada por los funcionarios entrevistados y los participantes en los talleres. Lo anterior se refleja en opiniones tales como que son notorias las diferencias en la crianza de los niños, que en ocasiones los apoderados migrantes son castigadores (en referencia al castigo físico), que son machistas, y que existe violencia intrafamiliar.

...los padres extranjeros dejan a sus hijos de siete años que se muevan solos, de hecho no los van a buscar a la escuela porque ellos dicen que sus hijos deben ser independientes y autónomos desde muy pequeños. Pero nosotros como también somos responsables de ellos, les hacemos ver a los padres que existen riesgos y que de alguna manera también ellos deben ser responsables de ellos también. En cambio acá en Chile, somos bastante más aprensivos y protectores no les damos tanta libertad a los niños (encargado/a convivencia, escuela 3, Recoleta).

Lo primero que aprendí cuando yo llegué acá, fue que uno no puede venir y hacer la denuncia. Primero tenemos que saber si ese apoderado está enterado de estas

diferencias que existen. Y a veces están informados, y recae por lo tanto (en) este mediador y facilitador; es el que trata de buscar el medio para que el apoderado entienda que hay ciertas cosas que no se pueden tolerar por norma. Esa es parte de la labor de él, la concientización. Nosotros cuando hemos tenido episodios de violencia, donde llega un niño golpeado, hemos recurrido a él. Se les explica nuevamente y se les dice que si sucede otra vez, se realizará la denuncia (director/a, escuela 5, Quilicura).

Vemos que hay culturas donde los padres son más estrictos, más castigadores. Incluso tuvimos un niño, que nos llegó información de vecinos, que los papás le pagaban demasiado. Él es colombiano. Y ahí tuvimos que intervenir a nivel de denuncia. Hicimos la denuncia, ya que había pruebas de los constantes castigos, y yo estoy en la obligación de denunciar porque soy garante de derecho. El colegio entonces hizo la denuncia ante tribunales, se hizo todo lo que había que hacer, involucrando a la madre y al padrastro (director/a, escuela 2, Independencia).

Otros temas que aparecen como haciendo interferencia con el proceso educativo y que refieren a las familias de los alumnos son el bajo nivel socioeconómico de los migrantes, el hacinamiento y el alcoholismo.

Un segundo conjunto de temas dice relación con efectos de diverso tipo de la migración. Por un lado están los temas asociados a las separaciones y posteriores reagrupaciones de las familias. Un registro de las observaciones indica lo siguiente: los niños permanecen un tiempo, a veces un año, sin estar escolarizados, en el lapso en el que los padres los trasladan [...] Llegan a familias que han estado conviviendo por separado un buen tiempo, y se sienten como extraños. En ese sentido, aparece el caso de un alumno que le pide a su mamá que se vuelvan a Perú, porque (él dice) “este no es mi papá”, refiriéndose al hecho que antes el padre los iba a visitar una vez al año allá, les llevaba regalos, y ahora que viven juntos las cosas cambiaron: hay violencia intrafamiliar, y él ve que su mamá ya no es feliz (Observación Taller 1, escuela 2, Independencia). Este tema también surgió en las entrevistas, como grafican las siguientes citas:

Hay una gran cantidad de estudiantes que vienen a vivir a Chile, con sus papás, pero son padres con los cuales no han tenido una relación cercana hace tres años o más, porque han sido criados en su país de origen por otras personas, sus abuelos u otros familiares. Y tienen que venir a vivir a un país que es diferente, con un proceso educativo diferente, enfrentando una jornada escolar intensa. Que si bien están en familia, son verdaderos desconocidos... (jefe/a UTP, escuela 1, Independencia).

Tenemos muchos niños que se deprimen porque se sienten frustrados. Incluso la actitud violenta que ellos demuestran es porque se quieren devolver a su país. Hay varios chicos con los que estamos bien complicados porque se tuvieron que venir y no fue su opción. No les gusta Chile y tampoco los chilenos, demuestran que tienen rabia por la situación que viven (encargado/a convivencia, escuela 4, Recoleta).

Por otro lado es pertinente mencionar que la migración “activa” un problema que existe desde hace mucho tiempo, pero que antes de la llegada de alumnos de países vecinos – en particular, de la frontera norte – no era de relevancia en la cotidianeidad de las escuelas: se activa la tensión que ha existido entre Chile, Perú y Bolivia a consecuencia de la guerra del Pacífico, ocurrida en la segunda mitad del siglo XIX. Un profesor relata por ejemplo que los alumnos chilenos se burlan de los alumnos bolivianos, preguntándoles si conocen el mar (Observación Taller 4). El nacionalismo se expresa tanto por parte de alumnos como por parte de profesores. Un registro de los talleres indica lo siguiente: “una profesora,

encargada del PIE (por lo que dicen después), comenta que se les viene a decir que hay que respetar a los migrantes, pero que no todos los migrantes respetan, y relata un episodio que había ocurrido el día anterior, en que estaban cantando el himno y debió llamarle la atención a un niño colombiano porque no lo cantaba (“porque para mí eso es importante”, dice, y más adelante: “soy de las viejas para las que cantar el himno es importante”) (Observación Taller 8). Lo dicho por la profesora tuvo múltiples reacciones por parte de otros profesores participantes del taller, y en este punto es interesante reproducir una reflexión de un integrante del equipo investigador, que escribió lo siguiente:

Me llama mucho la atención que el tema central pase a ser ese, que genera mucha atención y discusión. Siento como si no se hubiese escuchado lo que contamos y expusimos antes. Me parece extraño que no se ligue esto al tema de la interculturalidad; es como si el nacionalismo no pudiera ser penetrado por el debate que estamos proponiendo. Pienso en lo difícil que puede ser incorporar estos temas en un sistema educativo como el que conocemos (no solo en Chile), un sistema normalizador y muy ligado a la construcción del Estado-nación (es decir, la construcción de un relato identitario nacional) (Observación Taller 2, escuela 2, Independencia).

Finalmente, un tercer conjunto de temas de incidencia indirecta en el proceso educativo dice relación con diversos obstáculos a los que se enfrentan las escuelas. Algunos de ellos son independientes de la presencia de alumnos migrantes, como las falencias de gestión en las escuelas. Un director tiene una mirada muy negativa frente a una parte de sus colegas:

... la mayoría de los directores de Chile [...] están felices que les llenen el calendario con actividades, porque no tienen idea de cómo construir una prueba, como construir una planificación, de cómo alinear una planificación - que una prueba también debe estar alineada - que las preguntas de una prueba deben estar bien construida, de cómo aplicar correctamente un instrumento de evaluación, porque además no saben qué hacer con los profesores. La mayoría de los directores no tienen idea de cómo dirigir, no tienen idea de educación, y tampoco les interesa mucho (director/a, escuela 4, Recoleta).

Otros temas tienen relación directa con los alumnos migrantes, y se refiere, por un lado, a que la presencia de estos alumnos implica realizar una serie de trámites nuevos, que por lo general son de tramitación lenta. Por otro lado, la presencia de alumnos migrantes obliga a las escuelas a ciertas modificaciones, pero los profesores indican que esta situación ha significado un aprendizaje sobre la marcha, porque faltan lineamientos. Ante la pregunta de qué reflexiones le genera el concepto de interculturalidad y la posibilidad de incorporarlo a su escuela, un entrevistado planteó lo siguiente, de acuerdo con el registro del equipo investigador:

Dice que piensa que el tema de la interculturalidad debe ser incorporado en la escuela, pero es algo que no le gusta, porque las escuelas están demasiado intervenidas, y esto implica más pega que recae sobre los profesores (jefe/a UTP, escuela 4, Recoleta).

3. La diferencia lingüística

El tema de la percepción y tratamiento de la diferencia lingüística analizada en este proyecto tiene una división principal en niños hispanohablantes y aquellos que no lo son, refiriéndose en el segundo caso casi en su totalidad a alumnos de origen haitiano. Por lo mismo, el tema de la diferencia lingüística es descrito de maneras distinta por los actores de la escuela,

siendo en el primer caso (niños hispanohablantes) más cercano a lo que se conoce como (in) tolerancia lingüística y convivencia con variaciones lexicales y eventualmente gramaticales, y en el segundo (niños haitianos), como aprendizaje de una segunda lengua para posibilitar la correcta escolarización.

Comenzando por esta última situación, cuatro son los temas que a partir del trabajo en terreno realizado destacan en el discurso de docentes y directivos: i) el rápido aprendizaje del español por parte de los estudiantes; ii) la incomunicación con los apoderados; iii) la falta de preparación de los docentes para enfrentar esta situación, y iv) la multiplicidad de iniciativas para tal efecto. Respecto de lo primero, los actores de las escuelas señalan en su mayoría que el aprendizaje del español es solo una dificultad mediana que se expresa en los primeros meses en el colegio pero que posteriormente lo aprenden por lo general de manera rápida:

En general se demoran muy poco en aprender el idioma. Ellos en términos de idioma para comunicarse demoran 2 meses, entonces después se hace más fácil... Tenemos muy pocos casos de niños que han llegado y el idioma se les ha hecho dificultoso, muy contados los casos. En general no pasa (Director/a, escuela 5, Quilicura)

El juicio anterior respecto de la rapidez para aprender el idioma resultó totalmente compartido en todas las entrevistas y talleres en que se hizo referencia al tema. En este punto es necesario recordar que en muchos casos el español viene a ser el tercer idioma que aprenden los niños haitianos, después del creole y el francés. Es interesante también cómo la mayor parte de las opiniones de los docentes no mencionan diferencias académicas debidas a ese factor, sino que señalan que incluso algunos alumnos haitianos llegan a ser estudiantes destacados una vez que dominan el idioma. El peso de la diferencia idiomática en relación con aspectos estrictamente pedagógicos es además relativizado por los docentes en dos aspectos. Por un lado, la edad en la que los niños llegan al colegio, ya que mientras más pequeños lo hacen, el aprendizaje del español sería más rápido, y por otro, que tal competencia lingüística y sus efectos en el rendimiento escolar a corto y mediano plazo depende de las asignaturas de que se trate, siendo más notorio en lenguaje e historia y menos en las de tipo científico.

Frente a la obiedad que parecería representar la falta de un adecuado manejo del español para un buen desempeño en la escuela, el discurso de los docentes lo sitúa en dos ámbitos. Uno de ellos es el relacionado con los aprendizajes oportunos y que ya mencionamos, y otro tiene que ver con el manejo disciplinario. Obsérvense al respecto las siguientes citas:

También plantea como principal desafío el idioma, que supone que no entienden las instrucciones, y por lo tanto incide en el cumplimiento de normas y regla (observación taller, escuela, Recoleta).

Una profesora menciona que se hace evidente una dificultad para mediar en los conflictos cuando hay niños haitianos involucrados. Se le pregunta si tiene alguna hipótesis sobre las razones, y menciona el idioma (observación taller, escuela, Recoleta)

Respecto del segundo aspecto mencionado más arriba -la comunicación de los docentes con los padres-, este parece ser por momentos bastante más relevante que el dominio lingüístico de los alumnos, ya que a diferencia de estos, en ocasiones, particularmente en las madres, no logra un nivel adecuado y en consecuencia no se posibilita una buena comunicación entre los profesores y ellas, siendo estas las que más frecuentemente asisten a la escuela en tanto apoderadas. La diferencia de dominio del español entre madres y

padres haitianos se debería, según los actores del colegio, al hecho de que las madres por lo general no trabajan fuera del hogar y que por lo mismo su nivel de desarrollo del idioma tiende a ser menor. Esta incomunicación (o comunicación limitada) no es un tema menor en un contexto escolar como el chileno, en el que existe una fuerte cultura de participación o al menos de presencia regular de las familias en el establecimiento. Este tema tiene relación con un aspecto a nivel de soluciones planteadas por los mismos docentes y que mencionamos más adelante.

Como tercer aspecto se señala la falta de preparación docente para la diversidad lingüística en el aula. Los docentes y directivos indican que este es un tema que no ha estado en absoluto presente ni en la formación inicial ni en la de tipo continua que han recibido, y que por lo tanto las iniciativas que se llevan a cabo son o bien espontáneas y voluntaristas o basadas en búsquedas personales, por ejemplo en Internet o mediante consulta a colegas de otros colegios. Precisamente esta realidad es la que explica lo señalado anteriormente como cuarto punto, consistente en que las prácticas para enfrentar pedagógicamente el tema lingüístico sean extremadamente diversas:

Sí, los profesores han tenido que adaptarse y hacer cambios porque no saben cómo enseñarles, porque además, no tienen el dominio del idioma y los niños no entienden nada. Entonces, este ha sido un tema bien difícil porque estos niños traen otro idioma por lo tanto han tenido que modificar permanentemente sus metodologías y adaptarse a esta realidad. Yo he visto a los profesores que están agobiados porque lo que se busca es el aprendizaje y los niños no pueden decir lo que sienten, ni comunicar lo que aprenden (Encargada de convivencia escuela de la comuna de Independencia)

¡Se hace lo que se puede! porque hay que tener un traductor siempre, en realidad la parte curricular pasa a segundo plano porque el objetivo es que el niño esté en la sala conozca, comparta (Director escuela comuna de Recoleta).

Esta falta de preparación para efectos de la diversidad lingüística tanto a nivel de aula como de establecimiento puede tener efectos confusos en relación con diagnósticos de problemas de aprendizaje, lo que indica que a partir de la falta de preparación de los docentes para tratar la diferencia lingüística se corre el riesgo de la interpretación de esta y sus efectos como déficit cognitivo y de aprendizaje:

Por un tema de diagnóstico y detección de algún tipo de trastorno. Y por un tema idiomático nos cuesta mucho más determinar si los niños haitianos tienen alguna dificultad específica y mucho más detectar algún tipo de trastorno de aprendizaje, es una problemática muy importante porque lo que uno se cuestiona es ¿qué le pasa al niño que no aprende?, será por un tema del idioma o no comprende o definitivamente tiene un trastorno de aprendizaje. ¿Cómo lo abordamos? (Director/a DAEM Quilicura).

La falta de preparación también se traduce en que los profesores no están preparados para enseñar el español como segundo idioma, por lo que el aprendizaje que realizan los niños carece de orientaciones pedagógicas de cómo hacerlo.

Profundizando en uno de los aspectos anteriores, las iniciativas desarrolladas por los docentes frente a la diferencia lingüística de los niños haitianos abarcan aspectos tales como los siguientes:

i) la capacitación a los docentes en aspectos básicos del idioma creole: se señala que este tema al menos posibilitaría una mayor comunicación con los alumnos al momento de su

llegada a la escuela y que además sería eventualmente un aporte para los alumnos chilenos:

Pero sí creo, que deberíamos hacer una buena capacitación en el idioma, sería bueno que fuera bilingüe de tal manera que nosotros pudiéramos manejar su idioma porque creo que esto está muy relacionado a la convivencia (Encargada de convivencia escuela de la comuna de Independencia)

ii) la presencia regular de un facilitador lingüístico-cultural en las escuelas con alta población haitiana: se trata de una iniciativa que ya existe en algunas municipalidades y consiste en un hablante nativo que visita un día a la semana (aproximadamente) cada escuela a efecto, principalmente, de comunicarse con los padres y con los alumnos que tienen poco tiempo en el país:

Lo hemos conversado con la oficina de migración y con la dupla Psicosocial y ellos se han encargado de eso, entonces llaman al apoderado y el facilitador lingüístico, nos ayuda en el proceso él les escribe una nota a los apoderados en creole, ya que muchos de ellos aún no hablan español (Encargada de convivencia escuela de la comuna de Independencia)

iii) la necesidad de una inserción lingüística y cultural de los niños no hispanohablantes (y eventualmente de sus familias) al momento de llegar al país y antes de ingresar al colegio, de manera tal de que lo hagan con un nivel mínimo de español y de conocimientos de pautas culturales de la escuela y sociedad chilena. Este último tema produce una reflexión que también está presente en otros aspectos abordados en este proyecto, vinculado a que se expresan ciertas iniciativas o ideas de solución a los problemas pedagógicos que ha generado la inmigración en gran escala a algunas escuelas y que deben ser abordadas a nivel comunal, ya que escapan a las posibilidades de acción de las escuelas:

Opina que a los niños se les debiese pedir pasar por un mes de nivelación de idioma antes de insertarlos en las escuelas. A partir de esta discusión es que surge el planteo de la necesidad de una política comunal al respecto (Apunte de observación taller con profesores de escuela de la comuna de Quilicura).

Es interesante además observar que ideas como esta última se entrecruzan con discusiones actuales de la política educativa en el país, como la referida a la idea de inclusión. Obsérvese el siguiente párrafo tomado de uno de los talleres con profesores:

Ellas escogieron como “práctica” la necesidad de una política comunal que exija que los niños sepan algo de español antes de incorporarse a la escuela (“que los niños sepan algo antes de entrar”). Esto genera una discusión importante. Un profesor de matemática observa que no se puede hacer porque implica poner trabas a la llegada de inmigrantes, que están llegando porque tienen necesidades, a pesar de que no son los más pobres de sus países. Dice que los haitianos que llegan no son los que muestran en la televisión, viviendo en el barro. Una profesora comenta a otra, en voz más baja, que eso no es tan así (lo de que lleguen porque tienen necesidades). Otro profesor dice que no pueden hacer eso, porque ellos han decidido ser una escuela inclusiva, y varios adhieren a esa posición. Las profesoras que hicieron la propuesta se defienden diciendo que la idea no es ponerles trabas para que ingresen, sino pedir que reciban una preparación previa sobre el español, que los otros profesores tiene esa posición porque dan clases en cursos superiores y no tienen tanto problema como ellas con esa dificultad. Los profesores le responden que no es así, que también les llegan niños que no saben español (Apunte de observación taller con profesores de escuela de la comuna de Quilicura).

La cita anterior indica que un tratamiento eventualmente especial para la diferencia lingüística puede ser interpretado como una forma de exclusión por algunos actores de la escuela. Esta discusión, lejos de ser superficial, señala algo que puede amplificarse en el contexto de políticas especiales para migrantes y en particular para el tratamiento de la diferencia lingüística en las escuelas, ya que particularmente a partir de la vigencia de la ley de inclusión el sentido de esta última ha sido asumido en importante medida como la ilegitimidad de espacios diferenciados para el tratamiento pedagógico (siendo el PIE una excepción y a la vez una tensión al respecto).

El tema de la estrategia para aprender la lengua española es algo que queda en el debate después del trabajo en terreno realizado y que como problema tiene raíces profundas en el sistema escolar chileno, como ya se ha mencionado, dado lo reciente de la presencia de los niños de lengua materna distinta al español en él. Es este otro de los aspectos que como solución eficaz escapa a la acción voluntarista o espontánea de los colegios, ya que como se mencionó en uno de los talleres, no existe en el país una tradición pedagógica en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera, y consecuentemente la formación de los profesores de lenguaje siempre ha estado orientada a niños que tienen ese idioma como lengua materna.

Por ello lo planteado por los actores de las escuelas puede diferenciarse por un lado en un aprendizaje “natural”, a partir de la socialización escolar cotidiana, y por otro, en procesos más formalizados como el señalado -idealmente- en el párrafo anterior. Respecto de lo primero, en la práctica la estrategia informal de aprendizaje del español ha sido el proceso seguido en la totalidad de las escuelas y al que, además, se le adjudica un buen resultado. Se trata del aprendizaje mediante la interacción cotidiana con los compañeros de curso y en especial mediante los juegos. La segunda estrategia, como proceso formalizado de aprendizaje lingüístico, es en la práctica casi inexistente en las escuelas, y dada la buena evaluación que se hace de los resultados del aprendizaje “natural” es, además, vista como innecesaria. En esta línea se observa la necesidad, a manera de conclusión parcial de este tema, de realizar evaluaciones formales del nivel de dominio del español logrado por los niños haitianos una vez que son considerados como hablantes competentes por sus profesores.

Respecto de la otra línea de reflexión (tolerancia a la diferencia lingüística a los niños extranjeros hispanohablantes), el tema es bastante más acotado y refiere, por una parte, a diferencias lexicales y a formas de escritura que son relevantes en el proceso educativo. Adicionalmente es importante mencionar que no observamos en los resultados del trabajo de campo a discursos de parte de los actores escolares que den cuenta de una jerarquía lingüística entre diferentes alumnos hispano-parlantes y que esté en desmedro de los alumnos extranjeros.

En relación con este último aspecto, en ninguno de las entrevistas y talleres surgieron discursos en torno a un eventual “correcto hablar” de los profesores y alumnos chilenos en relación con las variaciones dialectales que presentan los alumnos latinoamericanos, e incluso se dio cuenta de algunos juicios en el sentido contrario. Concordantemente con esto, se puso acento en diferencias lexicales en un tono de neutralidad en cuanto a jerarquía lingüística se refiere, y por ello parte de las iniciativas de innovación hacia la diferencia lingüística se refirieron a la creación de diccionarios de palabras de uso cotidiano en la escuela:

Posterior a la presentación del proyecto y equipo, se dio paso al relato sobre la Tarea Comprometida la sesión pasada. La profesora se haría cargo y dio su resumen: la práctica está en desarrollo y no terminada (hacer un diccionario de términos dispares) ha tomado tiempo porque comenzó haciendo un diagnóstico de cuántos

niños migrantes hay en el aula y de dónde son, para ver cómo agrupar las palabras en el diccionario...diccionario basado en objetos, que apunta especialmente a los hispanohablantes. Ella ha notado cierta “recuperación” de las palabras, porque hay niños extranjeros que han olvidado o quedado en desuso las palabras para ciertos objetos. Sobre la iniciativa dice que hay bastante entusiasmo desde los niños. Cada diccionario se hará con un focus previo, para que esté contextualizado a lo que se necesita (Apunte de observación taller con profesores de escuela de la comuna de Recoleta).

Respecto de las formas de escritura como expresión de diferencia lingüística se hizo referencia a que algunos alumnos extranjeros “no conocen la letra ligada” de enseñanza corriente en las escuelas chilenas y que solo escriben en letra imprenta:

(Los alumnos) colombianos no conocen la letra ligada (hablan de la “letra colombiana” para aludir al uso de la imprenta), algunos niños nombran las letras por sus nombres y no su sonido (Apunte de observación taller con profesores de escuela de la comuna de Recoleta).

Lo que al parecer ha impedido que esta situación se exprese como una jerarquía lingüística es que se trata de un tema que estaría en discusión en la educación chilena. En definitiva es esta una diferencia lingüística que no observamos que sea concebida como déficit ni como problema pedagógico relevante por parte de los docentes.

Finalmente y como un tema de ajuste menor en la dinámica de la clase aparece el “tuteo” a los profesores como expresión frecuente de algunos alumnos y apoderados extranjeros

El ejemplo son unos apoderados y estudiantes colombianos que tutean, lo que al profesor le parece una falta de respeto, pero puede entender que no para ellos, sin embargo, teme que eso incite a otros a tutearlo y, por tanto, una pérdida de respeto (Apunte de observación taller con profesores de escuela de la comuna de Recoleta).

La observación más relevante para el equipo del proyecto respecto de este tema es que en ningún momento surgió el tema de enriquecer la clase de lenguaje de manera formal (con contenidos estructurados) a partir de las diferencias lexicales detectadas en los alumnos extranjeros, lo que sin duda es un potencial enorme no tanto para aprender y usar ese léxico sino para entender el español de Chile como una variación nacional más de la lengua española.

En definitiva, respecto de la diferencia lingüística crecientemente presente en algunas escuelas chilenas como producto de la migración, es posible señalar que respecto de los alumnos hispanoparlantes parece ser este un tema que genera poca o ninguna práctica de exclusión o discriminación escolar y que su abordaje en consecuencia puede centrarse en un enriquecimiento lexical para todos los estudiantes. En relación con los alumnos haitianos (como únicos estudiantes no hispanohablantes con presencia masiva en las escuelas chilenas) el tema es bastante más complejo y definitivamente queda claro que las escuelas no poseen lineamientos ni apoyos significativos al respecto ni menos aún que estos estén alineados con nivelaciones o logros curriculares. Los procesos de diagnóstico, adecuación y nivelación lingüística de estos alumnos son una carga más que recae en profesores que señalan estar ya muy sobrecargados con sus tareas y que de no llevarse de manera adecuada ponen en cuestión la calidad de enseñanza que se les entrega a esos alumnos.

4. Análisis de prácticas docentes orientadas a la inclusión de niños y niñas migrantes

Se ha señalado que parte de las dificultades que enfrentan los profesores es no tener las herramientas pedagógicas y metodológicas para abordar la creciente diversidad que se instala en el aula. Esta diversidad está constituida no solo por la presencia de niños migrantes o hijos de migrantes, sino por una serie de elementos y condiciones que conforman la situación y la experiencia migratoria de los niños y sus familias. Se trata de trayectorias diversas que comienzan mucho antes de que los niños y niñas salgan de sus países de origen. En algunos casos ellos enfrentan largos procesos de separación de sus padres, en otros la reunificación familiar toma poco tiempo o bien viajan todos a la misma vez. A veces los contextos de salida son producto de elevados niveles de violencia en sus ciudades y comunidades, cuestión que sin duda afecta los procesos de desarrollo de los niños. En otras ocasiones, los trayectos migratorios se realizan con altos niveles de incertidumbre e inseguridad, incluso algunos han debido utilizar rutas que los enfrentan con peligros de diversa naturaleza.

Una vez que llegan a Chile, o más bien a las ciudades donde residirán, deberán enfrentar la búsqueda de una pieza donde vivir, la búsqueda de trabajo de sus padres, la convivencia con personas que quizá no conocen, acostumbrarse a un nuevo clima, a una nueva ciudad. Y de manera casi simultánea conocer a nuevos compañeros, profesores y colegio. El cruce de frontera no marca un antes y un después, no deja en el pasado aquello que se vivió, sino más bien se trata de un momento que permite ordenar temporalmente experiencias pero cuyos significados se condensan en un presente en el que el aquí y el allí hacen parte de la vida cotidiana de estos niños.

La experiencia migratoria también ocurre en un espacio y en un contexto social y económico específico que condiciona fuertemente la inserción laboral y social de sus familias. La alta precariedad, discriminación y vulnerabilidad social en la que se encuentran redundan en extensas jornadas laborales –muchas veces doble turnos-, altos niveles de hacinamiento e imposibilidad de estar más tiempo con sus hijos, quienes quedan solos, sin un adecuado entorno para su desarrollo.

Todo ello está presente en la sala de clases. La categoría “migrante” encierra una diversidad de experiencias que resultan imposibles de simplificar bajo una sola idea. Pese a ello observamos como reiteradamente la migración se reduce sin más a la idea de extranjero y foráneo (Simmel, 1986), invisibilizando al sujeto que hay más allá de ese cruce de fronteras que lo transforma en migrante.

Con esto queremos decir que la atención a la diversidad no basta con el reconocimiento a la presencia de niños y niñas provenientes de otros países y contextos culturales. Sino que es necesario también conocer quiénes son, qué sucedía en sus ciudades y países, quienes quedaron allá, cuáles son los contextos políticos y económicos de salida, cuáles son las fiestas más significativas, cómo son los sistemas educacionales, entre tantas otras cosas. Esta información a su vez debe estar disponible para los profesores y ser de fácil acceso y comprensión. No puede depender del tiempo y la buena voluntad de los docentes.

A modo de hipótesis se desarrolla en este capítulo la siguiente idea: las prácticas implementadas por docentes y establecimientos están fuertemente centradas en la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural y menos en la dimensión académica. Esta última probablemente es más compleja de abordar por la flexibilidad que requiere el currículum, y porque descansa finalmente, en la voluntad y tiempo del profesor a cargo de dicha actividad.

El diagnóstico permitió identificar tres dimensiones que agrupan temas de preocupación por parte de los docentes, directivos y direcciones municipales de educación (estas dimensiones han sido analizadas in extenso en otro capítulo). Se utilizan estas mismas dimensiones para ordenar las prácticas que surgen del trabajo de campo.

- Dimensión académica

Una de las áreas que genera mayor nivel de preocupación por parte de los profesores que participaron en los talleres es aquella vinculada con lo académico. El idioma en el caso de los niños y niñas haitianos ocupa parte importante de la problematización ya que se asocia con una serie de dificultades para los procesos de aprendizaje (ver apartado sobre diferencias idiomáticas). El hecho de que no hablen español incide también en el diagnóstico que se puede hacer de los niños en términos de sus conocimientos y habilidades. Ocurre que en muchos casos los niños migrantes y en especial los niños haitianos, son derivados al PIE, no por problemas de aprendizaje sino como un mecanismo para su nivelación:

Este chiquito tuvo apoyo del PIE, pero no por problemas de aprendizaje sino por el idioma. Tuvo apoyo de un profesional que le ayudó con el idioma y luego la inserción diaria se ve reforzado (Director/a, escuela 2, Independencia).

Otros ámbitos mencionados como problemas son el desnivel con que llegan algunos niños, usar distintas palabras para mencionar objetos, la escasa o nula escolarización en el caso de niños de niveles básicos, no saber escribir con mano corrida, no saber de historia de Chile (por razones obvias), entre otros aspectos.

Frente a estas situaciones docentes y equipos directivos han ido introduciendo algunas actividades e iniciativas innovadoras, sin embargo, una de las principales dificultades que enfrentan es que ello requiere ajustar o adecuar un rígido currículo.

A continuación se enuncian estas actividades y prácticas:

- Incorporar elementos de los países de origen en los contenidos que se revisen:

En función de los contenidos que los profesores estén revisando, se solicita a los alumnos que traigan elementos propios de sus países de origen. Se les piden objetos o bien que realicen presentaciones. Por ejemplo en aquellas unidades que se está viendo el clima o las capitales de los países, se pide a los niños migrantes que cuenten cómo son los lugares de donde vienen, porque, tal como señala una profesora “no es lo mismo verlo que escuchar vivencias de alguien que ha residido en ese clima (Observación Taller, escuela 2, Independencia).

En uno de los talleres realizados una de las prácticas comprometidas por el profesor de religión fue incorporar expresiones y conocimientos de la religiosidad popular de cada uno de los países de procedencia de los niños y niñas.

- De la guerra del pacífico a la guerra del salitre.

La guerra del pacífico es un tema que los profesores reconocen como complejo de abordar por la presencia de niños peruanos y bolivianos. En algunos establecimientos esta situación ha favorecido procesos de reflexión en torno a la guerra y ha llevado a abrir la discusión sobre distintas interpretaciones y versiones (donde la chilena es una más). Un colegio en particular avanzó más allá y realizó una actividad que buscó que los estudiantes sacaran

sus propias conclusiones sobre esta guerra. Se mostraron también los valores de los distintos héroes nacionales (Grau, Prat):

Otra actividad significativa, fue llevar a los cursos menos a los sextos porque estaban en la otra actividad. Hicimos un recorrido de la época liberal y nosotros la denominamos la guerra del salitre. Hay una tendencia historiográfica esto es para que los niños supieran que estábamos peleando por un mineral, es decir interés económico. La ruta se basó en distintos objetivos que nos hablaban de la hermandad a pesar de estas guerras. Como un ejemplo, Miguel Grau le envió una carta y sus pertenencias personales a la Señora de Arturo Prat entonces la reflexión es que a pesar de estar en guerra se mostró la honorabilidad, la dignidad y la hermandad. Por ejemplo acá, no se celebra el mes del mar. Esa fue una decisión que personalmente tome (Jefe/a UTP, escuela 3, Recoleta).

En relación con este mismo tema, el jefe de UTP de otro colegio señala que se procura atenuar el enfoque nacionalista del currículo.

Respecto de las iniciativas que se han ido implementando en la escuela, habla de que se procura atenuar el enfoque nacionalista del currículo. Por ejemplo, se habla del mes del mar, pero el énfasis ya no está puesto en la gesta patriótica. Dice que las bases curriculares permiten cierta flexibilidad en este sentido (Jefe/a UTP, escuela 4, Recoleta).

- Eliminación de tareas en determinados contextos

La consciencia sobre los contextos de vulnerabilidad en los que viven los niños ha llevado a que profesores y directivos reflexionen sobre sus estrategias pedagógicas, tales como el envío de tareas para la casa.

Se ha llegado a la conclusión “que no tiene sentido dar estas tareas para la casa”, ya que los estudiantes en su generalidad están solos, no tienen un apoyo real en el hogar. Entonces con esto nos sacamos el prejuicio de que los chicos son flojos porque tanto los extranjeros como los chilenos pasan muchas horas solos en sus casas. Nosotros tenemos alumnos en contextos vulnerables, con pocos o sin recursos. Por lo tanto todo esto le exige al profesor desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas e inclusivas en la sala de clases (Director/a, escuela 2, Independencia).

- Adecuación a distintos niveles de conocimiento en inglés

Es un hecho que en determinadas asignaturas los niños y niñas traen distintos niveles de conocimiento cuando ingresan al colegio. A ello se suma el hecho de que ingresan durante todo el año escolar. Una de las prácticas relevadas por una directora de un colegio es la adecuación pedagógica que hizo la profesora de inglés a la diversidad de niveles que tenía en la clase, manteniendo el trabajo en las cuatro dimensiones del lenguaje con contenidos disímiles.

- Fortalecimiento de la lecto escritura

En determinados casos llegan niños con muy poco conocimiento de lectura (quinto básico sin saber leer ni escribir). Para poder insertarlos en el sistema escolar fue necesario instalar nuevamente y proceso lector en los niños, lo que requiere estrategias de evaluación diferenciadas. Otra actividad es la instalación de un taller de lectura en el que se leen cuentos y después en forma grupal se analizan a partir de una pauta común. Luego se

trabaja de manera individual sobre el cuento y finalmente se vuelve a trabajar en grupo para el cierre. La actividad está pensada para niños migrantes y nacionales

Otra dificultad que se observa es la diferencia en la escritura (niños colombianos escriben y leen con mano imprenta). Lo que se ha hecho en algunos colegios es entregarles fichas con las letras manuscritas.

Lo que más surge y que lo hemos podido evidenciar en la sala de clases por ejemplo los alumnos colombianos escriben y leen con letra imprenta, y acá nosotros utilizamos la manuscrita. Entonces ¡no entienden nada! de lo que se les escribe en la pizarra entonces que se hace como práctica es entregarles o pegarles en el banco una ficha con las letras manuscritas (PIE 2 Independencia).

- Evaluaciones diferenciadas
- Contar con un intérprete, facilitador o mediador intercultural.

A partir de estas iniciativas, queremos puntualizar que se trata principalmente de esfuerzos individuales de profesores que surgen la mayoría de las veces con el objeto de nivelar a los estudiantes y también como una forma de incorporar a las clases los conocimientos y experiencias que traen los niños de sus propios contextos nacionales.

Sin embargo, estas iniciativas no son evaluadas de manera de identificar si se están logrando o no los objetivos; no necesariamente se repiten año a año y su socialización es relativamente baja entre los profesores y casi inexistente entre los establecimientos. Ello da cuenta de la ausencia de institucionalización de estas prácticas, producto probablemente de la rigidez del currículo o más bien la dificultad que encuentran los docentes para realizar adecuaciones curriculares en estos contextos.

Es fundamental entender que estas iniciativas son pensadas, formuladas y aplicadas por los docentes, cuestión que toma mucho tiempo y no tiene una visibilización en términos de los indicadores con los que son medidos los colegios, por tanto existen muy pocos incentivos para su desarrollo. Pero la respuesta no es poner más incentivos, sino generar los espacios en el currículo que permitan entender a la diversidad como un recurso pedagógico necesario de ser incorporado de manera transversal en el sistema escolar.

- Convivencia

Las prácticas que si se encuentran institucionalizadas son aquellas vinculadas con el fomento de la buena convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural. Llama la atención el formato nacionalista en el reconocimiento de esta diversidad.

- Presencia de símbolos patrios de los distintos países de origen.

Las banderas y el himno nacional alcanzan categoría de ícono de la identidad nacional en los colegios, de ahí que el reconocimiento de otras banderas y otros himnos se vea como un reconocimiento y visibilización de las múltiples identidades nacionales (concepto debatible pero que lo utilizamos en este contexto precisamente por la importancia asignada por parte de la propia comunidad escolar). La institucionalización de estas prácticas llega incluso a los DAEM, quienes dan cuenta de la importancia de estas iniciativas.

Te voy a dar un ejemplo, estamos logrando de que en los colegios se canten los himnos de Perú, Haití, Paraguay y Chile. De tal manera que el niño migrante sienta

cierta identidad cultural, porque una cultura por existencia no tiene por qué ser contraria a la otra (Director/a DAEM Recoleta).

La jefa del DAEM de Independencia también señala:

Tú te paseas por la escuela y te vas a dar cuenta que prácticamente no está solo la bandera nacional sino acompañada por todas las banderas de países latinoamericanos y en los actos cívicos si bien se canta el himno nacional, pero también se canta la canción de la hermandad latinoamericana y esto está institucionalizado (Director/a DAEM Independencia).

La importancia del himno y la bandera guarda relación con la forma de concebir la identidad nacional. El problema en estas prácticas es que se realiza un eje que en otros contextos se utiliza para dividir y jerarquizar. El uso y reforzamientos de elementos que aluden a la construcción nacional termina por esencializar y naturalizar las identidades de los sujetos, de ahí la necesidad de reflexionar en torno a ello.

En esta misma línea es importante saber si el himno y la bandera gozan de la misma importancia que tiene para la sociedad chilena. En uno de los talleres realizados en un establecimiento de Independencia, una profesora señala que “se les viene a decir que hay que respetar a los migrantes, pero que no todos los migrantes respetan” (Observación Taller escuela 2, Independencia). A continuación se refiere a una experiencia con un niño colombiano a quien le llamó la atención porque no cantaba el himno nacional, y que el niño le había respondido que para él no era importante el himno.

Esta situación pone al descubierto las dificultades que se generan a partir del uso de distintos códigos culturales para referir a un mismo objeto (cantar o no cantar el himno). Para la profesora chilena se interpreta como falta de respeto y para el alumno colombiano se interpreta como un hecho innecesario.

- Símbolos patrios desde enfoque intercultural

En el trabajo en terreno se identificó una experiencia distinta a partir de estos símbolos. Se trató de una actividad donde cada niño presentó la bandera de su país y después en conjunto, analizaron los colores de todas ellas. Los niños identificaron que el rojo estaba presente en casi todas las banderas y ello lo interpretaron como la lucha común de todos los países contra el imperio español.

Esta actividad es distinta a poner las distintas banderas, ya que permite una reflexión conjunta respecto de aquellos elementos comunes que existen entre estas, pero que también puede ser extensible a los propios países, buscando acercar los distintos mundos a través de estos ejercicios.

- Resignificación de determinadas festividades: celebración el 12 de octubre como día de la hermandad latinoamericana.

Una situación similar sucede con las fiestas interculturales que se celebran en prácticamente todos los colegios estudiados.

Se realiza también una feria intercultural, en el mes de octubre donde participan los apoderados, profesores, los alumnos y sus familias, quienes tienen una participación donde pueden mostrar su cultura a través de sus comidas, bailes, entre otros. Esta actividad es extra pedagógica (Jefe/a UTP, escuela 1, Independencia).

Se trata de fiestas donde cada grupo de apoderados presenta “cosas típicas” de sus países, principalmente bailes y comida, adaptándose a las fiestas tradicionales de celebración de la chilenidad (comida y bailes típicos).

Nuevamente estas fiestas apelan a la construcción rectificadora de la identidad nacional, enfatizando ciertos relatos identitarios por sobre otros, como podría ser los gustos musicales comunes entre todos los niños y niñas.

Estas fiestas en todo caso cumplen una función importante que no tiene que ver con la construcción nacional de la identidad, sino con generar espacios de convivencia entre los apoderados, alumnos y profesores.

Una segunda “versión” de estas fiestas es aquella donde se resignifican completamente los significados asociados. Por ejemplo el 18 de septiembre y el 12 de octubre.

Un ejemplo, bien claro es el 18 de septiembre y el 12 de octubre, ambos se celebran como día de las Américas incluso el 21 de mayo ¡como lo vamos a celebrar si hubo ganadores y perdedores! entonces hay que darle una objetividad sin emitir juicios de valor, entonces estas celebraciones son objeto de celebración, integración, conmemoración. Nuestro propósito es compartir, se hace una feria donde participan todos; la idea es compartir y que se entienda que ¡vivan todos los países latinoamericanos o no!! (Director/a escuela 3, Recoleta).

En uno de los talleres realizados se mencionó cierta tensión con algunos apoderados chilenos que se mostraban molestos con el hecho que sus hijos deban bailar danzas de otros países. esta situación solo apareció en una ocasión.

- Relación con la comunidad escolar y el contexto nacional
- Relación con apoderados migrantes

Uno de los aspectos que preocupa a docentes es la relación con los apoderados migrantes en general y con haitianos en particular. Esta preocupación adquiere mayor visibilidad por la importancia que tiene la participación de los apoderados en los proyectos educativos de los establecimientos. Las diferencias idiomáticas, la falta de tiempo y las dificultades para comprenderse mutuamente, inciden en que muchos profesores señalen que esto se constituye en un problema.

Si bien la falta de participación de los apoderados en instancias escolares es común en padres chilenos y extranjeros, se tiende a resaltar la ausencia de estos últimos. Es necesario agregar, sin embargo, que en distintas escuelas se enfatiza de manera diferenciada. Así aquellos establecimientos que cuentan con prácticas instaladas para mantener un mínimo de comunicación con los padres reconocen que si bien es un problema, no aparece como un problema central. En cambio, en aquellas escuelas donde la incorporación de niños migrantes es más reciente y no se han adoptado mecanismos o medidas necesarias, la relativa ausencia se tematiza de manera más significativa. Con todo, cada vez que este punto salió en los talleres, había profesores que señalaban que es un problema que trasciende la nacionalidad de los padres.

De todas maneras muchos establecimientos han ideado mecanismos para comunicarse e incorporar a los apoderados a las instancias escolares:

- Entregar información por escrito y traducida al creole los días de las reuniones
- Traducir comunicaciones al creole

- Adaptar horarios de reuniones para que puedan asistir los apoderados extranjeros.
 - Utilizar la reunión de apoderados para explicitar ciertos contenidos que se pasan a los niños, así como la forma que se utiliza. Así una de las profesoras indica que “ella transformó sus reuniones de apoderados en clases de reforzamiento para padres, de modo que estos puedan cooperar en la educación de sus hijos. Las reuniones de apoderados son clases para ellos (Observación Taller, escuela 1, Independencia).
 - Otra forma que se ha implementado para mantener contacto con apoderados es a través del teléfono celular.
- Mediador intercultural

Esta figura se ha vuelto clave en aquellos establecimientos con presencia de niños y niñas haitianos. La figura sin embargo está poco definida en términos de sus objetivos, y más bien se adapta a los recursos con que cuenta el establecimiento. De este modo encontramos las siguientes posibilidades: niños haitianos que manejan mejor el idioma y que traducen a sus compañeros, contratación de auxiliares haitianos que ayudan a traducir a las familias; disponibilidad de un mediador intercultural que va una vez por semana.

Y lo otro, es que si bien no tenemos un gran número de alumnos haitianos, pero tenemos un desafío con el idioma. Lo intentamos con un traductor pero no dio los resultados que esperábamos porque el lenguaje es muy técnico y no representa lo que necesitamos que alumnos entienda y aprenda. Se hizo una traducción para la asignatura de ciencias y el niño no entendía el concepto que le estábamos preguntando. No sabíamos si no entendía la pregunta o el contenido y finalmente nos dimos cuenta de que los términos utilizados en la traducción realizada no correspondían. Sabemos que es vital que ellos aprendan español para ello se requiere un traductor en creole, que logre entregar los conceptos que correspondan. Por otro lado, nos hemos visto en la necesidad y sin duda ha sido muy enriquecedor para todos es que los mismos alumnos haitianos que ya se manejan en el español sean nuestros traductores (Jefe/a UTP, escuela 1, Independencia).

Se observa en estas figuras responden a distintos tipos de prácticas tales como traductor de información hacia apoderados; traductor de lo que dicen los profesores a los alumnos; mediador intercultural.

Al respecto la bibliografía en torno a la mediación intercultural apunta a que esta figura posibilita el acercamiento de personas que poseen distintas culturas y lenguajes de modo de que puedan entrar en interacción y construir significados comunes.

La figura del traductor en cambio es alguien que cumple una función idiomática más específica. En ambos casos se requiere de personas que conozcan no solo el idioma sino los distintos contextos sociales.

Si bien la participación de los niños y niñas haitianos en esta traducción resulta interesante, es importante no recargar a los niños con roles y trabajos que van más allá de sus responsabilidades como estudiantes. Si bien la figura del estudiante tutor es relevante en términos pedagógicos, es importante poner límites a lo que se espera de estas tareas asignadas. A su vez, resulta indispensable una incorporación más sistemática de profesores, asistentes de la educación o profesionales de apoyo psicosocial que sean de otros países. Esto permite que los estudiantes tengan también referentes al interior de la comunidad escolar.

5. Migración e interculturalidad en Iquique⁵⁶

5.1. Los desafíos de la educación intercultural

En esta parte abordamos los principales desafíos que identificaron los informantes clave, directivos y docentes incluidos en el estudio. La información analizada en este caso proviene de las entrevistas a directivos y en especial los talleres realizados en los 4 colegios en Iquique y Alto Hospicio. La pregunta planteada fue ¿Cuáles son los principales desafíos que identifican al trabajar con niño/as de distintas nacionalidades y etnias? En esta parte fue posible relevar las principales dificultades que identifican los entrevistados para implementar o incorporar la interculturalidad en los colegios y escuelas.

El primer gran desafío que identificamos –coincidente con lo ocurrido en RM- fue el escaso conocimiento sobre la noción de interculturalidad, especialmente entre los profesores y en menor medida entre los directivos. Entre quienes encontramos un mayor conocimiento fue en el Colegio Marista de Alto Hospicio dado que en su visión y misión el establecimiento incorpora este aspecto como un elemento central. En este caso la interculturalidad es entendida desde la integración de los pueblos aimara y quechua al colegio en su dimensión lingüística y cultural. De hecho este colegio tiene entre su cuerpo académico una profesora de EIB que trabaja en un Taller Intercultural y apoya la realización de actividades como el Año Nuevo Aimara y muestras folclóricas. En los colegios de Iquique cuando se menciona la interculturalidad en la mayoría de los casos lo entienden como aceptación o trabajo con la diversidad, normalmente respetos de niño/as de origen aimara y menos respecto de lo/as estudiantes extranjeros. Así lo retrata uno de los entrevistados del Liceo Comercial de Iquique:

Si, faltan docentes preparados en lo intercultural, si bien se han desarrollado talleres por ejemplo en lengua aimara y otros, eso ayuda. Pero creo que a nivel de migrantes hay que enfocarlos en los valores, en habilidades genéricas que les permitan una mejor tolerancia y convivencia (Jefe UTP, escuela 8, Iquique)

Un segundo desafío es la regularización migratoria de los niños hijos de migrantes, en todos los casos estudiados este punto es leído como un problema que limita y entorpece todo el quehacer de los estudiantes. La irregularidad impide regularizar a los estudiantes dentro del sistema escolar como lo mencionamos más arriba. Así lo señalan en varios casos:

Hemos tenido casos por ejemplo, estoy hablando así como hace 5 años con niños que eran peruanos, en este caso eran 2 hermanos, también, nunca pudimos ingresarlos al PIE, y estuvieron de los 5 o 6 años que estuvieron acá estuvieron con apoyo, ¿entiende?, entonces ya el último año nosotros cateteamos porque estábamos con el apoderado que igual es un problema de matrícula, y es complejo porque le dan los documentos y le dicen, no, es provisorio hasta 2 o 3 meses, y después la señora volvía a traer el mismo documento 2 o 3 meses, entonces ya era como complejo. Claro, si en algún momento se le pasaba la fecha por supervisar este niño no debería estar, entonces es compleja la situación (Jefe/a UTP, escuela 6, Alto Hospicio)

A la irregularidad se suma la dificultad que tienen los padres y apoderados para poner al día la situación de sus hijo/as porque vienen con el apremio de trabajar, lo que se suma al tiempo que implican los trámites y la situación socioeconómica de las familias. Esto último se relaciona con el tipo de vivienda al que acceden casi siempre arriendo y/o subarriendo de piezas o a tomas de terreno en Alto Hospicio. En algunos casos el colegio intenta apoyar

⁵⁶ En el anexo de este informe se encuentra un avance de artículo basado en el análisis de este apartado, conducido por las investigadoras Marcela Tapia y Nanette Liberona.

la tramitación con recordatorios o visitas a las casas de los alumno/as como señaló uno de los directivos:

Por ejemplo, tenemos la experiencia de alumnos que pertenecen a un plan educativo denominado DUAL, y que como estrategia de aprendizaje un tiempo de teoría está en el liceo y el otro de práctica en una empresa y efectivamente existen normas que deben ser aplicadas, una de ellas es que les exige la cédula de identidad y es ahí donde nos encontramos con un problema porque muchos de ellos aún no la tienen, es decir no están regularizados, por lo tanto las empresas los rechazan porque no quieren tener problemas. Esto es porque sin Rut, no les pueden hacer contrato. Por ejemplo empresas como Falabella, Ripley, incluso empresas gubernamentales. Entonces, nos cierran las puertas y no podemos avanzar (Jefe UTP, escuela 8, Iquique).

Uno decía cómo estará la mamá de Juanito Pérez si yo le hablo sí no le podías sacar información. Después se optó por ir a las casas, y al ir a las casas uno se da cuenta de no sé, con suerte por ejemplo cerrado con material ligero, piso de tierra, todos dormían en hacinados, todos tenían y pasaban ratones por ahí, no tenían agua. Entonces, qué le puedo pedir de más, si hay niños que no tienen agua, no tienen luz, salud, entonces la única esperanza, no sé si ha visto unas tomas que están aquí, ahí no tienen agua, no tienen luz algunos, entonces la única instancia que tienen es aquí. Entonces...hay otros que no, que tienen de todo, es compleja la situación (Jefe/a UTP, escuela 6, Alto Hospicio).

En el caso de Iquique y Alto Hospicio la irregularidad se relaciona en parte a la temporalidad laboral de los padres y apoderados. Si bien no es posible cuantificar este fenómeno, en otros trabajos se ha dado cuenta de la **movilidad laboral fronteriza** que no implica necesariamente asentamiento en el lugar de destino, en este caso en la región (Leiva y Ross, 2016; Tapia y Ramos, 2013). Esta situación es más evidente en los niño/as bolivianos cuyas familias se regresan a su país a fines de año o los traen una vez iniciado el año escolar sin haber previsto la matrícula con anticipación. Los colegios advierten estas prácticas en los ausentismos de los alumnos, incorporación tardía, una vez iniciado el año escolar y retiro temprano del colegio, antes de terminar el año escolar.

Y de hecho, vienen de febrero-marzo vienen alumnos y tendremos que dejarlos afuera, porque los cupos son para 35 y no te da para más.Cuál es la desventaja, es que claro ellos en alguna medida ellos ingresan por un tema de sustancialidad, y deben tener almuerzo, resguardo, que alguien los vea en los tiempos que la mamá trabaja. Pero estamos complicados para nosotros, porque eso juega a favor de la familia, no a favor del colegio. Por qué razón, porque ellos los quitan a la hora que sea y cuando sea, y hay veces que la tanda periódica que tienen ellos en algún momento, ehm..., la dejan cuando ellos quieren. Por ejemplo, ellos llegan en abril y se van en noviembre, porque en noviembre hay un auge de pasajes más baratos y se devuelven a su país, entonces en vez de tener 10 meses de aprendizaje tienen 8 meses. Entonces, es un foco de problemas de inasistencias y un foco de vacíos pedagógicas, que es importante para nosotros porque es un tema educacional (Director/a, escuela 9, Iquique).

Esta situación dificulta completar los contenidos con los alumno/as de origen boliviano lo que se constituye en un déficit que se acumula cada año.

Ellos vienen por un tema de necesidad de la familia que los mantengan mientras ellos trabajan, porque ellos vienen su usufructo económico. Porque ellos

generalmente cuando llegan traen a su hijo del país natal, y acá trabajan, hacen sus beneficios y se van para tener una mejora en su pueblo. Pero la verdad, puede permanecer desde 5 hasta 10 años, por lo menos es lo que hemos visto nosotros, que es lo que termina un periodo de primero a octavo, y siguen sin la residencia definitiva. Pero tampoco les sirve gastar dinero en un país que ellos tampoco quieren permanecer, si están solamente por la bonanza económica. Entonces, ¿qué es lo complicado para nosotros?, es que a veces, claro, que tú lo puedes tener 7 u 8 años, pero según la ley si no tiene la residencia definitiva no se le puede dar un certificado de estudios que sea válido para otras instituciones de otros estado o países. Entonces, ellos se van con un Rut que es el IP que le entrega el “CIGE”, y lamentablemente hay veces en que tú tienes que aceptar el proceso administrativo y educativo y entregar el certificado con el Rut que le dé el SIGE, pero ese Rut no es válido para su país, entonces después qué pasa, vuelven aquí a revalidar sus estudios, entonces eso implica volver a hacerles pruebas y ajustarles las notas y los libros de clases para poder validar su estudio. Entonces, hay un tema de negligencia por ese lado, pero no es un tema que sea prioritario para ellos (Director/a, escuela 9, Iquique).

La necesidad de trabajar por parte de los padres y apoderados extranjeros también implica en varios casos un bajo nivel de involucramiento en las actividades de los colegios o en la educación de los hijos, situación también presente en los establecimientos de la RM. Como se advirtió en uno de los talleres “‘hay otros niños que es la mayoría, de que hay un abandono de la casa” “el colombiano es más despreocupada la madre’, ‘lo vienen a dejar como guardería acá, después lo recogen en la tarde’. Se asocia el poco involucramiento de las familias, porque en su mayoría llegan al país buscando mejores condiciones de vida, por lo cual el rendimiento escolar no es una preocupación. ‘Trabajan en las noches, los niños muy pequeños se van solos, están solos en la casa’” (Sistematización Taller, Escuela Lynch). Sin embargo, es posible que esta situación sea más frecuente en familias cuyos padres no están regularizados o recién llegados, puesto que en otros casos, los apoderados extranjeros muestran más preocupación por los logros de sus hijos y mayor participación en las actividades del colegio.

Otro desafío que identifican especialmente los profesores es la disparidad en los niveles educativos de los niño/as en contenido y en habilidades de acuerdo con la edad que ingresan al sistema escolar. Por una parte se aprecian diferencias de contenido por asignaturas como matemáticas, diferencias de contenido en Historia o usos de letras diferentes por países. Así lo señalaron en el colegio Patricio Lynch los profesores que participaron en el Taller. “En matemáticas en los cursos de quinto a octavo se ve que el planteamiento de las divisiones y multiplicaciones es diferente a la que nosotros usamos” “por lo tanto hay que respetarle sus conocimientos como vienen”, “los colombianos usan solo una letra que es la imprenta”, esto se refiere a que en Chile se utilizan dos tipos de letras, la manuscrita y la imprenta. “en los peruanos y los bolivianos hay una gran habilidad en lo matemático” “pero en la comprensión lectora hay una gran dificultad” “llegan niños a tercero, cuarto básico son saber leer” (Observación Taller 1 y 2, escuela 7, Iquique).

Otro desafío se relaciona con la **dificultad lingüística** que tienen los niño/as de origen aimara chileno o boliviano que llegan al colegio sin hablar castellano. Este punto es identificado por los profesores como un desafío importante porque implica trabajar con las familias. Así lo señalaron en el Taller del Colegio Marista de Alto Hospicio “‘conocer las familias de los niños, eso es importante, porque los aimaras por ejemplo hablan poco’, ‘yo creo que la familia influye mucho, porque los niños se relacionan ahí, entonces tenemos que conocerlas’, ‘muchas familias hablan como primera lengua aimara y como segunda lengua el español, entonces se dificulta la adaptación’” (Observación Taller, escuela 6, Alto Hospicio).

A lo anterior se agrega, según los entrevistados, la necesidad de nivelar a los niño/as extranjeros a la hora de ingresar al colegio en Iquique y Alto Hospicio porque en varios casos no traen las conductas de entrada que requieren para ingresar al colegio. En Chile los niños entran al colegio en correspondencia con la edad y no con las competencias o habilidades para entrar a un curso determinado y eso dificulta los aprendizajes y el rendimiento de los alumno/as hijo/as de migrantes.

Ellos vienen con los niños con certificados que ellos van en tercero, y tú les dices, ¿Ud. sabe si él sabe leer?, no, entonces no puede ir a tercero, porque el primero y segundo de nosotros viene un programa que deberían leer fluido. Entonces, yo le digo, mira si dejo a tu hijo en tercero y no lee, no escribe, y ahí hay una cultura diferente al tuyo, viene con una necesidad y lo voy a dejar repitiendo en un año, porque en un año no va a alcanzar. ¿Qué es lo que quiere? ¿Qué el niño se me frustre, que me haga problema, o que el niño esté contento y feliz? A ver, hagamos una prueba diagnóstica y salgamos de la duda al tiro (Director/a Escuela 8, Iquique).

La mayoría de nuestros países hermanos y vecinos tienen estructuradas sus mallas de enseñanza básica y media en 6 años. Entonces, cuando llegan acá a pedir matrícula ellos dicen por ejemplo: Mi hijo debe cursar el tercero medio (esto sucede con Perú, Bolivia, Ecuador, entre otros), pero de acuerdo con la edad para nosotros es un primero medio. Y las autoridades que trabajan en la Dirección Provincial por desconocimiento o no manejo de la información, autorizan la matrícula de ese joven en tercero medio y con 15 años. Entonces, por un tema burocrático de la interpretación y aplicación de la normativa, se cometen errores. Pero no es solo eso, considero que es un tema más complejo aún que debe ser abordado por los distintos actores para mejorar este procedimiento entre otros temas, porque que la educación es un derecho universal y el Estado de Chile tiene la responsabilidad, no solo con los alumnos chilenos, sino con todos los alumnos por el solo hecho de ser menores de edad y estar en Chile (Jefe de UTP Escuela 9, Iquique).

A todos estos desafíos que identificaron los profesores y directivos se suma la **poca flexibilidad que tiene el currículum chileno** para adecuarse a la realidad regional y migratoria de Tarapacá. En general, los profesores advierten que los contenidos no se adecúan a la realidad de los niño/as de padres migrantes y al mismo tiempo las exigencias de prepararlos para rendir pruebas estandarizadas, como el SIMCE, actúa como una camisa de fuerza. Por tanto, si bien se distingue en varios casos interés por desarrollar buenas prácticas con niño/as extranjeros se ven limitados por las exigencias del colegio por cumplir con la preparación para dichas pruebas.

Nosotros trabajamos con la parte de integración nos falta ahí el aspecto curricular, y yo creo que estamos un poquito al debe, por dos razones: una, porque los niños que nosotros tenemos como migrantes son niños que con sus padres son niños de campo, son niños de sierra, son niños rurales llamémosle así, y tienen unos vacíos pedagógicos espantosos muy muy grandes. Entonces, nivelar a los niños yo creo que ha sido el trabajo más pesado que hemos tenido. Y yo creo que por ahí también las entidades que yo te decía, por ejemplo, al presentarlos a un SIMCE, con niños con esos vacíos pedagógicos que los miden por igual...la educación es mala. Aunque ellos los coloquen por estratos, entonces, nosotros estamos ponte tú en nivel medio-bajo, pero ellos no ven que ellos están en nivel medio-bajo, no ven que los padres estén en ese nivel, son los niños también. Los niños llegan acá a mitad de año y resulta que en Julio se

someten a una prueba que les mide el conocimiento (Jefa de UTP Escuela 8, Iquique).

En términos generales podemos agrupar y jerarquizar los desafíos y dificultades que enfrentan los colegios, sus directivos y profesores a la hora de trabajar con niño/as extranjeros.

- La primera dimensión más compleja de abordar y que sobrepasa el ámbito de acción de los establecimientos educacionales se relaciona con el marco jurídico y la tramitación de visas de los extranjeros. Este es el punto que los entrevistados y en los talleres identificaron como central, puesto que de las dificultades y lentitud para regularizar la situación de los padres se derivan una serie de problemas que afectan a los niño/as por no contar con un Rut. Si bien se han buscado paliativos para resolver esta situación, claramente aparece como una traba que dificulta la incorporación y estancia de los/as estudiantes en el aula
- La segunda dimensión se refiere a la situación fronteriza de la Región de Tarapacá, si bien esta es una condición propia de todo Chile, en este caso se verifica mayor interacción de la región con los países vecinos y viceversa. Como señalamos en los antecedentes el paso fronterizo de Colchane es la principal vía de ingreso de bolivianos a Chile y la región. Si bien no existen datos sobre los cruces con afán laboral, en las entrevistas se aprecia que es frecuente que los padres de origen boliviano traigan a sus hijo/as una vez iniciado el año escolar y regresen a su país antes de finalizarlo. Asimismo, y como veremos más adelante, encontramos algunos casos de retorno o viaje de los padres dejando a los niño/as sin un adulto a cargo.
- La tercera dimensión se encuentra dentro de aula y se relaciona con lo pedagógico. La necesidad de nivelar estudios, el ingreso a los cursos por edad y no por conductas de entrada y comprender los usos y modismos, incorporar contenidos atingentes a la realidad migratoria (historia), entre otros aspectos son los aspectos más destacados a la hora de distinguir las dificultades.

Prácticas

En esta parte se recogieron las observaciones y sugerencias que los expertos, directivos y profesores plantearon como buenas prácticas para trabajar con niño/as extranjeros o de distintas etnias y que es preciso incorporar en el aula. Tanto en las entrevistas como en los talleres se les pidió a los directivos y profesores identificar algunas estrategias que usan para trabajar con niños/as diversos así como prácticas que habitualmente usan o que creen pueda ser efectiva sugieren para trabajar en aula con niño/as diverso.

Para el análisis de la información levantada se consideraron las buenas prácticas académicas, de convivencia y de comunidad.

- **Prácticas académicas**

Respecto de las prácticas académicas la mayoría de los expertos estuvieron de acuerdo en valorar la **diversidad cultural** como un elemento que enriquece el proceso educativo. En general se evidencia interés por conocer al “otro” y sus particularidades, y a partir de este encuentro estimular un aprendizaje colaborativo.

Entiendo la educación intercultural, como un proceso en el que uno conoce al otro y aprende del otro, y en esa medida de valorar al otro, uno pueda construir (Experta Programa EIB, UNAP, Iquique).

Desde esta mirada los procesos cognitivos y afectivos son considerados por los actores educativos en sus prácticas pedagógicas. Por medio de la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje se intenta responder a las necesidades que surgen desde los distintos planos del desarrollo humano de los estudiantes. Entre estas herramientas los directivos de colegios distinguen el trato afectivo, la búsqueda del aprendizaje significativo y la incorporación de estrategias del desarrollo del pensamiento como elementos positivos.

Y hay experiencias de escuelas afectivas que dicen que lo que aprenden en clases eso es lo que sirve, porque si el aprendizaje es significativo el contenido queda en retina y en la memoria. Entonces, yo insisto, lo que yo aprendo con mi sala se guarda tanto en el corazón, en los sentimientos, cuando hay un aprendizaje de mi interés se guarda y se queda muy en conciencia y en inconsciente. Entonces, permite que yo pueda seguir bajo esa mirada a lo mejor pueda hacer una metacognición de otras situaciones que tal vez puedan ser similares, voy aprendiendo más, y voy ampliando mi espectro de cultura, de aplicación, de conciencia, de todo (Director/a Escuela 8, Iquique).

Entonces, empezamos ahí desde que empezamos con el equipo, 2013 aproximadamente, a trabajar con estrategias del desarrollo del pensamiento que permitan que el alumno pueda no solamente aprender el contenido, sino que el contenido trabajarlo a través de la habilidad, de manera que el contenido se vaya aprendiendo mucho más aprendizaje de calidad (Director/a Escuela 8, Iquique).

Por su parte los profesores señalaron la preocupación por ajustar las clases y los contenidos a las necesidades y las características de los estudiantes. Por ejemplo, algunos contenidos en la asignatura de historia abarcan los conflictos geopolíticos entre Chile y los países vecinos, sin embargo, los profesores se esfuerzan por realizar clases reflexivas y orientadas al diálogo, para aprender de la historia y no caer en nacionalismos que podrían incomodar a los estudiantes de otras nacionalidades y alimentar conductas xenófobas⁵⁷.

Le da un plus distinto, tú como profesor teni que, es un enfoque distinto, es decir las materias se pasan distintamente, yo soy profesor de ciencia e historia, es decir, la historia se va a pasar, tratar de pasarla lo más ampliamente posible, sin herir, ponte resquemores históricos entre los países, pero ellos se adaptan muy bien y las materias igual, algunos niños son muy rápidos, son más tranquilos que los nuestros, que los chilenos, para estudiar, para concentrarse, pero dónde está el déficit más grande es donde están los niños más chicos, ponte primero básico, segundo básico porque vienen con un avance más bajo, de lo que es lectura, comprensión lectora, en los grados más altos no hay tanto desfase, porque ponte tú, le pides algo y ellos lo hacen muy bien, en ese sentido son más aplicados que los nuestros, más autónomos (Profesor Escuela 7, Iquique).

Sin embargo, en este punto se pudo advertir persisten miradas discriminatorias y de fuerte raigambre nacionalista en varios docentes, especialmente en comentarios durante la realización de los talleres.

⁵⁷ En este punto se pudo advertir persisten miradas discriminatorias y de fuerte raigambre nacionalista en varios docentes, especialmente en comentarios durante la realización de los talleres con expresiones "son ellos los que se tienen que adaptar" o "donde fueres haz lo que vieres"

Se observa también la utilización de **prácticas educativas innovadoras** para facilitar los espacios de valoración de la diversidad cultural, como la incorporación del arte y la tecnología, que gracias a sus atractivos se transforman en herramientas que permiten captar la atención de los estudiantes, abriendo espacios de encuentro que debilitan las barreras.

Por ejemplo la experiencia concreta que conozco tiene que ver con el programa Acciona, en donde trabajo, por ejemplo, la lógica del ACCIONA es que se debe ingresar a un artista y desarrollar un proyecto artístico cultural, ese es el diseño desde arriba, muchas veces termina siendo un taller, cosa por la que estamos batallando y deje de ser un taller sino que un proyecto de estudiantes. En esa lógica hay muchos colegios en la región Metropolitana y en la Araucanía también, Tarapacá. Donde se desarrolla proyectos que utiliza la denominación de culturalidad o intercultural. Eventualmente se puede decir que esos se realizan en representaciones de manifestaciones propias de alumnos o estudiantes pertenecientes de algunos países y, eso lo entiendo yo, también, como proyectos autónomos. No necesariamente provenientes del sistema escolar sino que en el caso del ACCIONA a partir de las iniciativas de los artistas que trabajan con los escolares al igual que los docentes (Experta, UNAP, Iquique).

Y ahora Samsung tiene un proyecto digital que se llama Mar school o algo así, que trae todo, tablet, red digital, visor y un montón de cosa, entonces estaba mirando el otro día las prácticas que se habían hecho y había una que me pareció bien interesante. Es justamente hacer esta feria de colonias pero en micro en el curso donde te ponías los visores en 3D y viajabas por ejemplo a Machu Pichu. El contexto era por ejemplo: ahora vamos a enseñar la cultura aimara, entonces podías ver todo lo de los aimaras en digital, entonces el hecho de que sea digital de alguna forma facilita el conocimiento y aprendizaje de los niños (Encargado de convivencia Escuela 6, Alto Hospicio).

Por último, destaca de parte de los directivos, la valoración del aprendizaje mutuo que se genera a partir de la diversidad presente en las escuelas. Si bien la incorporación de los estudiantes migrantes enfrenta a los agentes educativos a nuevos desafíos, con el tiempo, el abordaje de estos desafíos trae como resultado el alcance de novedosos saberes, creando oportunidades para nuevos campos de desarrollo en el espacio escolar.

Yo creo que ha modificado primero la forma en que los profesores veíamos la educación era como muy cuadrada. Estos niños nos quebraron los esquemas en el sentido del vocabulario, de trato, de formas de ser que son distintas. Los profesores tuvimos que ir aprendiendo en el camino, con errores, con aciertos, con ingratitudes también, y llegaron para quedarse ellos, ya no creo que se vayan. Entonces, todo ese aprendizaje yo creo que fue mutuo desde el profesor y de los niños que iban llegando, porque por un lado tuvimos que acogerlos pero también con aprensiones también (Jefa de UTP Escuela 8, Iquique).

Ahora lo más significativo sucede en aula, que también es potente. El profesor ha ido aprendiendo del vocabulario, modismo, y cómo el niño ha ido aprendiendo nuestros modismos explicando sus modismos también. O sea, yo creo, que ese intercambio cultural digámoslo así es el currículum oculto que tenemos nosotros acá, el cómo hemos ido aprendiendo en el colegio (Jefa de UTP Escuela 8, Iquique).

- **Prácticas de convivencia**

El reconocimiento de la diferencia se ubica a la base de las buenas prácticas de convivencia en las escuelas con alta matrícula migrante y es uno de los aspectos en los que se identifican buenas prácticas. La diversidad de orígenes, nacionalidades o clases sociales, obligan a estar atentos a las individualidades que los estudiantes ejercen en su convivencia diaria. Así, la empatía y el buen trato garantizan que la cultura escolar se adapte y dialogue con las diferentes culturas que coexisten en las escuelas, con ello se avanza en igualdad, pero desde la diferencia.

El colegio tiene muchas actividades, la directora saluda a los niños peruanos, colombianos, pueblos originarios en sus respectivos días. Y las mamás participaron de las ceremonias. A las mamás les gusta, los mandan a los actos, los chicos colombianos se visten con sus trajes típicos (Coordinadora PIE, Escuela 7, Iquique).

Atendiendo la diversidad cultural, que es el lema del colegio, porque tenemos diferentes realidades sociales, diferentes culturas, convertidas en un solo espacio, y nadie es más importante que el otro, nadie que... que fue... no sé cómo decirte, ay, yo soy argentino, ay yo soy esto, nada, todos son iguales, a todos se les trata por igual (Profesor, Escuela 8, Iquique).

Cambia, porque más allá de idear una estrategia tratamos de hacernos cargo con lo que está pasando. Lo visibilizamos sobre todo algunos liderazgos que llegaron al colegio profesores, directores, directivos, que pusieron fuertemente el tema intercultural. En términos de la ceremonia, en los inicios siempre hay una “pagua”, una oración (Rector, Escuela 6, Alto Hospicio).

En temas puntuales como el 21 de mayo que hubo guerra entre países, los niños extranjeros son los primeros que quieren salir a desfilan. Le pregunta la mamá, te molesta, no, yo lo quiero hacer. Yo trato de respetar que yo no la dañe a ella cuando el niño venga a disertar o a recitar un poema. Entonces hay un respeto, como cuando respetan esa pregunta que tú les haces yo considero que hay una buena empatía y hay un buen trato (Director/a, Escuela 8, Iquique).

Pero los entrevistados señalan que no basta con reconocer la diversidad, también se debe avanzar hacia el encuentro entre las diferentes culturas presentes dentro de las comunidades educativas. Al respecto, destacan la organización de variadas actividades que promueven estos encuentros interculturales a partir de la **celebración del año nuevo aimara** o la realización de **ferias** donde se comparte la **gastronomía, los bailes y las danzas** de las nacionalidades que se encuentran en los establecimientos educacionales.

Mira, acciones específicas para ellos, solo las que contemplamos acá dentro del plan anual, que hacemos actividades con ellas, que se hace el encuentro interamericano de las naciones, y siempre hacemos encuentros entre la cultura de tu país. Ellos presentan el vestuario, y estamos todo un semestre hacemos un encuentro de profesores que es súper potente. Las mamás aquí vienen, hacen sus propuestas culinarias, las venden, hacen degustaciones con música. Y también tenemos una celebración que la hacemos con una bandera de aimara, y ella siempre hace un traductor de su lengua y hace actividades (Director/a, Escuela 8, Iquique).

Lo que sí ha enriquecido, no es cierto, la parte cultural, el hecho de que bueno, ellos también son partícipes como te mencionaba den antes. El hecho en que en todas nuestras veladas y actividades culturales participan, en la gala

participan, en los bailes folclóricos. Ellos son uno más, por lo tanto, ellos muestran también parte de su cultura, parte de su desarrollo artístico. Por ejemplo, acá es común la bachata, la salsa, y que los alumnos hagan participar al resto con ellos (Director/a, Escuela 9, Iquique).

El taller Acle: Actividad curricular de libre elección, el niño va porque quiere y ahí el niño va 3 veces a la semana. El año pasado teníamos un grupito de 8 chiquillos grandes, la mayoría de media que participaban muchos aimaras en los talleres, este año nos costó más, no tenemos levantado ese Acle de cultura, lo que estamos haciendo es una convocatoria a mujeres aimaras para trabajar temas de telar, vamos a hacer un taller de cultura aimara y de telar de las mujeres con sus hijos. Algo más amplio pero en el fondo con este elemento de llegar a la mamá porque el sueño nuestro la utopía es que las mujeres aimaras se agrupen. Podemos levantar temas de comercio justo, o temas de cooperativas es una buena instancia para que se junten (Rector, Colegio Marista Hermano Fernando, Alto Hospicio).

- **Prácticas en comunidad (familia)**

Las actividades de convivencia intercultural son consideradas por los entrevistados como un factor que facilita el vínculo del colegio con la comunidad, es decir, los vecinos y las familias. La incorporación de estos actores claves, es valorada porque permiten fortalecer los vínculos sociales y posicionar a las escuelas como espacios fundamentales para la inclusión social.

Yo creo que desde lo micro avanzamos mucho más, por ejemplo acá estamos con la junta de vecinos, a estas ferias de colonias que hicimos invitamos a algunas organizaciones de migrantes, pero son cosas más que hacemos por nuestra cuenta (Encargado de convivencia, Escuela 6, Alto Hospicio).

Todo, completito, completito. Siendo que incluso tienen a sus mamás, viene toda la familia. Le ponemos toldo para que las colonias se identifiquen con su país, con una insignia, con su color, y las mamás también vienen bien empoderadas a cantar con ellos (Director/a, Escuela 8, Iquique).

Ahora bien, el reconocimiento de las tradiciones y costumbres, junto a la promoción de actividades de convivencia que las pongan en valor, no debe invisibilizar las otras circunstancias que rodean a la migración. De este modo, se distingue como una buena práctica en comunidad, el abordar a las condiciones de vulnerabilidad social que enfrentan las familias migrantes. Pues el soporte social que brindan las escuelas garantiza en muchos casos el resguardo de los derechos básicos de los niños, en un contexto en que las redes de apoyo son muy escasas.

También tenemos un caso por ejemplo, hace unos 2 meses el 1ero medio B, unos niños que también igual no son chilenos y su mamá tiene un título, ...no me recuerdo en este momento específico qué título tiene, pero ella está buscando trabajo, entonces no tenían en un momento ni siquiera dónde estar y qué comer, entonces se intentó ayudar en la sección, no es cierto, en la sección de la media y se les llevó la caja familiar, se les llevó comida, porque en verdad no tenían..., estaban en un lugar pero era como que casi no los cubría nada por así decirlo, era súper básico, mal, no, no, no. Entonces a veces por eso mismo nosotros nos complica el hecho de que no haya clases. Por ejemplo, nosotros no prestamos el colegio para desarrollar ciertas cosas que el ministerio, por el ejemplo el censo, el tema de ser sede para votación, los niños pierden viernes y a veces

lunes. Entonces nosotros tratamos de que el niño no lo pierdan porque el niño en realidad los fines de semanas no comen nada, ¿me entiende?, entonces es como súper complejo (Coordinadora pedagógica, Escuela 6, Alto Hospicio).

Mira, la corporación hace bastantes años tiene un programa con la JUNAE, para los alumnos migrantes, también de etnias como aimaras, incluso hay un hogar para ellos y también becas. En este último tiempo hemos recibido un gran apoyo de la corporación con la compra de uniformes, útiles y otros implementos. Sin duda esto ha facilitado mucho el proceso en ese sentido, son un aporte (Jefe de UTP, Escuela 9, Iquique).

Para atender a estas necesidades, una buena práctica orientada a la comunidad que se identifica es la conformación de **equipos profesionales** que ayuden a resolver las demandas de las familias, facilitando los procesos de acceso a servicios sociales básicos para el desarrollo de los niños. Además, destaca la incorporación de valores como la resiliencia, que ponen énfasis en elementos positivos de la personalidad de los niños y que les permiten sobreponerse a las condiciones de precariedad en la que viven.

Por lo general dejan al tío o al encargado, dejan así como el que está al lado, el de la parcela de al lado, entonces es súper complejo. Ahora estamos como más potenciados con el tema de la cantidad de asistentes sociales, qué podemos hacer, cuál es el conducto regular, porque por ejemplo si no está el padre es complejo que lo cuide el vecino por el tema de sus derechos y todo. Ahora tenemos como más capacidad y más conocimientos en ciertos procesos. Pero al principio que solo había un asistente social que no se manejaba en el tema era complejo abordar esas situaciones. Entonces estamos un poco más preparados en ese sentido por el tema de vulneración de derechos, el colegio ha demandado a las familias (Coordinadora pedagógica, Escuela 6, Alto Hospicio).

Ya teníamos un sello nosotros como establecimiento en la aceptación de la diversidad, pero aparte de la diversidad que sale nosotros con la resiliencia, los niños aprenden mucho con la resiliencia acá, que obstáculos van a tener en todos lados, y en todos lados van a tener que resolver problemas. Por eso te digo, nosotros hacemos patria acá, y tratamos de integrarlos a todas y todos (Directora, Escuela 8, Iquique).

- **Incidencia temas sensibles (migración y origen étnico, religión, cultura, idioma, género, sexualidad, identidades, entre otros)**

En esta parte del análisis incorporamos una categoría emergente que denominamos temas sensibles, porque se vinculan a problemas de vulneración de derechos de los niños extranjeros o de origen aimara o quechua. Un primer aspecto que identifican los entrevistados es en el **contexto familiar** donde aparecen temas sensibles relacionados con las prácticas de crianza y de cuidado. La movilidad continua de los padres evidencia el abandono al que quedan expuestos sus hijos en algunas ocasiones. Por otro lado, se revelan episodios de abuso sexual en los hogares, que los actores educativos atribuyen a las condiciones de hacinamiento en la que viven las familias. Cuando los directivos detectan estas situaciones, muchas familias tienden al ocultamiento o dejan las escuelas y hasta el país, con el objetivo de evitar los problemas judiciales que pueden enfrentar.

Depende del alumno, hay niños que reaccionan súper normal, que “no, mi mamá se fue a Bolivia”. Cuando atendía a niños chiquititos en el programa de inclusión los niños me decían..., niños de 4 o 5 años decía yo solitos se me

partía el corazón. De repente pasaban 2 o 3 semanas y te decían “no, mi mamá llegó”. 2 semanas, ni siquiera un viaje relámpago que hasta yo que tengo una chiquita con suerte me voy por un par de horas y regreso al tiro, entonces es complejo (Coordinadora Pedagógica, Escuela 6, Alto Hospicio).

Casi todos están cerca del terminal llegan a piezas, los niños viven sumamente hacinados. Nos hemos encontrado al menos en esta escuela con muchos problemas sexuales específicamente, muchas, desde chiquitas (Jefa de UTP, Escuela 8, Iquique).

E: ¿Y eso tiene alguna relación con los espacios hacinados?

Sí. Muchas denuncias, y qué es lo que pasa con esas denuncias, pasa que los apoderados lo sacan a los niños y se los llevan. Y después vendrán a otra escuela, ahí no tengo idea como será, pero cuando nosotros hemos detectado casos en algunos el apoderado retira al estudiante, se lo llevan y lo sacan del país para no seguir el programa judicial, y ahí queda (Jefa de UTP, Escuela 8, Iquique).

El estigma social también se constata como un tema sensible de abordar. Es recurrente que **las prácticas culturales** de los niños aimaras sean entendidas como un problema, discapacidad o impedimento para avanzar en el desarrollo educativo. De este modo, el silencio y la timidez aparecen como rasgos propios de estos los niño/as aimara y que se constituyen en barreras que problematizan la estancia de en las escuelas.

Hay una alumna de la familia de los Mollos, decían que la niña tenía una discapacidad intelectual que la niña tenía una discapacidad, porque son más lentos, porque les cuesta hablar y yo conociendo a los niños mapuches yo decía estas cabras no tienen discapacidad intelectual, hay que meterse en su cultura. Las niñas después salieron del programa de integración escolar, hay una cierta estigmatización.

Una niña de Pica, descendencia aimara, ella tuvo un problema de tuberculosis una niña muy pa dentro, ese dato no lo supimos leerlo, ella quedó embarazada, pero voy a que lo pongo como ejemplo se evidencia que un niño del interior, ese proceso del campo a la ciudad, algo les pasa a estos chicos (Rector, Escuela 6, Alto Hospicio).

Por lo general qué pasa, que la persona que viene del aimara es como muy calladito, como de bajo perfil, y los niños acá son muy avasalladores, tanto en afecto, tanto en atención, que quieren hacer todo junto, entonces es más complicado, y a pesar de eso no obtiene buenos resultados (Directora, Escuela 8, Iquique).

El **racismo y el nacionalismo** son otros elementos que atraviesan las relaciones entre los integrantes de las comunidades educativas. Se observan prácticas naturalizadas que impiden identificar las situaciones que favorecen discursos excluyentes arraigadas en las relaciones cotidianas.

Yo te puedo hablar desde la percepción de los estudiantes y para mí fue difícil, fuerte e impactante comenzar a trabajar temas discriminación racismo. Y me di cuenta de que lo tenían menos trabajado de lo que yo pensaba, porque ya habían realizado práctica. Entonces hubo que trabajar niveles altos de sensibilización donde ellos se hicieron conscientes de sus propios pensamientos y percepciones discriminatorias. En realidad, fue bonito el proceso y luego como

observan sus prácticas donde se segregaba a los niños dentro de la sala de clases (Experta, UNAP, Iquique)

Mira, yo creo que mi experiencia aquí hay un mal concepto de lo étnico, o sea, se enseña desde lo pedagógico y desde el discurso muchas veces que para ser aimara hay que ser chileno, entonces como aimara – chileno, entonces si viene alguien y te dice “yo soy aimara pero de Bolivia”, no, no, no, no. Si por ejemplo cuando nosotros celebramos el día 21 de junio, que celebramos el 21 y el 24 juntos, que es el día de las etnias prehispánicas o como quiera llamarlas, entonces ya... los pueblos originarios chilenos, entonces los Diaguitas, los Mapuches, o sea, si tú le dices a un niño... (Encargado de Convivencia Escolar, Escuela 6, Alto Hospicio).

Respecto al abordaje de los **temas de género**, las perspectivas de los participantes son variadas. Por ejemplo, en algunos casos el abordaje de la diversidad sexual no es considerada como una demanda que surja desde los estudiantes. Mientras que en otros, los discursos se limitan al reconocimiento sobre la presencia de alumnos con orientaciones sexuales diversas, reforzando los discursos de igualdad, pero evidenciando la falta de acciones concretas para promover la inclusión.

E: Por ejemplo tenemos la situación de los niños trans, grupos de diversidad cultural.

Aquí como que no se ve como una demanda todavía, pero a lo mejor hay. Pero no es que se haya tocado como tema de colegio, no. Lo tomamos como tema de integración, los niños que llegan de lugares rurales. El colegio tiene muchas actividades, la directora saluda a los niños peruanos, colombianos, pueblos originarios en sus respectivos días. Y las mamás participan de las ceremonias. A las mamás les gusta, los mandan a los actos, los chicos colombianos se visten con sus trajes típicos (Coordinadora PIE, Escuela 7, Iquique).

Ellos pasan, entran por la puerta igual que todos, a nadie se le cierra las puertas en este colegio. De hecho tenemos una niña trans acá y tenemos un varón que no está asumido pero que tú lo ves y sabes qué es. Y tenemos a una niña anteriormente que era lesbiana que ella lo asumió que estaba en cuarto, y se fue a otro colegio, y volvió a hacer 7mo y 8vo porque se sentía que no había sido respetado. Y en algún momento cuando la niña como era flaquita, alta y de pelo corto, se le decía, disculpe joven, y se daba cuenta que, y bueno, se le pedía disculpas, es que como tiene pelito corto y es flaquita, ...no, no se preocupe y bueno (Director/a, Escuela 8, Iquique).

E: Ah, entonces se da la apertura con el caso de los niños migrantes también a casos de orientación sexual.

A todos, a todos. Es que no podía diferenciar si son niños. Aquí tenemos una niña que la mamá nos pide que la tratemos como niña. Pero estamos haciendo el vínculo con la ley, porque no, tiene que darse cuenta de que la niña es muy diferente, y la niña se sienta acá (Directora, Escuela 8, Iquique).

Nosotros tenemos un alto porcentaje, no un alto, pero tenemos alumnos que son reconocidos gay, que tienen el mismo comportamiento que el resto de los otros compañeros que son heterosexuales, tenemos niñas que son lesbianas, pero no hay mayores diferencias en cuanto a que nosotros tengamos que hacer una política especial, porque para nosotros todos nuestros alumnos son iguales (Directora, Escuela 9, Iquique).

Por último, aparece la necesidad de fortalecer los equipos de trabajo para mejorar la calidad del servicio que se presta a los estudiantes de diversos orígenes y con necesidades particulares. Además, se presenta **la necesidad de capacitaciones** que permitan a los educadores alcanzar nuevos conocimientos que les sean útiles en sus prácticas educativas para abordar estos aspectos sensibles.

Yo creo que más funcionarios, más que nada, porque ponte, los profesores de quinto a octavo no tenemos ayudantes de aula, por ponerte un caso, y es necesario tener un ayudante de aula porque es bien diverso el curso, porque no solo tenía a los niños migrantes aquí, también a los niños integrados que es otro cuento, y a veces ponte cuesta para un profesor con treinta y tanto niños en sala y hay niños que son integrados y tu sabí que no pasa nada, les cuesta mucho entender, teni que enfocarte en eso, y de repente el niño migrante te hace preguntas y a veces es más rápido que el resto, yo pienso que eso sería un bueno ponte, que los profesores de quinto a octavo deberían tener un ayudante de aula (Profesor, Escuela 9, Iquique).

Yo siento y tengo la percepción de que la actitud que tenga el profesor ante la diversidad es un factor clave, o sea, en la medida que el profesor acepte que la diversidad es algo que nutre, no algo que entorpece su trabajo. Porque por ejemplo los profes muchas veces te dicen: 'pero es que tengo 40 y son todos distintos, y a uno lo formaron, porque tengo chicos con autismo, chicos con TDH y más encima hay un chico haitiano que no le entiendo que ni lo que estornuda, entonces cómo lo hago, a mí no me prepararon para esta diversidad (Encargado de Convivencia Escolar, Escuela 6, Alto Hospicio).

IV. Políticas, experiencias y prácticas interculturales en contextos seleccionados

Se han revisado diversos enfoques en torno a la relación entre diversidad y sistema escolar. En cada uno de los países revisados emergen énfasis, políticas y programas que buscan responder a demandas específicas, como el aprendizaje de un idioma, la nivelación de contenidos, el ajuste a los currículos, el desarrollo de estrategias de acogida, entre otros.

En esta sección se identifican las políticas, experiencias y prácticas que derivan de las distintas formas de aproximarse a la migración en los contextos escolares. La búsqueda se ha centrado en aquellos casos que aportan elementos clave para el análisis y propuestas del caso chileno. En América Latina se seleccionó a Argentina y Costa Rica, por tratarse de dos países con procesos migratorios similares al chileno, y porque son dos casos que han incorporado la perspectiva intercultural en una serie de propuestas pedagógicas. En Europa se escogió a España, Francia, Bélgica, Austria y Alemania, pues recogen una heterogeneidad de sistemas -más o menos centralizados- y en los que el desafío del aprendizaje de la lengua marca el carácter de parte importante de las iniciativas en esta materia.

1. Contexto latinoamericano

Los desarrollos específicos que vinculan la interculturalidad con los desafíos derivados de la diversidad ligada a la población migrante internacional, tanto en materia de investigación como de implementación de políticas y programas, son bastante escasos en América Latina, y concentrados en aquellos países históricamente caracterizados como receptores de este tipo de población: Argentina y Costa Rica. En el primer caso, según surge de

trabajos que han realizado relevamientos a escala nacional, esos desarrollos habrían comenzado de manera más sistemática desde mediados de la década de 1990 (Soria, 2009), y en el segundo, sobre todo desde la década de 2000 (Escalante Rivera *et al.*, 2012). En este apartado, por lo tanto, se realiza una breve revisión de la materialización de esos avances en materia de políticas que son especialmente relevantes para el caso chileno, dadas las similitudes observadas en los procesos.

Argentina

El caso de Argentina es especialmente relevante para el escenario chileno, puesto que tiene muchos elementos comunes en cuanto a historia y representaciones en torno a las identidades nacionales, incluyendo la autopercepción como países de fuertes influencias europeas, racialmente imaginados como blancos, y que en general miran con desprecio a la población de ascendencia indígena y a la afrodescendiente. Existen variados antecedentes de que los migrantes bolivianos en Argentina han tenido experiencias similares a las de los peruanos en Chile, en gran medida por razones étnicas o raciales (Sinisi, 1999; Domenech, 2014, entre otros).

En Argentina, es a partir de la década de 1990, cuando la migración que no era la históricamente esperada (latinoamericana, asiática) se visibiliza en el espacio escolar, que se la empieza a pensar como una presencia problemática. Es por ende a partir de allí que crece la publicación de estudios sobre el tema. Sin embargo, en materia de política, la preocupación por la consideración de la diversidad permanece anclada a la dimensión étnica, específicamente indígena, durante ese decenio.

Soria (2009) fecha en esta década justamente el “momento en el que el Estado Argentino comienza a hacer suyo el discurso de la diversidad cultural y el reconocimiento de la diferencia” (2009:119), una emergencia temática que se plasma en la reforma constitucional de 1994, en la que se garantizan los derechos de los pueblos indígenas. En el ámbito educativo específicamente, la valoración de una educación que atendiese a esta especificidad emerge con la reforma educativa de la década de 1990, que es cuando se plantean los temas de diversidad cultural e interculturalidad. Es con Ley Federal de Educación, de 1993, que esta temática aparece más claramente en el escenario del Estado como interés sectorial⁵⁸.

De todos modos, como explicaba Sofía Soria en la entrevista realizada para este estudio en calidad de experta, el modo en que se empieza a incorporar la interculturalidad a partir de esta reforma es “muy edulcorado”, y se sustenta en la creencia según la cual si se dejan expresar ideas folclorizadas de la diversidad en el contexto escolar, ya está solucionado el problema. En ese sentido, se ha discutido mucho en el campo académico nacional en torno al hecho que la interculturalidad ha venido de la mano de un culturalismo que asume que se atiende a la diversidad cuando se muestra la diferencia en su tipicidad y costumbres. El desafío, según su opinión, es ir más allá en términos de política educativa, mostrar cuál es la trayectoria socioespacial de ese otro, cómo se ha definido hegemonícamente ese otro, que no tiene posibilidades de autodefinirse, y entonces siempre es marcado por un discurso hegemónico.

Ahora bien, a pesar de esta emergencia discursiva del tema, en un contexto más amplio de construcción de representaciones en torno a la presencia migrante latinoamericana como problemática, con episodios xenofóbicos relevantes incluso, durante los años '90, será recién con posterioridad a la sanción de la nueva Ley de Migraciones (N° 25.871), en 2003,

⁵⁸ Entrevista a Gabriela Novaro, investigadora de CONICET-UBA, 10 de enero de 2017.

que se generen las condiciones para la vinculación de la diversidad migratoria con las consideraciones de política en el ámbito educativo.

La nueva ley de migraciones, un marco legal que vino a reemplazar una norma de enfoque securitista (la ley 22.439 de 1981, más conocida como Ley Videla, porque se elaboró durante la dictadura de este general), contempla explícitamente, por una parte, el derecho a la educación de la población migrante con independencia de su situación de regularidad, y por la otra, la libre residencia de todos los migrantes provenientes de algún país del Mercosur –tres cuartos de la población migrante presente en este país es de origen sudamericano–, lo que favorece su regularidad, y por ende, el acceso a la educación y los procesos de inclusión asociados.

En relación con los intereses de este estudio, con esta nueva norma “el derecho a la diferencia cultural comienza a ser considerada como parte de los derechos humanos de los migrantes” (Soria, 2009:120), en el marco del pasaje de una mirada del migrante como problemática a otra que comienza a construirlo como “‘aporte’ para el enriquecimiento social y cultural”. Sin embargo, este pasaje se realiza desde percepciones ligadas a una “desaparición del conflicto” y una “esencialización” de “sus culturas”: “la ‘integración cultural’ de los migrantes en la sociedad nacional –dice la autora– es posible dentro de un marco interpretativo en el que la cultura no es más que un repertorio de prácticas y costumbres, dejando de lado su dimensión conflictiva en tanto práctica íntimamente vinculada a la construcción de lo hegemónico” (Soria, 2009:124), una observación que como se vio en el análisis del corpus construido a partir de este estudio, es muy cercana a los procesos que se observan en el escenario educativo chileno actual.

La cristalización de estas representaciones en el discurso educativo estatal se materializa en la reforma educativa de 2006, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en su capítulo XI, por ejemplo, contempla la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dentro de la estructura del Sistema Educativo (artículo 52). Allí se estipula la obligatoriedad de “garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas, [que] debe contribuir a preservar y fortalecer su lengua, identidad étnica, cosmovisión y cultura” en los tres niveles educativos obligatorios (inicial, primaria y secundaria) (OEA, 2012). Es importante señalar que en la población migrante argentina, como ya se señaló, hay una importante representación de latinoamericanos, especialmente provenientes de países limítrofes, y por lo tanto las dimensiones de extranjería y nacionalidad se cruzan con la pertenencia étnica.

En la introducción del proyecto que luego se transformó en ley en 2006, por ejemplo, se señala que: “Los argentinos hemos comenzado a recuperar la idea de un futuro compartido y a reconstruir el imaginario de una nación más integrada y más justa, que recupere y reafirme los valores que fueron erosionados en las últimas décadas: el trabajo como eje principal de la dignidad de las personas, *el reconocimiento y el respeto de la diversidad (...)* La educación pública universal de calidad es uno de los pilares básicos sobre el cual se apoyan las características más nobles de nuestra tradición histórica: *un país abierto a todas las culturas, nacionalidades y creencias religiosas, con gran capacidad de integrarlas sin discriminaciones*” (citado en Soria, 2009:126-127, énfasis propio).

Sin embargo, según el análisis de Soria, la garantía de acceso a la educación contemplado en la ley de migración de 2003 (reglamentada en 2010) no tienen un correlato en la educación intercultural, puesto que las referencias a este tipo de educación en la ley sectorial de 2006 solo incluyen a los pueblos indígenas que habitan el territorio nacional. En consecuencia, explica la autora: “el derecho a una educación intercultural queda garantizado para los pueblos indígenas ‘locales’; ...la enmarcación de los migrantes en

términos de nacionalidad queda sobredimensionada en relación con una posible autoadscripción étnica; por último, ese sobredimensionamiento parece sugerir que de ellos se espera más una ‘adaptación’ que una participación igualitaria en los procesos políticos como parte de una política de reconocimiento” (Soria, 2009:129). Esta última conclusión es reafirmada por consideraciones específicas sobre la “integración” incluidas en la ley de migración: “realización de cursos de idioma castellano”, y “difusión de información útil para la adecuada inserción de los extranjeros en la sociedad argentina, en particular aquella relativa a sus derechos y obligaciones” (artículo 14, incisos a y b).

En materia de programas y acciones de política más específicas, ha sido difícil encontrar información sistemática, una situación a la que contribuye el carácter federal del Estado argentino. De todos modos, y considerando que una de las entrevistadas expertas para este estudio (Gabriela Novaro) se ha desempeñado como asesora del Ministerio de Educación nacional hasta una fecha reciente –además de su trabajo académico en relación con estos temas–, es dable suponer que la información recabada es bastante exhaustiva. En ese sentido, una iniciativa programática que contempló en su diseño la temática migratoria, según esta entrevistada, fue “Nuestra escuela”, un programa muy amplio de capacitación docente iniciado en 2015, e implementado partir de cursos virtuales de formación, cuya continuidad estaba siendo evaluada en enero de 2017. Uno de los contenidos más significativos de estos cursos apuntaba a reformular las miradas sobre la población indígena y migrante. En sus contenidos estaba contemplado un abordaje más actualizado de la temática indígena, trabajada desde la idea de genocidio, y respecto de la migración se procuraba complejizar la mirada, especialmente en relación con los flujos latinoamericanos.

Justamente en relación con este último señalamiento, fue posible relevar una experiencia que, si bien surge por la iniciativa de una universidad nacional (Programa de Migraciones y Asilo del Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús), financiada por un organismo internacional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF), encontró marco en el Ministerio de Educación de la Nación, puntualmente a través de una Mesa Interinstitucional de Educación, Migración y Niñez en la que participaron académicos, agentes gubernamentales y de la sociedad civil. Uno de los ejes de intercambio y generación de propuestas de la mesa fue la promoción de políticas y prácticas de integración intercultural.

La experiencia consistió en el desarrollo de una Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela, denominada “(Re)pensar las inmigraciones en Argentina”⁵⁹. Esta valija de materiales se propone revisar las imágenes que se han ido construyendo en el país respecto del “inmigrante” y el “extranjero”, para “reflexionar acerca del lazo entre inmigración, diversidad y derechos”. El propósito explícito de este material es “avanzar en el camino de un desafío mayor: prevenir y desarmar los discursos, las creencias y las prácticas xenóforas, y a la vez construir un concepto histórico de igualdad, capaz de contener y reconocer las diferencias (nacionales, étnicas, culturales, de género, etc.) sin esgrimirlas como razones ‘naturales’ para denegar u obstaculizar el acceso a derechos”.

Los materiales consisten en un documento marco sobre la migración en Argentina para los docentes (se revisan las dinámicas migratorias históricas y contemporáneas, el marco normativo y su evolución histórica, y las imágenes que se han construido sobre la migración a escala nacional), otro que revisa la normativa del ámbito educativo, mostrando cómo el tratamiento de diversos aspectos del tema se vincula con mandatos del sistema educativo, y finalmente, el elemento central de la valija son 10 fichas temáticas con propuestas para el trabajo aúlico, con recursos muy movilizadores y muy bien planificadas.

⁵⁹ [En línea] <<http://valijainmigracion.educ.ar/>>.

A pesar de este trabajo puntual, y algunas otras experiencias en general no articuladas, y que surgen del espacio de la academia y las organizaciones de la sociedad civil, la percepción general de las expertas entrevistadas es que en el país el tema de la interculturalidad desde la política pública está restringido a lo indígena, aunque por ejemplo la ley de educación de la provincia de Buenos Aires la define en términos más amplios.

Otra problemática relevada, en sintonía con los señalamientos recogidos en este estudio para el escenario chileno –y también con el costarricense, como se verá a continuación–, es que la formación inicial de los docentes es muy deficitaria en general –en Argentina esta formación ha estado muy separada de las universidades–, y en términos de interculturalidad más aún, y por otra parte ha habido pocos dispositivos para acompañar la “formación en ejercicio” de los docentes.

Costa Rica

Respecto del caso de Costa Rica, la literatura relevada señala que el acceso de los estudiantes migrantes al sistema educativo está garantizado por la Constitución nacional, que establece en su artículo 19 que los extranjeros tienen los mismos deberes y derechos individuales y sociales que los costarricenses. Sobre esa base, los estudiantes extranjeros reciben una oferta educativa homogénea, sin distinción de su nacionalidad.

Como marco general sectorial, el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica ha desarrollado una política de educación intercultural plasmada en el documento de política pública “El centro educativo como eje de la calidad de la educación costarricense”, promulgado por el Consejo Superior de Educación en 2008, y también en el documento de operacionalización de este programa, “Líneas estratégicas”, que enfatiza “el valor de la cultura y de los procesos interculturales, así como el de las competencias docentes interculturales” (Escalante Rivera *et al.*, 2012).

En ese marco, se efectuó un replanteamiento orgánico del Ministerio, creando el Departamento de Educación Intercultural en 2012. Este organismo tiene entre sus funciones específicas la de: “e) Dirigir el proceso técnico necesario para que las autoridades políticas superiores definan las estrategias de educación intercultural del Ministerio de Educación Pública. El desarrollo de su trabajo técnico tomará en cuenta la participación de las organizaciones representativas de las diferentes etnias, grupos etarios y *nacionalidades* que habitan en el país, las comunidades educativas donde se desarrolla el proceso educativo y las Direcciones Regionales de Educación del Ministerio de Educación Pública” (Escalante Rivera *et al.*, 2012, énfasis propio).

En 2010, en tanto, se había realizado el Segundo Congreso de Educación Intercultural, con el objetivo de definir estrategias para orientar el trabajo de las autoridades administrativas y técnicas del Ministerio de Educación Pública en esta materia. En esa ocasión se desarrolló un curso para docentes, que en una primera etapa debía validar cuatro módulos sobre interculturalidad: “1. educación intercultural (el enfoque conceptual y la gestión desconcentrada del currículo); 2. enfoques curriculares (por qué el enfoque curricular constructivista se acerca más a un planteo de educación intercultural); 3. gestión de un centro educativo plural; y 4. un módulo centrado en técnicas pedagógicas para trabajar en el aula, que combina tanto el manejo del currículum como el manejo de la técnica pedagógica” (OEA, 2012).

En materia de oferta programática para la población migrante en el espacio educativo, el Programa Aulas Abiertas, aunque no está exclusivamente dirigido a este grupo, debido a la caracterización de su población objetivo, atiende a una alta proporción de niños y

adolescentes nicaragüenses, además de otros migrantes, en la medida que considera como criterios de focalización la sobre-edad (es decir, la edad superior a la esperada para el año escolar que se cursa en ese momento), las condiciones sociales y económicas muy vulnerables, y el riesgo alto de deserción escolar. Aula Abierta, una propuesta de formación abierta y flexible, se inició en 2001 como un programa del MEP de lucha contra la pobreza a través del otorgamiento de oportunidades a población con sobre-edad, trabajadora y migrante, para que complete la educación primaria (OEA, 2012).

Además, durante 2012 se trabajó en una estrategia denominada Educación Intercultural, que incluyó dentro de sus acciones la atención de las necesidades de la población estudiantil inmigrante. La Ley del Día de las Culturas (Nº 7426), que define a Costa Rica como un país multiétnico y pluricultural, entre otras consideraciones ordena al Ministerio de Educación Pública la adaptación de los planes de estudio a esta condición de diversidad. Es en ese sentido que en 2012 se elaboró un manual de interculturalidad y migración, que contempla aspectos tanto administrativos como de contenido, tales como los antecedentes de la migración en Costa Rica y los grupos migrantes con mayor representación en el país. Además, el manual aborda el marco jurídico en temas de migración. Este material se trabajó con el Programa conjunto de Juventud, Empleo y Migración, e incluyó un capítulo adicional sobre el manejo de la población migrante en servicios públicos e instituciones que trabajan con ella pero que no tienen una política al respecto (OEA, 2012).

Por esa misma fecha se elaboró también un manual destinado a los docentes del sistema educativo costarricense, con el propósito de “ofrecer argumentos y sugerencias para que puedan trabajar con sus estudiantes, desde una perspectiva intercultural, el tema de la migración y la convivencia en Costa Rica” (Jiménez Matarrita, 2012), material que se está analizando para la consideración de recomendaciones que surgirán de este estudio.

La elaboración de este material responde en parte a una de las necesidades más notorias relevadas por los estudios académicos realizados en el escenario educativo costarricense, en relación con que: “El manejo profesional del enfoque intercultural (competencia de cualificación profesional) no está presente en la práctica docente” (Escalante Rivera *et al.*, 2012:85). Como consecuencia, según se señala en este estudio desarrollado desde el MEP: “A raíz de la dificultad de acceso al conocimiento y al escaso apoyo que recibe de las diferentes instancias con respecto a la atención de la diversidad en el aula, al docente le demanda la creación de planes remediales que no muestran en la mayoría de los casos una orientación conceptual o metodológica que reconozca las necesidades propias de los estudiantes de culturas distintas” (Escalante Rivera *et al.*, 2012:85), una problemática muy próxima a la que se ha relevado en este estudio de la realidad chilena actual.

2. Contexto europeo

Alemania

En Alemania, el surgimiento de la educación intercultural está directamente relacionado con la migración laboral que se dio en ese país a partir de la segunda mitad del siglo XX (Auernheimer, 2003: 9). De acuerdo con la profesora Mechtild Gomolla⁶⁰, el abordaje que el sistema educativo alemán ha dado al alumnado multicultural y multilingüe se puede dividir en tres fases:

- 1) Desde 1955 –año en que Alemania firmó por primera vez un convenio de atracción de “trabajadores invitados” (Gastarbeiter), siendo Italia su primer país socio en este tipo de convenios– y hasta 1964 el tema fue ignorado, a tal punto que para los hijos de

⁶⁰ Entrevista realizada por Skype el día 25 de enero de 2017.

migrantes que vivían en Alemania ni siquiera era obligatoria la asistencia al colegio. Recién en 1964 la asistencia se volvió obligatoria también para ellos.

- 2) Se inició la así llamada “pedagogía para extranjeros” (Ausländerpädagogik), que estuvo muy marcada por un enfoque de compensación: cursos de preparación para la lengua (en el centro de las preocupaciones), asistencia para hacer tareas, etc. También tuvieron un fuerte foco en la diferencia cultural (Kulturdifferenz), que era homologada con déficit. Este enfoque fue prontamente criticado por tener esta orientación hacia el déficit y además ser poco efectivo: con el tiempo se estableció algo así como un sistema escolar paralelo (uno para alemanes y otro para inmigrantes). Hasta los años ochenta era posible encontrarse con la situación de que un niño hubiera ingresado a uno de estos cursos preparatorios, y que finalmente incluso egresara del colegio desde un curso preparatorio.
- 3) A partir de las críticas a este sistema se creó “la programática” de la educación intercultural en los años ochenta y hasta mediados de los noventa. Lo central fue el cambio en el currículum: que se tematizaran la extranjería y la alteridad como un contenido a ser visto en clases. Aquí jugaron un rol importante las teorías sobre el reconocimiento. Se intentó revertir la valoración negativa de la diferencia cultural de la fase anterior, presentándola como algo positivo. El concepto clave de esta fase fue la formación política (Politisches Lernen), el tratamiento de la diversidad, el abordaje del conflicto. Lo interesante de esto es que aparecieron preguntas relativas al racismo, pero solo a nivel individual o a nivel de las interacciones.

A partir del año 2000 la discusión sobre la multiculturalidad se encuentra en una etapa diferente a las anteriores. El estudio PISA del año 2000 arrojó luces sobre la relevancia de las condicionantes estructurales en el desempeño escolar de los niños migrantes, y la política educativa por primera vez reconoció la relevancia de esos factores.

De acuerdo con Gomolla, actualmente en Alemania hay consenso acerca de que intentar cambiar el “signo” de la valoración de la diferencia cultural desde lo negativo (fase asimilacionista) hacia lo positivo (fase de la educación intercultural) de todas maneras perpetúa la estigmatización.

Dada la particularidad que el enfoque intercultural adquirió en Alemania, y considerando que no contribuyó a solucionar los problemas estructurales del sistema educativo, incluso hay autores que han abogado por “despedirse” del concepto de educación intercultural, tal como lo hace el autor alemán Franz Hamburger en un libro de título difícil de traducir al castellano, pero que sería algo así como “Despidiéndose de la pedagogía intercultural. Hacia una transformación de los conceptos social-pedagógicos” (Hamburger, 2012).

Luego de este proceso, la discusión en Alemania acerca de los desafíos de un alumnado multicultural ha tenido desarrollos en al menos tres ámbitos diferentes:

- a) Avances conceptuales: se destacan los libros “¿Es posible esquivar el pluralismo?” (Gogolin, Helmchen, Lutz, & Schmidt, 2003), que analiza las interacciones entre el concepto de pedagogía comparada y pedagogía intercultural, y “Conceptos de pedagogía intercultural. Una introducción sistemática”, de Nohl (2014). Este último libro, además de ofrecer una revisión histórica del proceso que vivió el sistema educativo alemán en relación con el alumnado migrante, termina proponiendo un enfoque nuevo, al que llama “pedagogía de las pertenencias múltiples”. El autor se refiere a que en las sociedades multiculturales las identidades no solo están formadas por marcadores étnicos y nacionales –ni son percibidas así por otros– sino que también se relacionan con aspectos generacionales, de clase, de género y de diferencias regionales, entre

muchos otros aspectos. Esto le plantea desafíos a los profesores y a las instituciones educativas.

- b) Propuestas para avanzar hacia un profesorado especializado en temas de interculturalidad (Auernheimer, 2010; Dogmus, Karakasoglu, & Mecheril, 2016).
- c) Guías, libros y otros documentos que apuntan a facilitar que se aborde en la práctica el enfoque intercultural (Brunner & Ivanova, 2015; Deutsches Jugendrotkreuz, 2010; Ertl & Gymnich, 2015; Fischer, Schreiner, Doyé, & Scheilke, 1996; Hartung, Nöllenburg, & Deveci, 2013).

En los últimos años Alemania ha sido país receptor de una migración estrechamente vinculada a situaciones bélicas en diferentes partes del mundo. En relación con ello no se advierten hasta la fecha nuevos enfoques educativos, pero sí un énfasis en seguir manteniendo la oferta de las clases de alemán para quienes vienen recién llegando o aquellos que, incluso llevando algunos años en el país, aún no dominan el idioma. Dicha política, que en la práctica implica separar a los alumnos que no hablan alemán del resto del alumnado, tiene defensores y detractores⁶¹.

Austria

Antes de que comenzara el fenómeno migratorio de la segunda mitad del siglo XX - compuesto mayoritariamente por migrantes laborales y refugiados (Luciak & Binder, 2010, p. 8) -, Austria ya era un país de gran heterogeneidad cultural y lingüística, porque era un estado de múltiples naciones (Vielvölkerstaat) (Luciak & Binder, 2010, p. 6). Sin embargo, es interesante consignar también que de acuerdo con los autores citados, esa diversidad – que hoy se expresa por ejemplo en que existen seis grupos nacionales reconocidos oficialmente- no es parte de la autopercepción de la mayoría de los austríacos.

A pesar de que en los años 60 y a comienzos de los años 70 la presencia de la migración ya era evidente, aún se estimaba que la presencia de niños migrantes en las escuelas austríacas era temporal, por lo que no se les prestó mayor atención (Kellermann, 2007, p. 18). Fue en la década de 1980 que la educación intercultural comenzó a ser un tema de debate en el sistema educativo austríaco. Sin embargo, el impulso inicial de esa discusión no provino de la migración, sino de las minorías lingüísticas radicadas dentro de Austria. En particular, el debate se inició en torno a la cuestión de la educación bilingüe, en aquellos lugares donde vivían familias que hablaban como primera lengua el esloveno, y no el alemán. El debate encontró eco en académicos de la educación, quienes comenzaron a apoyar la idea de que se desarrollara una educación intercultural en el país (Auernheimer, 2003, p. 32).

Paralelamente, el sistema educativo asumió que la presencia de los alumnos migrantes en las escuelas austríacas no era un fenómeno temporal. En efecto, en el año 2010 un 15% de la población que habitaba en Austria había nacido en otro país, y ya en esa fecha las escuelas austríacas estaban compuestas de niños y jóvenes de 160 nacionalidades distintas (Luciak & Binder, 2010, p. 8,9).

A comienzos de los años 90 el Ministerio de Educación de Austria (Bundesministerium für Bildung) estableció que el aprendizaje intercultural (“Interkulturelles Lernen”) debía convertirse en un principio transversal de las clases⁶². Si bien en un comienzo la introducción de la educación intercultural fue motivada por la presencia de minorías lingüísticas y de alumnado migrante en las escuelas, hoy se entiende que el grupo al cual

⁶¹ <<http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2016-12/fluechtlinge-willkommensklassen-integration>>.

⁶² https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html

va dirigido ese tipo de educación es el alumnado completo. Esto marca una diferencia con el enfoque anterior que se había usado (al igual que en Alemania), y que fue conocido como educación/ pedagogía para extranjeros (“Ausländerpädagogik”).

La siguiente tabla resume algunas características principales de estos dos enfoques y es ilustrativa de sus diferencias:

Periodo/ Concepto	Diagnóstico	Grupo objetivo	Práctica	Objetivos	Modelo de sociedad
Pedagogía para extranjeros	Déficit	Alumnos migrantes	Compensación/ apoyo escolar/ primera lengua	Retorno y/o asimilación	Cultura “homogénea”
Educación intercultural	Diferencia	Todos los alumnos	Multiperspectividad/ relativismo cultural/ primera lengua	Reconocimiento, mantención de la identidad cultural	“Sociedad multicultural”

Fuente: Diehm/Radtke 1999, citado en Luciak & Binder, 2010, p. 11.

Sin embargo, la ya citada publicación del año 2010 sostiene que aún en esa fecha el aprendizaje intercultural seguía siendo más un énfasis que ponían ciertos profesores y establecimientos, que un enfoque que se hubiera institucionalizado (Luciak & Binder, 2010, p. 4). Dicha constatación llevó a que en los años siguientes se desarrollaran algunos documentos orientados a facilitar la institucionalización del enfoque intercultural y a ofrecer dinámicas concretas para llevar la reflexión sobre la diversidad a las salas de clases. Un ejemplo es el documento titulado “Aprendizaje intercultural y transcultural”, publicado por el Ministerio de Educación de Austria en 2016 (BMB & Zentrum polis, 2016).

El objetivo principal de este tipo de aprendizaje es la adquisición de competencias interculturales, las que en la página web del Ministerio de Educación de Austria son definidas como las siguientes capacidades:

- Estar abierto a conocer cosas nuevas
- Cuestionar los propios puntos de vista y prejuicios
- Visibilizar prejuicios de origen racista y eurocéntrico
- Desarrollar acciones solidarias frente a grupos discriminados e involucrarse en ciertas causas
- Resolver conflictos de manera constructiva, y reconocer que los conflictos o malentendidos no siempre tienen a la base razones culturales⁶³.

De acuerdo con lo indicado en la página web del Ministerio, la evidencia ha mostrado que en la cotidianidad de las escuelas hay sobre todo dos aspectos relevantes, que dependen de que el profesorado esté sensibilizado adecuadamente:

- Un abordaje relajado, productivo y profesional de la heterogeneidad lingüística en los cursos
- El evitar un etiquetamiento y la atribución de características determinadas, las que – con frecuencia, sin intención – llevan a exclusiones, como por ejemplo cuando a niños nacidos en Austria se les define como niños “extranjeros”⁶⁴.

Austria forma parte del proyecto MIPEX⁶⁵, que mide y compara las políticas dirigidas a la integración de los migrantes en varios países de Europa. En relación con el indicador referido a educación, la dimensión llamada “educación intercultural para todos” los datos más actuales que están disponibles para Austria indican los siguientes tres puntos:

⁶³ <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html>

⁶⁴ <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html>

⁶⁵ www.mipex.eu

- 1) la materia educación intercultural no conforma una asignatura particular. Cada escuela es libre de decidir de qué manera la incorpora al currículum y a la cotidianidad de la escuela,
- 2) las escuelas necesitan hacer un monitoreo más cercano, ofrecer mayor orientación y tener profesores mejor formados,
- 3) desde el año 2011, la campaña Juntos Austria (www.zusammen-oesterreich.at) ha apoyado iniciativas y 300 “embajadores de la integración” (Integrationsbotschafer/innen) para presentar historias exitosas de integración en escuelas y organizaciones sociales o recreacionales⁶⁶.

El proyecto de los embajadores de la integración, destacado por el MIPEx, consiste en una visita que hacen 3 de estos embajadores a una escuela u organización, para conversar durante un taller de 2 horas de duración con los alumnos (o los participantes de la organización) sobre migración, discriminación e integración.

Francia

Francia es un país de fuerte inmigración, llegando los extranjeros a constituir cerca del 10% de la población, cifra que es similar a la proporción de alumnos de otra nacionalidad en su sistema escolar. Estas familias y alumnos provienen principalmente de los países árabes del norte de África (Marruecos, Argelia, Túnez) y dentro de Europa de Portugal y Turquía, entre otros. El sistema escolar francés se caracteriza por ser uno de los más centralizados del mundo, lo que imposibilita la existencia de políticas autónomas regionales o locales frente al tema de la inmigración en las escuelas y por lo mismo facilita su análisis ya que la reglamentación proviene del Estado o nivel central. Junto con esta centralización, el sistema escolar francés se caracteriza por el cultivo del laicismo y republicanismo en sus escuelas, lo que también imposibilita la existencia de políticas educativas que cultiven, por ejemplo, la particularidad religiosa de los alumnos migrantes.

El sitio web oficial de escolarización de estudiantes extranjeros en Francia (<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F21304>) señala que para el caso de aquello que no dominan la lengua francesa: *“a partir de su llegada a Francia, se pongan en contacto con el Centro Académico para la Escolarización de niños alófonos recientemente llegados y de niños provenientes de familias itinerantes y viajeras (CASNAV) del que dependa su residencia principal”* (Página citada anteriormente, la traducción es nuestra). Cada CASNAV, con sedes en todo el país, tiene por misión orientar la escolarización del niño mediante procedimientos pedagógicos y psicológicos. Francia también propone que los CASNAV ejerzan el lazo oficial entre la familia y la escuela.

Es importante señalar que de acuerdo con lo señalado anteriormente en relación con el carácter centralizado y homogéneo del sistema escolar francés el principio pedagógico que opera con los niños extranjeros es que todo el proceso de adaptación e integración para la rutina escolar se realiza fuera de la escuela (mediante los CASNAV). Lo anterior por cuanto las escuelas y liceos deben por normativa, dar tratamiento igualitario a todos los alumnos.

Dado que Francia es un país de fuerte inmigración, no pocos niños en edad de escolarización se encuentran indocumentados. Para tal efecto y habiendo este país firmado en 1989 la convención de derechos del niño se instruye a las autoridades educacionales y escolares que: *“los jefes de los establecimientos escolares no deben jugar a agentes del Ministerio de Interior. No se puede pedir (a las familias indocumentadas) documentos de identidad. El menor extranjero de menos de 18 años no tiene por qué tener un permiso de residencia. Poco importa si entró de manera irregular con sus padres al territorio francés”*

⁶⁶ www.mipex.eu/austria

(<http://www.letudiant.fr/lifestyle/comment-aider-un-enfant-etranger-sans-papiers-7-questions-reponses-sur-les-droits-des-eleves.html>. La traducción es nuestra).

Dentro de las políticas francesas para la incorporación de alumnos extranjeros se encuentra la disposición de informaciones escritas –en diversos idiomas- dirigidas a los padres sobre el funcionamiento de su sistema educativo. A nivel local también se recomienda la disposición de un intérprete en los casos que sea necesario y en especial en el momento de la inscripción del estudiante en la escuela. Es importante consignar que se señala que *“los intérpretes pueden ser personas ad honorem pertenecientes al mundo asociativo o pertenecer a la familia a la misma familia del alumno inmigrante”* (Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2009: 12).

Por último es importante señalar que el Estado francés recomienda el desarrollo de la lengua materna de los alumnos inmigrantes mediante cursos formales y cuando esto ocurre, las calificaciones se reportan en el informe oficial como una asignatura de “lengua y cultura extranjera”. Se observa a través de esta información, la mencionada tradición igualitarista y republicana de la escuela francesa en relación con los alumnos inmigrantes.

Bélgica

A diferencia de Francia, Bélgica es un país cuyo sistema escolar está fuertemente descentralizado y poco estandarizado, con amplia autonomía de las autoridades locales y de las escuelas. Comparte con Francia un alto porcentaje de extranjeros (en torno al 10% de la población total). La principal consideración para abordar todo análisis del sistema escolar belga es que en la práctica se trata de dos grandes sistemas con diferencia idiomática: el de la llamada Comunidad Flamenca y el de la Comunidad francoparlante (llamada federación Valonia-Bruselas, FVB). Es esta última a la que se hace referencia a continuación.

La política de escolarización de alumnos migrantes en la FVB se llevó a cabo originalmente mediante un mecanismo llamado *Clases Pasarelas* que pasó a denominarse *Dispositivo de Acogida y de Escolarización de Primo-llegados* (DAPSA), en funcionamiento desde el año 2012 y que recoge los principios fundamentales de la Convención de Derechos del Niño, firmada por Bélgica en 1989, y que pone entre sus prioridades el derecho a la escolarización por sobre otras condiciones como por ejemplo el estatus legal de la estadía del niño en el país (respecto del proyecto de ley ver *Parlément de la Communauté Française*, 23 de abril de 2012). Respecto de las llamadas clases pasarelas se señala que: *“el decreto del 14 de junio 2001 relativo a la inserción de alumnos primo-llegados en la enseñanza organizada o subvencionada por la Comunidad Francesa propone **adaptar la enseñanza a las especificidades de los alumnos primo-llegados** (énfasis nuestro). El legislador señala también que no tomar en cuenta estos niños y adolescentes sería al mismo tiempo penalizar las escuelas que los acogen y mediante ellas a sus otros alumnos. El decreto tenía por objeto dar los medios de una inserción óptima mediante la instalación de clases pasarelas en las escuelas”* (Houssonlogé S/F: 6).

Respecto de la función del DAPSA el documento oficial señala que: *“El objetivo del DAPSA es doble. Se trata inicialmente de proporcionar los medios para aprender la lengua francesa de manera intensiva. En segundo lugar, los DAPSA instauran un restablecimiento del nivel escolar en vistas a una futura integración a una sala de clase tradicional. Estos dos objetivos se realizan en un marco que busca ser lo más pedagógico posible y adaptado a los perfiles de alumnos primo-llegados que en su mayoría no han vivido la misma cultura escolar”* (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves PrimoArrivants: état des lieux, 2017:3. La traducción es nuestra). Al igual que en el caso francés, en Bélgica francoparlante se

establece el uso de intérpretes para los migrantes que se acercan por primera vez a la escuela y de mediadores que toman a cargo los problemas de abandono y violencia escolar en escuelas con presencia importante de extranjeros.

España

España experimenta un proceso de conversión migratoria en un breve periodo de tiempo y después de una larga historia de emigración, especialmente en tiempos de posguerra. Lo que llama la atención es la rapidez con que se logra y el peso que este grupo adquiere respecto de la población local. Si en 1995 los extranjeros representaban solo un 1,3% de la población nacional, con 499.773 personas, en 2007 alcanzaban el 8,8% de la población, con un total de 3.979.014 extranjeros con tarjeta de residencia (MTAS, 2007) y cerca del 10% de la población justo antes de la crisis del 2008. El dinamismo de los flujos migratorios también se observa en el caso de España, pues en ese periodo creció significativamente la migración de origen latinoamericano, desplazando a la europea y africana (principalmente marroquí). Sin embargo, la crisis económica -que se agudizó después del 2008- y la incorporación de nuevos estados a la UE (Hungría y Rumania), determinaron nuevos cambios en los movimientos de personas, de modo que los extranjeros de origen sudamericano perdieron peso relativo y se incrementó el de europeos del Este. Por otra parte, se acentuó la migración de origen magrebí. Según datos de 2016, los extranjeros de origen europeo llegan a casi 2,5 millones en el país, de los cuales casi un millón son rumanos. Los de origen africano bordean el millón de personas, de los cuales más de 700 mil son de origen marroquí, y en tercer lugar se ubica la migración sur y centroamericana, con poco más de 600 mil extranjeros en la actualidad⁶⁷.

Los nuevos migrantes, “migración inesperada” (Izquierdo) y migración del Este europeo se establecen fundamentalmente en las grandes ciudades, como Madrid y Barcelona, y en la costa mediterránea, donde encuentran oportunidades laborales en el servicio doméstico (Parella, 2000, 2003), en la construcción (*boom* inmobiliario) y la agricultura levantina.

La transformación de España en un país de inmigrantes planteó desafíos en toda la institucionalidad, incluido el sistema educacional y la convivencia. Las iniciativas provinieron de las entidades públicas, universidades y ONG: “La progresiva incorporación de minorías étnicas foráneas al sistema educativo, así como la necesidad de proporcionar una adecuada atención educativa a la minoría étnica más numerosa de España: los gitanos, generó una creciente voluntad para iniciar y proseguir el estudio y análisis del fenómeno intercultural a través de numerosos acontecimientos” (Aguado Odina, 2006; Odina, 2006, 2007: 303).

La educación intercultural se desarrolló en los años ochenta y noventa, y tiene sus antecedentes en la incorporación de España a la Unión Europea (1985) y en la necesidad de incorporar en las escuelas a grupos como los gitanos en primera instancia, y desde los años noventa a la migración de origen marroquí, latinoamericana y subsahariana (Muñoz, 2007).

La bibliografía señala que tanto el tema migratorio como la educación intercultural han discurrido por “modelos de tipo compensatorio o de educación especial para alumnos con determinadas características: gitanos, inmigrantes, itinerantes, etc.” (Muñoz, 2007: 305), sin una mayor discusión por el enfoque o la noción de interculturalidad. “Las diferentes etapas por las que ha pasado la actuación política española ante el fenómeno migratorio comprenden desde un primer estadio en donde se contemplaba a la inmigración como

⁶⁷ [En línea] <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201606/Residentes_Tablas_PR_30-06-2016.pdf>.

materia de orden público, sin tener en cuenta los aspectos humanos, sociales y laborales, hasta nuestros días, en donde este problema se centra en el control de fronteras y en la planificación económico-laboral a medio y largo plazo, aplicándose leyes y reglamentos que, generalmente, no son del gusto de nadie, porque no logran centrar la solución inmediata del problema” (304-305). Por tanto, España tardó en elaborar una política migratoria y un plan de integración de la población migrante y eso también tuvo su correlato en las Comunidades Autónomas. De hecho, estas últimas se han preocupado más de la escolarización de la población extranjera y la enseñanza de la lengua, o lenguas de acogida, como “una prioridad para lograr la integración de este alumnado en los programas educativos, combinándose la atención lingüística con programas o medidas de tipo compensatorio” (Muñoz, 2007).

Sin entrar en el debate teórico sobre interculturalidad, la bibliografía revisada se detiene en otros aspectos que explican la dificultad de la incorporación de la educación intercultural (EI) en el sistema educativo español. Uno de ellos es que en la formación del profesorado no está contemplada como un tema central, ni tampoco en los cursos de perfeccionamiento docente que ofertan tanto el Ministerio de Educación como las Comunidades Autónomas. Como señala Rego, “en general, el profesorado no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010). Por otra parte, el modelo de formación en el que el docente actúa como un mero consumidor de formulaciones ajenas, además de haberse revelado incapaz de producir los necesarios cambios de valores y actitudes, trae como consecuencia una inadecuada conceptualización de la Educación Intercultural, que es vista por buena parte de los profesores como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a la materia de Ciencias Sociales y puede incorporarse como una lección más, al margen del currículo” (Díaz-Aguado, 2003)” (Rego, 2014: 125). Una de las conclusiones que señala Rego es que “la escasa participación en actividades formativas en educación intercultural por parte del profesorado refuerza la pertinencia de activar ejes de formación más concretos en este ámbito. Razón de oportunidad que atañe a los planos de formación continua, pero también a la formación de los nuevos maestros en el seno de las Universidades, con contenidos, metodologías y uso de tecnologías acordes con las competencias demandadas por un mundo global. Así, entienden que es necesario incluir la educación intercultural en el currículo de la formación del profesorado, sobre todo por parte de los que tienen menor experiencia docente y los que participan en acciones de formación” (Rego, 2014: 133).

En un sentido similar, Aguado (2008) señala que en el discurso del profesorado se reconoce la diversidad como algo positivo y enriquecedor, pero en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como “problemática” y “deficitaria”, asociada con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros, relaciones difíciles con las familias, etc. Se identifica una demanda de técnicas o soluciones concretas, así como la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las culturas diferentes; competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales, etc. Desde el enfoque intercultural se hace necesario promover la cooperación y las redes de intercambio entre profesionales de la educación para romper el aislamiento. Las autoras critican que, en el currículo de formación general, los profesores solo pueden elegir algunas materias optativas que tengan enfoque intercultural.

Otro de los aportes que se encuentra en la bibliografía es el de Odina (2004), quien plantea que en el ámbito de la investigación uno de los principales retos de la IE son las competencias interculturales, entendidas como el estudio de la identidad cultural y las

ofensas a la misma. Otro tema de investigación es el de la equidad y la inclusión social, dentro del que se estudia desde los modelos diferenciales/adaptativos, planteando que toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos culturales como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. A menudo se toman decisiones en función no de una adecuada evaluación de necesidades del estudiante, sino de las necesidades del medio escolar, que fija unas metas y objetivos no negociados con la comunidad a la que sirve. El tema de las diferencias individuales también es uno de los tópicos, esto implica asumir que todos los estudiantes tienen habilidades especiales y capacidad para aprender. Por último, en el ámbito de la reforma de la enseñanza / currículo se concluye que: a) el conocimiento se construye y se discute; b) el currículo eurocéntrico es una herramienta de racismo cultural.

La propuesta concreta es la **Guía INTER** (Aguado y otros, 2006b), un documento que se ha elaborado en el marco de un proyecto Comenius de cooperación europea⁶⁸. El documento es un recurso de formación del profesorado que ofrece desafíos para replantear y reformular sus ideas y prácticas educativas, proporcionándoles oportunidades para hacer explícitas sus ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconsiderarlas críticamente en relación con las prácticas actuales, replantear las ideas y las estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje para decidir si se desea cambiar la forma de enseñar y, si es así, cómo hacerlo.

El **Aula intercultural, Portal de la Educación Intercultural** (www.aulaintercultural.org) es una plataforma que contiene numerosos recursos para trabajarla dentro y fuera del aula. Se trata de una iniciativa llevada a cabo por el **Sindicato Unión General de Trabajadores UGT** que posee una historia de lucha por la igualdad de oportunidades y la equidad. En esta iniciativa la Federación de Enseñanza de la UGT es la entidad que concibió el **aula intercultural** y que trabaja para que sea un Portal vivo y al servicio de todas aquellas personas interesadas en la interculturalidad⁶⁹.

En esta plataforma se puede encontrar material didáctico como guías sobre racismo y xenofobia, cuentos del mundo, orientaciones para el profesorado, experiencias en centros educativos y mucho más.

- ❖ **Revisión de buenas prácticas en Aula intercultural:** En la oferta de recursos de este portal web hay un apartado (pestaña) llamado buenas prácticas y en uno de los documentos esta se define como: “El buen desarrollo de unas prácticas u otras dependerá en todo momento de las condiciones internas y del contexto concreto en el que se desarrollan y, por ello, serán idiosincrásicas e irrepetibles en otras realidades. Nuestro principal objetivo, al presentar distintas experiencias, será ofrecer una ayuda para detenernos y reflexionar sobre cómo conseguir mejores prácticas interculturales desde la lógica del modelo inclusivo. En el ámbito bibliográfico y científico internacional, hablar de “**buenas prácticas**” significa ofrecer un acceso de calidad y con los medios adecuados, para todo el mundo, poniendo en valor aquellas propuestas que aborden elementos culturales, políticos y/o prácticos de la atención educativa, desde una perspectiva inclusiva de la educación intercultural (Booth y Ainscow, 2002)” (Gallego, Rodríguez y Lago 25 de agosto 2017).
- ❖ Entre los materiales para centros interculturales el aula intercultural ofrece una serie de pautas cortas, sencillas, pero con contenido para Escuelas Interculturales que pueden ser útiles para nuestro estudio. Entre ellas:

⁶⁸ Disponible en <www.uned.es/grupointer>.

⁶⁹ El aula es financiada por la Dirección General de Migraciones del Ministerio de Empleo y Seguridad Pública y el Fondo de Asilo de Migración e Integración de la Unión Europea y cuenta con la colaboración del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación.

- **Pautas de acogida, adaptación y seguimiento 1**⁷⁰: En este documento se señalan los pasos y modos de recibir y acoger al nuevo alumnado de origen migrante. Define la **acogida** como “un proceso de integración (no de asimilación) que presentarán continuos retos. Del modo de adaptación del alumnado depende en gran medida su proceso de aprendizaje y su desarrollo personal y educativo” (p. 1). El documento señala la importancia de reconocer que estos niños vienen de otra cultura con características distintas, características específicas y necesidades particulares que el colegio debe tener en cuenta. También señala la importancia de considerar a las familias como actores de la comunidad educativa y la importancia de considerarla en este proceso. Por tanto define la acogida como un proceso flexible y de participación de toda la comunidad.

- El proceso de acogida está reflejado en un Documento de referencia para todo el equipo que se denomina **Plan de acogida o Protocolo de Acogida**. En el documento indica cómo se debe confeccionar este plan que está dirigido al alumnado, las familias y el profesorado con objetivos generales y momentos de llegada. El documento trae algunos documentos, uno de ellos es el del colegio Pedro Serrano La Roda de Valencia con el Plan: “*Interculturalidad en la escuela. Marruecos y la cultura árabe*” EOS 2003⁷¹. Esta pauta considera la llegada del alumno cuando solicita plaza, momento en que se entregan los **formularios traducidos a su lengua** y una **hoja informativa en su idioma** donde le indica en qué lugares conseguir la documentación. Si hay cupo en un colegio y lleva los documentos requeridos será recibido él/ella y su familia por un maestro/a de guardia de acogida que le mostrará un **cartel de BIENVENIDO** en su idioma, un **mapamundi** donde verá la procedencia de los demás alumnos extranjeros, en los pasillos del colegio encontrará las **fotos** de los demás niños clasificados por país y ahí colocará su nombre y foto. Todas las dependencias del centro tienen los **anuncios en los 10 idiomas** que tienen sus alumnos. Luego el **equipo directivo recibe a las familias con la ayuda de un alumno, madre o padre traductor** y se le explican los lineamientos de la escuela y se establece un calendario de reuniones. Luego ingresa el nuevo/a alumno/a al aula de acogida donde será ayudado por un **alumno/a tutor** (elegido semanalmente) que le ayudará con el aprendizaje del idioma. El tutor/a tendrá un **carné** y un **cuadernillo** donde anotará cada día las dificultades y los progresos del nuevo alumno. Cuando el nuevo alumno ya se pueda desenvolver se **le dará protagonismo** para ver cuánto se enseñar él/ella sobre su cultura, familia y costumbres entre otras cosas.

- La **Pautas de acogida, adaptación y seguimiento 2**⁷² en el documento se define seguimiento como “la valoración continua del transcurso y los resultados de la integración del alumnado inmigrante en el Centro” (p. 1). EL seguimiento debe ser **individualizado**, es decir, “compuesto por un conjunto de actuaciones orientadas a ofrecer atención personalizada a cada niño o niña” (p. 1) y que responde a los principios de Normalización, Individualización e Interculturalidad, entendidos como “la **normalización** implica que el alumnado debe seguir un ritmo lo más “normalizado” posible con sus compañeros y compañeras, para que la integración sea óptima. No debe ser separado de las clases regulares. La **Individualización** responde al fenómeno de diversidad: cada persona, diversa, necesita una atención determinada y específica. Con **interculturalidad** asumimos los principios de heterogeneidad, participación, dinamismo,

⁷⁰ file:///C:/Users/HP/Downloads/ACOGIDAYADAPTACION.pdf

⁷¹ <http://aulaintercultural.org/2004/06/22/plan-de-acogida-en-una-escuela-de-primaria/>

⁷² file:///C:/Users/HP/Downloads/SEGUIMIENTO.pdf

interacción, etc.” (p. 1). Este proceso tiene en cuenta **la flexibilidad** a través de adaptaciones el currículo, trabajo cooperativo (talleres) entre alumnos, uso de espacios, horarios y recursos materiales y criterios y métodos evaluativos. Para que el seguimiento sea realmente individualizado se debe aumentar el recurso humano, más profesores para grupos reducidos de niña/os. Ello porque **el seguimiento de se debe adecuar al ritmo de aprendizaje** de cada estudiante. Asimismo enfatiza la necesidad de reforzar dentro del aula en horario de clases y en ningún caso segregar al alumno/a extranjero para que siga todas las materias del curso. También sugiere que para el refuerzo se usen otras dinámicas alternativas como talleres de animación, periódico escolar, etc.

Se profundiza a continuación en dos casos específicos de estrategias y prácticas en educación intercultural: **Cataluña y Andalucía**.

Andalucía: Destaca en este caso la labor del Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía que ha desarrollado “desde el Curso Escolar 2000-01 el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes, como una iniciativa derivada de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, uno de cuyos objetivos es ‘potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios’. Entre las medidas del Plan está la ‘formación y asesoramiento específico al profesorado de los Centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes’ (Medida 2.1)”.

Dentro de las experiencias andaluzas de educación e interculturalidad llama la atención la enseñanza de la lengua “vehicular” en contextos de diversidad. En España muchas comunidades autónomas han abordado este tema a través de distintos dispositivos “En Extremadura, a través de la creación de las denominadas igualmente **aulas temporales** de adaptación lingüística; en Castilla-La Mancha con los **equipos de atención lingüística**; en Canarias con el **programa de atención a la diversidad idiomática y cultural**; en Cataluña con los **talleres de adaptación escolar**; en las Islas Baleares con los **talleres de lengua y cultura**; en Murcia con **las aulas de acogida**; o en Madrid con las **aulas de enlace**” (Ortiz, M 2011: 663).

En el caso de Andalucía las **aulas temporales de adaptación lingüística** (ATAL) surgieron en 1997 y son anteriores al reconocimiento oficial por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 2001. Estas aulas fueron reconocidas como apoyo para el aprendizaje de la lengua española y sus antecedentes en una experiencia provincial piloto en Almería que luego se extendió al resto de las provincias andaluzas.

Almería es una de las provincias de Andalucía con mayor proporción de extranjeros, especialmente procedentes de África que se insertan en la agricultura de invernadero. Dada su cercanía con África, Almería es la puerta de entrada de dicha población por tanto la mayoría de la población extranjera es marroquí y subsahariana. Esta situación explica el carácter pionero de la provincia en la implementación de ATAL y otras estrategias como la mediación intercultural escolar.

El proceso de implementación de los ATAL en Almería nació de procesos de formación conjunta “un grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante” (formado por distintos profesionales de la Delegación de Educación y varios centros educativos –con profesorado de dos colegios públicos de primaria– uno del municipio de El Ejido y otro del municipio de Roquetas de Mar), “Almería Acoge” y la Universidad de Almería” (Ortiz, 2011: 667). En 1997 a partir de las necesidades que plantean los profesores, un grupo de trabajo interprofesional llevaron a cabo una acción formativa para facilitar su trabajo en aulas interculturales, para ello se seleccionaron dos centros y luego se crearon los 2 primeros ATAL entre 1997 y 1998 en dos colegios en los municipios de

Roquetas de Mar y otro en el de El Ejido. Desde esa fecha han ido aumentando el número de profesores dedicados solo a la atención lingüística del alumnado extranjero.

A continuación se ve en la tabla el proceso de implementación del ATAL en Almería.

Cuadro 1
Fases de trabajo con los centros implicados en el grupo de trabajo
“Escolarización del Alumnado Inmigrante”

1.ª fase	Acceso del grupo a los dos centros educativos. Negociación del trabajo con los colegios.
2.ª fase	Evaluación de las necesidades del profesorado a través de técnicas como la entrevista.
3.ª fase	Negociación de un proceso de formación con el profesorado de los dos centros.
4.ª fase	Realización de formación tipo curso sobre los temas expuestos, y con la utilización de determinadas técnicas de recogida de datos: observación y diarios.
5.ª fase	Creación de dos “aulas puente” ⁷ . Filosofía no segregacionista, sino facilitadora e integradora.
6.ª fase	Evaluación sumativa: encuesta y diferencial semántico.
7.ª fase	Informe y negociación del informe.

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo⁸.

Luego se implementaron dos tipos de ATAL los que atienden de manera permanente a los estudiantes en las escuelas, es decir fijado en un centro y otro ATAL itinerante que consiste en un profesor ATAL que atiende a varios centros (Primaria y secundaria respectivamente). Todo este proceso ha ido acompañado de un reconocimiento institucional.

Los objetivos de los ATAL para el año 2000 eran: “En primer lugar, atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículum. Por otro lado, concretar un programa de acogida inicial para el alumnado de otras culturas, así como programar actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y, en general, los objetivos de la educación intercultural insertos en el currículo normalizado, y que deben tener reflejo en los distintos elementos del proyecto de centro” (Ortiz, 2011: 669).

Los alumnos no permanecen más de 2 años en los ATAL itinerantes o 2 trimestres en el ATAL fijo.

Las dificultades encontradas en el desarrollo de los ATAL son las siguientes:

- Una confusión en los objetivos del ATAL: El objetivo de los ATAL es “la atención del alumnado inmigrante extranjero con dificultades en el acceso al currículum y, por otro, la participación y la actuación dinámica en programas de acogida y en actividades interculturales” (Ortiz, 2011: 667). En la realidad lo que sucede es que este objetivo se identifica como que la interculturalidad atañe solo al profesional ATAL (Orientador o profesor a cargo)
- Otra dificultad es el tiempo de estancia de los alumnos en el ATAL que originalmente es de 3 meses sin embargo se registran casos de mayor estancia a ese tiempo. Por lado, porque la existencia de los ATAL está asociada a recursos y ellos implica tener alumnos en estas aulas y por otro, hay acuerdo entre el profesorado respecto a que 3 meses son insuficientes para que los alumnos alcancen una nivelación adecuada.

Cataluña y las políticas de acogida

Las políticas de acogida escolar tienen dos objetivos, por un lado que se organicen las intervenciones educativas orientadas hacia la adaptación del alumnado y sus familias, y por otro lado que permitan al centro educativo (profesores, equipo) conocer y comprender las diferentes situaciones para adaptar la enseñanza. Con esto se busca que la diferencia no tenga repercusiones en el proceso de aprendizaje. “Para Palaudàrias y Feu (1997), **la acogida** es un elemento cualitativo de la incorporación y requiere atención, comprensión, implicación, afecto..., y plantean que el objetivo del proceso de acogida es la integración del alumnado en la dinámica escolar, entendiendo que esta habrá de facilitar la posterior integración social y laboral” (p. 503).

En Cataluña, la entidad a cargo de desarrollar esta política es el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Aquí se revisa el plan de acogida del centro docente de Cataluña (PACC). La presencia del alumnado inmigrante en las escuelas y aulas de Cataluña se desarrolla a partir de la década de los noventa y adquirió una gran importancia en los años 2000. Las principales políticas actualmente en marcha en Catalunya se despliegan tanto en el ámbito de la composición social de las escuelas (políticas de reserva de plazas (o cupos), de reducción de ratios y de zonificación) como en el de sus procesos organizativos y pedagógicos (aulas de acogida, espacios de bienvenida y planes educativos de entorno).

- El plan de acogida del centro docente en Cataluña (PACC)

Existe desde 2001 y está dirigido a todo el alumnado más allá de la condición de haber inmigrado, aunque es cierto que gran parte de la acogida en Cataluña hace referencia básicamente a alumnado extranjero.

Es un conjunto sistemático de actuaciones pedagógicas con la finalidad de impulsar la acogida y la integración de todo el alumnado con independencia de su origen.

Se entiende como una herramienta educativa que tiene que desarrollarse a través de otros documentos, como: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro, el proyecto lingüístico de centro, el reglamento de régimen interno... También se concibe como un elemento afectivo que debe favorecer, en el caso de los nuevos conciudadanos escolarizados.

El PACC tiene que plasmarse a través del seguimiento de un protocolo que incluye actuaciones en relación con la matrícula, la acogida inicial, la escolarización y los recursos humanos y materiales necesarios.

El plan de acogida y las familias

El plan expresa la necesidad de acoger e informar a las familias recién llegadas del funcionamiento y la organización de la escuela, utilizando si es necesario servicios de traducción. La elaboración del PACC se tiene que adaptar a las pautas culturales y expectativas que las familias han depositado en la escuela. Hace hincapié en que lo que, en ocasiones, se considera como **falta de participación y despreocupación de las familias, no es otra cosa que desconocimiento y respeto al contexto escolar**. Para el Departamento, el PACC debe potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro.

El plan de acogida y el alumnado

Está centrado en el conocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural y la educación intercultural.

Las tareas que se deben impulsar con el alumnado son: favorecer situaciones de interrelación con los compañeros y compañeras, priorizar los contenidos de lengua en situación comunicativa, facilitar el uso de la lengua catalana y asegurar la adaptación al funcionamiento del centro.

Se debe garantizar la igualdad de oportunidades.

El plan de acogida y el profesorado

El profesorado debe desarrollar actitudes de sensibilidad, empatía, respeto y conocimientos básicos de otras culturas, así mismo debe trabajar de forma próxima a la familia. El trabajo de tutoría del profesorado debe tener en cuenta los aspectos afectivos, emocionales y relacionales.

El tutor debe poner especial atención en el aprendizaje del catalán, utilizando si es necesaria el “aula d’acollida” (Aula de acogida).

Algunas de las prácticas puntuales que se recomiendan son la designación de un compañero acogedor que ayude a la integración, la preparación del resto de la clase ante la llegada de un nuevo alumno, la atención específica cuando realiza un trabajo diferente al resto del alumnado, trasladarle información clara sobre las actividades de la clase (como las visitas y salidas de aprendizaje)

El plan de acogida y la organización del establecimiento

Se debe preparar con antelación la organización de los recursos humanos y materiales que se necesitan para realizar la acogida; por este motivo es importante implicar en el proceso a todo el personal del centro, desde el conserje hasta el personal del comedor, pasando por los monitores.

El plan de acogida y el equipo directivo

Las responsabilidades del equipo directivo son:

- El primer contacto con la familia y la recogida de información más significativa de la misma. La entrevista inicial debe ser preparada y debe responder a unos objetivos. Se recomienda que el alumno esté presente a lo largo de la misma y que se visite el centro.
- El traspaso de información básica de forma clara y concisa. Si es necesario con la ayuda de un traductor del Departamento de Educación o de una asociación de apoyo. Entre esta información no se debe olvidar la que hace referencia a ayudas, los horarios y actividades del centro, los materiales necesarios... (trabajar con los servicios sociales en el desarrollo de la acogida).
- El equipo directivo debe aplicar los criterios de adscripción al curso, siguiendo los criterios de la edad, el desarrollo evolutivo, el conocimiento de la lengua escolar y el ámbito donde más se facilita la socialización del alumno. En algunos casos el alumnado puede ser adscrito a un nivel que esté por debajo de la edad.

La evaluación en el plan de acogida

Se realiza una evaluación y observación inicial que tiene por objeto saber qué nivel de conocimientos tiene el alumno en las diversas áreas curriculares.

También se debe aplicar un seguimiento de los avances valorando el progreso (en secundaria, la valoración debe concretar la asignación de créditos variables). El plan también recomienda informar a la familia sobre el progreso del alumno.

Es necesario hacer un seguimiento de las medidas educativas previstas para determinar el grado de coherencia con las intenciones educativas.

El plan de acogida y el aprendizaje del catalán

El proyecto lingüístico de centro debe adaptarse a la llegada de alumnado que desconoce la lengua del sistema educativo.

El apoyo al aprendizaje del catalán es una cuestión fundamental que no solo debe apoyarse en las actividades docentes dedicadas al aprendizaje de la lengua, sino que tiene que facilitar las estrategias de comunicación a través de modelos de uso lingüístico y de la aplicación en las diferentes áreas curriculares. En la enseñanza de la lengua se debe tener en cuenta la etapa escolar y se tendrán que combinar las actividades orales, de lectura y de escritura. Para el aprendizaje de la lengua, si es necesario, se establecerán soportes externos al aula a través de sesiones “cortas y sistemáticas”.

Se pueden establecer dos tipos de políticas:

1. Políticas en el ámbito de los procesos escolares

Como una medida de facilitación del “proceso de escolarización del alumnado de nueva incorporación” se desarrollan algunos planes y programas que no reemplazan a las aulas de acogida, sino que consisten en aulas externas a los centros escolares, de implantación municipal, donde asiste el alumnado extranjero de nueva incorporación durante un breve periodo de tiempo, antes de incorporarse a su escuela de referencia.

Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera (2003)

Se marca un acento especial en aspectos como la transitoriedad de las medidas de atención específica y en favor de conceptos como “normalidad”, “autonomía”, “integración”, “coordinación de servicios internos y externos”, etc.

Plan Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (LIC), o Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2004, actualizado en 2006).

Profundiza el Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera, con el tratamiento de las aulas de acogida (en contacto con el aula ordinaria), planes educativos de entorno, la noción abierta de centro educativo acogedor o de educación intercultural. El plan (LIC) tiene como objetivo el fomento de la igualdad y la cohesión social y cuyos ejes son el plurilingüismo y la educación intercultural. El plan está dirigido a todo el alumnado de Cataluña y contempla medidas específicas para el alumnado extranjero de nueva incorporación como, por ejemplo, las “aulas de acogida”.

Se asume que la adaptación escolar no es el resultado del aprendizaje de la lengua de la escuela, sino más bien al contrario o, como mínimo, de manera interdependiente. Lo verdaderamente importante es que el nuevo alumnado tenga un marco de acogida en el que pueda establecer amplias relaciones sociales con el resto del alumnado y el profesorado y crear unos vínculos afectivos que doten de sentido a la institución escolar y a su lengua vehicular.

Las aulas de acogida

Se implementan en los centros públicos de educación primaria y secundaria. Estos dispositivos se presentan como un mecanismo de carácter transitorio (primer paso hacia el aula ordinaria), abierto (asistencia progresiva a materias comunes) y flexible (plan de trabajo individualizado para cada alumno), destinado al aprendizaje intensivo de la lengua vehicular y de ciertos conocimientos instrumentales básicos. Se entienden como una forma de “apoyo lingüístico” al proceso de adquisición de la lengua escolar, que pasa fundamentalmente por las relaciones sociales y los vínculos afectivos.

Las ventajas de este formato en relación con otros dispositivos de atención externalizados a los centros educativos (como por ejemplo la mayoría de los antiguos TAE ⁷³ o recientemente los EBE ⁷⁴) son claras: vinculación del alumnado inmigrante con las dinámicas formales e informales de la escuela, establecimiento de interlocutores estables

⁷³ Talleres de Adaptación Escolar (1999).

⁷⁴ Espacios de Bienvenida Educativa (2007-2008).

con las familias, estructuración y flexibilización de horarios, traspasos de información entre profesores y tutores, elaboración e intercambio de material didáctico, etc.

El inconveniente es que estas aulas se conviertan en reductos, pequeños guetos, ahora dentro de los centros; aulas donde se deriva un alumnado que por razones diversas (fundamentalmente idiomáticas o de nivel de conocimientos) complica el “normal” funcionamiento de las clases ordinarias.

Se concreta en una dotación económica, material y humana, de modo que para cada “aula de acogida” (ya que hay escuelas e institutos que tienen más de una) se incorpora al claustro una nueva persona y, además, el centro escolar recibe una dotación suplementaria de material informático y presupuestaria.

La administración recomienda que el tiempo máximo de asistencia al aula de acogida no sobrepase las 12 horas semanales y los dos años escolares. Además, se insta a que el “aula de acogida”, entendida como espacio físico, se utilice solo después de finalizar el ciclo inicial de primaria.

Espacios de bienvenida educativa (EBE, 2007-2008).

Los espacios de bienvenida educativa se estructuran en aulas externas al centro escolar donde el alumnado de nueva incorporación de entre 8 y 18 años asiste cuatro horas diarias y durante un breve periodo de tiempo (a especificar en función de cómo se evalúen sus necesidades educativas), y donde se realizan distintas actuaciones de asesoramiento, formación e información con el objetivo de facilitar su conocimiento del entorno y del sistema educativo, así como la gestión de su incorporación escolar. Se prevé que dichos espacios conecten en horario extraescolar con las actividades de los planes educativos de entorno, y que sean asimismo participados por las familias inmigradas.

En definitiva, esta iniciativa significa un claro retroceso en la tendencia de la política educativa catalana hacia estrategias de normalización en el trato de las necesidades educativas del alumnado de nueva incorporación, representando la apuesta por un mecanismo de diferenciación, con posibles efectos perversos (cronificación del recurso y de su aplicación, homogeneización y estigmatización del alumnado inmigrante...) y perversiones políticas (tratarse de una iniciativa más preocupada por “aliviar” determinadas tensiones en el centro ordinario o por contentar a ciertos sectores de familias que por optimizar el tratamiento de las necesidades educativas del alumnado recién llegado).

Los planes educativos de entorno (PEE) son financiados por el Departament d’Educació en 80 municipios. Su propósito final pasa por configurar en los barrios y distritos de la ciudad una red institucional de servicios y actividades que ofrezcan a niños y adolescentes la oportunidad de participar en dinámicas educativas más allá de la escuela, pensando sobre todo en favorecer aquellos entornos y aquellos colectivos que más lo necesitan. Todo ello sobre la base de cinco objetivos estratégicos básicos: 1) incrementar el éxito académico, reduciendo las desigualdades entre colectivos; 2) fortalecer las redes de relación escuela-entorno; 3) fortalecer la participación educativa en espacios de ocio, reduciendo desigualdades entre colectivos; 4) fortalecer los vínculos entre las familias y el centro escolar; 5) mejorar la presencia y uso social de la lengua catalana.

2. En el ámbito de la composición escolar

La reserva de plazas NEE. La normativa obliga a todos los centros escolares catalanes sostenidos con fondos públicos a mantener, durante el periodo de preinscripción, una

reserva mínima por aula de dos plazas (en algunos casos alcanzando 10-12 plazas) para alumnos con necesidades educativas específicas (NEE).

El problema central se encuentra en que es esta una política que únicamente puede aplicarse durante el periodo de preinscripción. Esta restricción limita en gran medida sus posibilidades de incidencia, ya que un porcentaje muy significativo de alumnado de nueva incorporación con NEE se incorpora al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar.

La reducción de ratios alumnos/aula. Esta práctica, de naturaleza extraordinaria, consiste en hacer que las escuelas de una zona o municipio reduzcan su ratio máxima de alumnos durante el periodo ordinario de matriculación en una o dos plazas, de manera que queden vacantes para poder ser cubiertas de manera equilibrada con la llegada de la matrícula viva. Si bien es esta una política a menudo impopular, al tiempo que jurídicamente cuestionable en la medida en que interfiere con el derecho a las familias a la elección de centro, es evidente que **permite la posibilidad de distribuir de forma más equitativa los alumnos matriculados fuera de plazo** en la medida en que el conjunto de centros de un mismo municipio (o zona territorial) pasan a ser susceptibles de incorporar a este alumnado a través de eventuales ampliaciones de las correspondientes ratios.

Las oficinas municipales de escolarización (OME). Puestas en marcha entre 2003-2004. Han permitido a los municipios avanzar en tener mayor capacidad de decisión en el ámbito de las políticas educativas que afectan a la ciudad, gracias al reconocimiento de su papel tanto en la gestión de la matriculación como en el de la planificación escolar (cobertura escolar, líneas y cuotas por centro, ubicación de las nuevas escuelas...). Las OME convierten en espacios de cogestión de aquellas políticas que afectan al conjunto de los procesos de acceso escolar.

Las políticas de zonificación. El diseño de las áreas de influencia de las escuelas es un elemento central en la distribución de la matrícula en la medida en que el resultado de la baremación depende en gran medida de si el lugar de residencia de la familia se encuentra o no dentro de los límites de dicha área. En Catalunya son diversas las modalidades de zonificación implementadas por las autoridades locales: desde los modelos de área-escuela, a los modelos de zona única. Estos buscan reducir la segregación y polarización escolar.

Se observa por tanto que en aquellos casos donde el aprendizaje del idioma es central (Alemania, Francia, Bélgica, España), el sistema escolar ha formalizado instancias específicas para reforzar este aprendizaje, ya sea bajo la figura de un programa de bienvenida, anterior incluso a la inserción escolar tradicional, o con clases y horas dentro del contexto escolar. Un segundo elemento en común es la recomendación de intérpretes o mediadores culturales.

V. Vinculación del enfoque intercultural con sistema escolar en Chile

En este capítulo se plantea la pregunta de cuál es el enfoque que puede desprenderse de la normativa nacional en educación en relación con la población migrante, dada la ausencia de referencias, salvo excepciones, a la situación de los niños y niñas migrantes en la normativa general que sostiene y define el sistema escolar chileno. La hipótesis que se desarrolla es que la normativa ha mantenido una lógica universalista que tiende a invisibilizar la situación específica de la población migrante, así como la de otros colectivos, bajo el argumento de que el Estado debe garantizar el derecho a la educación a todos por igual. El movimiento estudiantil de 2011 llevó el cuestionamiento del modelo educacional al

ámbito público (Falabella, 2015) y a partir de ello distintos actores comenzaron a presionar para que el modelo subsidiario, heredado de las reformas realizadas en dictadura, cambie por uno de acceso universal, gratuito y de calidad. Desde entonces se han venido desarrollando una serie de modificaciones legislativas que apuntan a terminar con el lucro y con el proceso de selección de modo de garantizar un principio de igualdad en el acceso al sistema escolar.

Dos años después de firmada la Ley General de Educación, se dictó la Ley de Inclusión (2011) que aporta precisamente con un enfoque de equidad y no discriminación. Consecuentemente se aprueban una serie de programas y legislaciones enfocadas en mejorar la convivencia escolar entendida como un elemento central en la política de mejoramiento educativo. En el contexto de estas modificaciones se menciona por primera vez a la población migrante residente en el país. Este nombramiento, sin embargo se realiza en el contexto de los programas y normas que promueven la buena convivencia y la no discriminación, poniendo el acento en la vulnerabilidad que afecta a los migrantes y la importancia de evitar la discriminación hacia estos colectivos, en conjunto con la población indígena y LGTBI. La Ley de Inclusión reconoce la importancia de la diversidad pero no avanza en cómo se tendría que trabajar al interior de la comunidad escolar ni tampoco se hace cargo del hecho de que el real reconocimiento de la diversidad supone transformaciones más profundas dentro del sistema escolar las que tensionan el actual modelo de Nueva Gestión Pública orientado a la constante medición de calidad a través de indicadores, dispositivos de control y mecanismos de competencia.

Los niños y niñas migrantes no son mencionados en cuanto sujetos de derecho a la educación, en la medida en que la lógica universalista de la Ley supondría su inclusión. La ley tampoco hace referencia al principio que opera en una serie de prácticas que emanan desde otras reparticiones del Estado en conjunto con el Ministerio de Educación y que se enfocan en regularizar a todos los niños y niñas migrantes. Cuando la ley menciona la migración lo hace bajo el contexto de las políticas de convivencia con el objeto de evitar situaciones de discriminación y de violencia escolar, pero no se dice nada respecto de cómo se incorpora la diversidad ni en qué medida esta incorporación supone ciertas transformaciones en el modelo actual de educación.

El acceso es el punto inicial dentro de una lógica inclusiva, pero lo que ocurre después de ese acceso es un terreno más ambiguo en su tratamiento. El proyecto de investigación realizado recoge una serie de información respecto de iniciativas y prácticas internacionales en el abordaje intercultural en contextos de migración y población indígena. En Chile existen algunas iniciativas en torno a la interculturalidad en contexto indígena, pero no ha habido todavía lineamientos ministeriales para un trabajo intercultural en contexto migratorio. El marco legal reciente (Ley de Inclusión; Política de Convivencia Escolar entre otros) entregan algunos lineamientos que visibilizan ciertas particularidades de los contextos migratorios, pero lo hace desde una perspectiva normalizadora, donde el problema pareciera radicar en la discriminación más que en las condiciones que determinan la construcción alterizada de los niños y niñas migrantes.

Las normas de carácter más general como la Ley General de Educación (LGE N° 20.370 de agosto 2009) o la Ley de Inclusión (N° 20. 845) no tienen referencia específica respecto del derecho que tienen los niños migrantes a la educación. Un argumento posible de enunciar es el principio de universalidad de la norma ya que al garantizar el acceso a la educación de todos los niños y niñas, ello incluiría a migrantes. La ausencia a la referencia específica de este grupo, especialmente aquellos que están en situación irregular, ha obligado a tener que recurrir a programas o circulares específicas para garantizar su acceso, lo que significa que si bien los niños asisten al colegio, no lo hacen en igualdad de condiciones debido a que quedan fuera de ciertas subvenciones escolares o bien no

pueden ser promovidos de curso ya que el registro nacional exige un número de identificación (RUT). La reciente creación del IPE si bien garantiza acceso en igualdad de condiciones, no facilita el proceso de regulación de los niños y niñas por tanto, al seguir estando en irregularidad, una serie de derechos quedan suspendidos.

A continuación se revisan los principales instrumentos en educación y la forma en como aseguran los derechos de los migrantes. Luego se analizan los instrumentos específicos que buscan garantizar el acceso de los niños y niñas migrantes al sistema escolar.

1) Instrumentos nacionales y la dificultad para visibilizar la especificidad de los niños y niñas migrantes.

La **Ley General de Educación** (LGE N. 20.370 de agosto 2009) señala que el sistema educativo reconoce los derechos garantizados en la Constitución, los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile en especial el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira en los siguientes principios (LGE N. 20.370, 2009):

- Universalidad y educación permanente
- Calidad de la educación para todos los alumnos, sin importar su condición o circunstancia
- Equidad con especial atención a aquellos sectores que requieran de apoyo especial
- Autonomía de los establecimientos educativos
- Diversidad, el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- Responsabilidad de todos los actores del proceso educativo
- Participación: los miembros de la comunidad escolar tienen el derecho a ser informados y participar en el proceso educativo
- **Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos** (énfasis propio).
- Transparencia
- **Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales** (énfasis propio).
- Sustentabilidad
- **Interculturalidad: El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia** (énfasis propio).

El principio de integración visibiliza realidades silenciadas bajo la lógica universalista y sostienen la importancia de realizar acciones específicas para la incorporación de alumnos de distintos contextos sociales, culturales, étnicos religiosos y económicos. El principio de flexibilidad por su parte permite la adaptabilidad del sistema a las realidades específicas, y el de interculturalidad sostiene el reconocimiento y valoración del individuo en su especificidad histórica, sin asumir en todo caso, la responsabilidad por parte del Estado de generar las condiciones para el desarrollo y reproducción de dichas culturas.

La ausencia de referencias explícitas a estudiantes migrantes en la LGE sin embargo, dificulta distinguir aquellos aspectos específicos que requieren atención de modo de garantizar efectivamente el derecho a una educación de calidad. Existen condiciones propias de la experiencia migratoria que complejizan la idea de desigualdad y que requieren de atención específica. Entre ellas son importantes de considerar la lengua, situaciones familiares, contextos de salida de la migración (conflictos armados, desplazamientos,

conflictos políticos, pobreza, entre otros) así como prejuicios, discriminación y racismo que enfrentan en la sociedad chilena.

La **Ley de Inclusión (Nº 20.845)** es un hito central en el camino al aseguramiento de la educación de calidad. Si bien se implementará en forma gradual, su objetivo es garantizar la educación como un derecho. Para ello establece dos elementos centrales: el fin de la selección y el fin del copago. A través de estas figuras se avanza en el principio de mayor equidad social y en el reconocimiento de la diversidad en tanto valor fundante de las sociedades actuales. Ello supone dos instancias complementarias: garantizar el acceso a una educación de calidad, y garantizar que este acceso rompa con las condiciones de segregación que se reproducen en el sistema escolar nacional.

La constitución de “escuelas para migrantes” es una realidad que amenaza con convertirse en una nueva fuente de segregación escolar. En este sentido, la ley de inclusión debe poner atención a esta realidad y establecer determinados criterios, como por ejemplo debatir en cuanto a la proporción de alumnos migrantes respecto de la matrícula total del establecimiento.

El **Plan formación Ciudadana creado por la Ley Nº 20.911**, se define como el “proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas” (Plan de Formación Ciudadana, DGE, Mineduc, 2016).

El objetivo de estos planes es que cada escuela y liceo diseñe acciones que permitan a las y los estudiantes participar de procesos formativos –curriculares y extraprogramáticos– cuyo centro sea la búsqueda del bien común. Las orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana sugieren que dicho plan sea incorporado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el entendido que permite incorporar conceptual y metodológicamente la diversidad, estableciendo mecanismos para su conocimiento, valoración y reconocimiento. Es dentro de este marco que la propuesta intercultural de las escuelas debe ser debatida, implementada y monitoreada.

Las orientaciones establecen diversos objetivos que tendrían que ser visibilizados al momento de elaborar las propuestas del Plan de formación ciudadana. Los siguientes objetivos se prestan especialmente para avanzar en la incorporación del enfoque intercultural:

- a) promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados;
- b) fomentar el ejercicio de la ciudadanía crítica, responsable y respetuosa
- c) fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país
- d) fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público
- e) garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela
- f) fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

Observando estos objetivos es posible advertir la importancia que adquieren la valoración de la diversidad y del pluralismo como elementos indispensables para el desarrollo de una

ciudadanía participativa. La incorporación del enfoque intercultural permite precisamente visibilizar la diversidad y favorecer el conocimiento mutuo entre las distintas concepciones sociales y culturales. Este conocimiento a su vez es central para el reconocimiento, respeto y valoración mutua entre los seres humanos.

El plan de formación ciudadana sugiere también ámbitos de acción en los que se pueden llevar a cabo las iniciativas. Se las menciona porque se considera que son espacios ideales para favorecer la incorporación de la perspectiva intercultural:

- planificación curricular que permita visibilizar el desarrollo de una ciudadanía ética y una cultura democrática;
- talleres extraprogramáticos;
- formación docente y de directivos en relación con los objetivos establecidos por la ley;
- apertura de los establecimientos a la comunidad;
- actividades para promover el diálogo y la sana convivencia.

La **Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018** señala que la sana convivencia y un buen clima escolar favorecen el aprendizaje y la formación de seres humanos integrales. La política de convivencia plantea como objetivo “orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática con enfoque formativo, participativo, de derechos, con equidad de género y gestión institucional y territorial” (Política Nacional de Convivencia Escolar, DGE, Mineduc, 2015).

Al igual que en los documentos anteriores, la mención explícita del enfoque intercultural está ausente; sin embargo, los principios que lo sustentan son aplicables completamente a la interculturalidad y a la diversidad en contexto migratorio. El conocimiento y reconocimiento mutuo, el diálogo en diversidad y la comprensión de que las comunidades escolares son heterogéneas y que en cuanto tales tienen que aprender a convivir, relacionarse y construir en conjunto, es parte también de un Plan de Convivencia.

En cuanto a la medición de calidad, se ha avanzado en la incorporación de **otros indicadores** que amplíen la noción de calidad de modo de salir de una comprensión estandarizada de aprendizajes medidos a través del SIMCE (Decreto N. 381 del 2013 sobre otros indicadores de calidad). Estos otros indicadores se refieren principalmente al desarrollo personal y social de los estudiantes.

La **Ley sobre violencia escolar (N 20.536 de 2011)** combina una visión formativa y otra punitiva sobre el tratamiento de la violencia escolar. Esta ley obliga a los establecimientos a tener protocolos para abordar los casos de violencia escolar, y mecanismos orientados a prevenir o detectar tempranamente posibles casos de violencia. Esta ley se encuentra en estrecho diálogo con el Plan de convivencia.

2. Medidas específicas para garantizar el acceso al sistema escolar de los niños y niñas migrantes

La evidente exclusión que experimentaban muchos niños migrantes en el acceso a la educación llevó en 1995 a que se dictara una normativa del Ministerio de Educación que establecía que todos los niños inmigrantes debían de ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos del país (Decreto Supremo de Educación N° 651) (Cano, Soffia, & Martínez, 2009). Pese a esta normativa, a la fecha han continuado las

dificultades para garantizar el acceso a la educación de la población migrante en igualdad de condiciones que la población local.

En enero de 2003, mediante la Circular 1179 del Ministerio del Interior, se puso en marcha la campaña “Por el derecho a la educación”, orientada a facilitar y promover la incorporación de los hijos de inmigrantes que residían en Chile a los diversos establecimientos de la educación general básica. La norma establecía el otorgamiento de “permisos de residencia en la condición de Estudiante Titular, a todos los niños que fundamenten su solicitud en una matrícula definitiva o provisoria, emanada de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado”, y aclaraba que ello no implicaba la regularización del grupo familiar del menor. En marzo del mismo año, mediante el Oficio Circular N° 6.232 del Ministerio del Interior, se precisó el sentido y alcance de la circular anterior, enfatizando que el otorgamiento de ese permiso de residencia debía ser independiente de la condición “irregular” del menor (Stefoni & Stang, 2016), desligando la responsabilidad de favorecer o apoyar los procesos de regularización del niño, niña y su familia.

Pese a estos instrumentos aún persistían problemas en el acceso y en la continuidad en el sistema escolar. El Oficio Ordinario N° 07/1008-1531 del Ministerio de Educación, de agosto de 2005, reguló la aplicación de estos oficios del Ministerio del Interior, y respondió en cierta forma a esta dificultad. La medida asegura el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los derechos de los alumnos inmigrantes en los establecimientos educacionales, con independencia del estatus migratorio del menor y de sus padres. Establece que las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar de manera expedita al sistema escolar. Los alumnos deberán ser aceptados y matriculados de manera provisoria, previa autorización del respectivo Departamento Provincial de Educación y la presentación de un documento que acredite su identidad y edad. Un alumno con matrícula provisoria será considerado para todo efecto un alumno regular, y “el sostenedor del establecimiento educacional subvencionado tendrá derecho a la subvención correspondiente y para su pago deberá incluirlo en el boletín de asistencia a partir del momento en que se curse la matrícula provisoria” (Stefoni & Stang, 2016).

Esta medida tuvo como efecto la emergencia de un tipo de estudiante “provisorio” (niños con RUT 100) que no se encontraba en igualdad de condiciones que el resto de los niños. Para hacer frente a esta situación, el Ministerio del Interior puso en marcha en 2014 el programa “La Escuela Somos Todos”, cuyo objetivo era regularizar a los estudiantes extranjeros y sus familias a partir de la escuela. En ese marco, se han firmado desde 2014 convenios entre el Ministerio del Interior y algunas municipalidades con presencia significativa de población migrante para la aplicación focalizada del programa. En aquellas comunas en que dicho convenio se encuentra activo, ha contribuido a la regularización de la situación de muchos alumnos. El problema de esta iniciativa es que no representa una medida universal sino que depende de la gestión que realicen los municipios, y por lo tanto hay discrecionalidad en su aplicación. Frente a esta situación, a partir de enero de 2017 comienza a regir el Identificador Provisorio Escolar (IPE), que permite que el/a estudiante acceda a una matrícula definitiva, de manera independiente a su estatus migratorio (Subsecretaría de Educación, 2016). Todas y todos los niños y jóvenes que no cuenten con cédula de identidad chilena y que quieran incorporarse al sistema escolar recibirán este IPE, el que – tal como su nombre adelanta - sigue siendo una solución provisoria, pero representa un avance respecto del registro de un alumno en el SIGE.

Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

El proyecto de investigación entrega importantes reflexiones en una serie de órdenes temáticos que dan luces para la elaboración de propuestas de políticas migratorias, por lo que se las aborda y organiza apuntando a estos distintos ámbitos. El primero de ellos refiere al ámbito académico, específicamente a ciertas preguntas de investigación orientadas a abrir nuevas líneas de trabajo para investigadores interesados en los temas de educación intercultural y en contextos migratorios y educación. El segundo nivel son recomendaciones para la elaboración de una política intercultural. Aquí se incluyen recomendaciones a dos instituciones claves: el Ministerio de Educación y los encargados municipales de educación. Si bien con la nueva ley estos encargados municipales irán perdiendo presencia, las recomendaciones son igualmente válidas para la entidad que esté a cargo de los establecimientos de educación pública. En un tercer nivel se realizan recomendaciones específicas para el aula, dirigidas específicamente a directivos, cuerpo docente y comunidad escolar.

Las recomendaciones están cruzadas por el mismo enfoque, de ahí que sea importante la consideración de los distintos niveles, ya que solo el compromiso de los distintos actores involucrados permitiría asegurar la incorporación real de un enfoque intercultural en el sistema escolar.

a. Recomendaciones a la academia. Posibles líneas de investigación

El trabajo de la academia permite aportar a una reflexión constante respecto de la educación intercultural, los contextos en los que se desarrollan y las condiciones y características que asume la migración. En los últimos años se observa un creciente interés de académicos y estudiantes en realizar trabajos de investigación en estas materias, sin embargo, se ven también demasiadas reiteraciones en el tipo de preguntas que se realizan, así como una alta concentración en los casos de estudios (establecimientos educacionales municipales en comunas con alto porcentaje de niños inmigrantes). Esto lleva a plantear la necesidad de que los investigadores logren registrar, ya sea a través de informes o publicaciones, los resultados obtenidos, de modo que futuros investigadores puedan revisar y utilizar esos conocimientos como puntos de partida sobre los cuales construir nuevas preguntas y temas de investigación.

Un segundo elemento es la necesidad de continuar documentando los procesos y situaciones que ocurren en los establecimientos educacionales. Los movimientos migratorios presentan un dinamismo poco frecuente en otros procesos sociales. En los últimos años no solo se ha experimentado un incremento significativo en el número de personas extranjeras que llegan al país, sino una diversidad creciente respecto del origen nacional de dicha población. Este dinamismo se refleja en los establecimientos educacionales, no solo en aquellas comunas con mayor porcentaje de población migrante, sino que comienza a ser una realidad en otras comunas y también en otras regiones. En este sentido, resulta fundamental continuar con el levantamiento de información, especialmente con lo que ocurre en otras regiones del país donde se han desarrollado un menor número de investigaciones. Es interesante comparar por ejemplo qué sucede en establecimientos ubicados en zonas rurales donde llegan niños migrantes, ¿se da una mayor presencia de niños inmigrantes en establecimientos municipales?, ¿qué dinámicas se generan allí?, ¿cómo se construyen las comunidades escolares en los distintos establecimientos?, ¿cómo dialoga la diversidad en contextos migratorios con otras diversidades vinculadas por ejemplo a identidades de género u orientación sexual?

Algunas líneas de investigación posibles son las siguientes:

- Análisis sobre la producción y reproducción de la “normalización” del estudiante escolar.
- Análisis lingüístico a partir de la interacción constante entre estudiantes provenientes de diversos países de habla hispana así como de países no hispanoparlantes.
- Análisis comparado de los currículos de los principales países de inmigración.
- Generación de proyectos en conjunto con distintos actores sociales (ministerio, colegios, organizaciones internacionales) orientados a avanzar en la formulación de los ejes de una política intercultural.

b. Nivel político: Ministerio de Educación y departamentos municipales de educación

La construcción de proyectos educativos interculturales debiese relacionarse con estrategias políticas que abordasen desde la misma mirada las problemáticas vinculadas con la desigualdad que emerge en otros ámbitos de la realidad social, esto pues, tal como plantea Diez, “no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales” (Diez, 2004: 201). Ello implica abordar las migraciones desde enfoques integrales, en los que se asegure la protección de los derechos de los migrantes y se entreguen las herramientas necesarias para que puedan desarrollar sus proyectos vitales.

Del mismo modo, una política intercultural debiese estar conectada con la Ley Migratoria y con la Ley de Educación. Esta vinculación implica el reconocimiento explícito en ambos instrumentos del derecho a la educación que tienen todos los niños y niñas migrantes, independiente de su estatus migratorio y en igualdad de condiciones que el resto de la población.

Las recomendaciones de políticas que se describen a continuación tienen en cuenta las principales líneas matrices de la política educativa actual que estarán vigentes en el mediano y largo plazo en el país. Sin pretender agotar la totalidad de las mismas, se entiende por ellas: 1) Una reorganización y fortalecimiento de la educación pública; 2) Mayor mixtura y posibilidad de ingreso a la educación particular subvencionada –según su denominación actual– mediante los procesos generados por la ley de inclusión; 3) Fortalecimiento de la formación y carrera docente mediante la ley de desarrollo profesional docente; 4) Consolidación de una nueva perspectiva del concepto y práctica de calidad de la educación; 5) Una reconceptualización del concepto y práctica de interculturalidad en educación; 6) Políticas de fortalecimiento y responsabilización hacia los directores de establecimientos escolares; 7) Incorporación de una perspectiva intercultural en el currículo.

A partir de cada una de estas líneas matrices de políticas se han incorporado las recomendaciones específicas de vinculación con el creciente fenómeno de aumento del alumnado migrante referido en este proyecto.

1) Una reorganización y fortalecimiento de la educación pública. La educación pública del país está experimentando un cambio organizacional de grandes proporciones que se completará a fines de la década siguiente con la consolidación, a nivel nacional, de los Servicios Locales de Educación (SLE). Esta transformación coincidirá muy probablemente con un aumento de la proporción de alumnos extranjeros en las escuelas del país matriculados preferentemente en los establecimientos de tal dependencia (pública). Dado que los servicios locales que gestionarán la educación pública tendrán como mandato un rol de apoyo a los establecimientos de su jurisdicción y una sensibilidad a las características de la población escolar su entorno, se sugiere el desarrollo de una **unidad de apoyo y**

acogida a la escolaridad migrante. En un contexto de creciente migración, es esperable que esta población comience a distribuirse en las distintas regiones y comunas del país, por lo que su implementación debiera pensarse para todo el territorio nacional, aunque comenzando por aquellas comunas donde exista mayor concentración. Sería recomendable generar un indicador de concentración de alumnos extranjeros en los SLE, de modo de activar la creación de esta unidad cuando por ejemplo se supere para tal comuna o región la media nacional. En tal unidad deberían concentrarse los dispositivos de apoyo pedagógico para los establecimientos con alta matrícula de estudiantes migrantes y también los servicios de acogida y entrega de información a las familias extranjeras que ingresan por primera vez al sistema educacional, dándoles a conocer las especificidades y el marco normativo del mismo. Como se vio en esta investigación a partir del relevamiento de experiencias internacionales, lo anterior es una estrategia común en países desarrollados con alta presencia de población migrante, y al estar situada fuera del establecimiento, lo ayuda a la descarga de esta tarea. Como parte de sus funciones de orientación y apoyo, esta unidad debiera de ser la encargada de identificar el estatus migratorio del estudiante, y en el caso en que se encuentre en situación irregular, iniciar de manera automática el proceso de regularización, de acuerdo con los lineamientos establecidos por el gobierno de Chile.

En el caso en que los estudiantes no tengan un dominio del español, esta unidad deberá proveer la información sobre cursos de nivelación al que podrían asistir los estudiantes. Al respecto, actualmente existen una serie de iniciativas de cursos para aprender español, realizadas por diversas organizaciones de la sociedad civil. Sería de gran interés que el Ministerio de Educación pudiera establecer un estándar para estos cursos y entregar una suerte de certificaciones pedagógicas. Aquellas iniciativas que cuenten con dicha certificación podrían formar parte de la oferta que entrega el Ministerio para el apoyo en español requerido por los estudiantes. Además, la información que genere esta unidad debiera de estar disponible en el idioma de las principales comunidades migrantes del país, en particular en creole.

2) El panorama que ha abierto la ley de inclusión, que entrará en su régimen pleno en unos años más, generará muy posiblemente un flujo más expedito de estudiantes hacia los colegios particulares subvencionados (que tendrán todos la figura de corporaciones o fundaciones sin fines de lucro), al no existir en estos copagos ni la posibilidad de realizar selección de sus postulantes.

Consecuentemente, esto generará una variación respecto del actual panorama, en el cual la mayor parte del alumnado migrante se concentra solo en las escuelas públicas o municipales. Tal escenario será sin dudas positivo dentro de la búsqueda de un sistema educativo con mayor heterogeneidad en cada establecimiento y, por lo tanto, socialmente más integrado. Sin embargo, si como se señala en la recomendación anterior, la institucionalidad de apoyo y acogida a las familias migrantes se encuentra radicada en los SLE, esto significaría que los actuales establecimientos particulares subvencionados quedarían a futuro fuera de ella. Frente a este panorama surgen dos alternativas: la primera es propiciar una modificación legal que permita que la unidad de apoyo a escuelas y familias migrantes pueda extender su acción al conjunto de escuelas financiadas por el Estado (o al menos a las familias extranjeras que asisten a estos colegios); la segunda posibilidad es que otra institucionalidad, ya sea educativa gubernamental u ONG (ATE, eventualmente), subsidiada con fondos públicos, preste este apoyo también para el conjunto de establecimientos que reciben y concentran familias extranjeras, con independencia de su dependencia administrativa.

3) Fortalecimiento de la formación y carrera docente mediante la ley de desarrollo profesional docente. En los últimos años ha habido esfuerzos importantes de parte de la

autoridad educativa por fortalecer tanto la formación como el desempeño docente. En cuanto a lo primero, destaca entre otras medidas la generación de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente, los que incorporan tres orientaciones transversales que implican a la creciente población migrante en el sistema escolar: el enfoque inclusivo, el enfoque intercultural y el enfoque de derechos. De acuerdo con la legislación vigente, estos estándares deben ser entregados antes de abril de 2018 al Consejo Nacional de Educación (CNE) para su revisión y aprobación, y por ello la recomendación de política es asegurar que ellos contengan orientaciones que aludan al desempeño docente con alumnos migrantes. Esta incorporación implica además que los evaluadores deben estar debidamente capacitados para observar aquellas prácticas vinculadas con la inclusión y el trabajo específico con niños y niñas migrantes.

En cuanto a la carrera docente, y también a nivel de recomendación, se sugiere que la progresión en los tramos actualmente vigentes considere explícitamente y cuando ello sea pertinente el desempeño exitoso del docente en establecimiento de concentración migrante. En este punto se enfatiza también la importancia de profundizar la formación de los futuros docentes en las universidades que imparten pedagogías, a través de la incorporación del enfoque intercultural en sus respectivas mallas curriculares. En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha realizado avances importantes, sin embargo, ello ha quedado suscrito a la realidad de colegios con alto porcentaje de matrícula de niños de origen indígena, y especialmente en los sectores rurales. Por lo demás, ha primado en su implementación una mirada más vinculada a la educación indígena, y especialmente a la lengua, que a una concepción sobre la interculturalidad que pudiera ser transferible a la realidad que constituye la diversidad asociada a la migración. Por lo tanto, es necesario ampliar este enfoque sobre la interculturalidad e incorporarlo transversalmente a la formación de los profesores, diferenciando los contextos indígenas y migratorios. Si bien ambas situaciones comparten la idea de una diversidad cultural, estas diversidades remiten a contextos, requerimientos y apoyos distintos que deben ser atendidos por igual pero en su especificidad. De ahí que los futuros docentes deben tener las competencias necesarias para identificar y atender estas demandas diferenciadas.

4) Consolidación de una nueva perspectiva del concepto y práctica de calidad de la educación. Uno de los temas más recurrentes en la política educativa de los últimos años, y que sin duda lo seguirá siendo a futuro, es una redefinición del concepto de calidad educativa. En Chile, este concepto ha dependido por décadas de los resultados académicos estandarizados y comparados por establecimiento (SIMCE), pero ya desde hace algún tiempo la Agencia para la Calidad de la Educación ha hecho un esfuerzo por complementar el indicador SIMCE con otros relacionados con el clima escolar y la calidad de vida de los alumnos (los denominados Otros Indicadores de la Calidad de la Educación). En tal sentido, la creciente heterogeneidad del alumnado en los establecimientos ya sea por los efectos de la ley de inclusión como por la llegada de importantes contingentes de alumnos extranjeros, hace necesario generar indicadores específicos de integración y satisfacción escolar de estos y del alumnado en general en colegios de alta concentración de estudiantes migrantes. La propuesta de política en este sentido refiere a la generación de un índice de inclusión de extranjeros que contemple indicadores de clima escolar en tales establecimientos. Además, es crucial que la ponderación de estos indicadores sea más relevante, de modo de alentar su consideración, para ser consistentes con un concepto amplio de calidad educativa.

5) Una reconceptualización del concepto y práctica de interculturalidad en educación. Como en otros países de América Latina, el concepto de educación intercultural que predomina en la política educativa chilena refiere principalmente al mundo indígena. En consecuencia, los programas y políticas que de él emanan se estructuran en torno a la idea de derechos

de los pueblos originarios, y en lo estrictamente educativo, a la recuperación de las lenguas, cosmovisión y tradiciones que forman parte de la cultura de tales pueblos.

La irrupción del fenómeno migratorio en las últimas décadas en el país, con la presencia masiva de niños de otras nacionalidades en los establecimientos, genera un cuestionamiento de la definición anterior y de las políticas que surgen del mismo. Si bien es cierto el sustrato en común de las políticas hacia los estudiantes migrantes e indígenas debe ser la consolidación de una idea de multi e interculturalidad y respeto a las diferencias en el sistema escolar, las políticas necesarias para los alumnos y familias migrantes distan significativamente de aquellas que son indígenas. En efecto, una definición de la interculturalidad enfocada hacia alumnos migrantes en el sistema escolar debe considerar sobre todo la generación de espacios educativos que fomenten la presencia de diversas prácticas y conocimientos de los estudiantes, de modo que cada uno se sienta representado –desde sus propias historias y contextos- en el espacio común escolar. A su vez, este conocimiento que cada uno trae y pone en juego debe ser legitimado y compartido por todos, para enriquecer los aprendizajes del conjunto de alumnos de los establecimientos. Como se observó en esta investigación, esto último es una práctica que por iniciativa propia ha surgido en algunos establecimientos, y que parece conveniente mantener y reforzar. La recomendación de política al respecto es entonces la diferenciación de ambos públicos escolares –indígenas y migrantes– como objeto de regulaciones y apoyos escolares, ya que bajo un encabezado común (educación intercultural) subyacen realidades muy distintas.

6) Políticas de fortalecimiento y responsabilización hacia los directores de establecimientos escolares. En las últimas décadas la función directiva de los establecimientos escolares ha sido relevada como uno de los aspectos centrales para el éxito escolar de los estudiantes. El concepto mayormente señalado al respecto ha sido el de *liderazgo escolar*, entendido como la capacidad de distribuir armónicamente las responsabilidades y de encauzar y potenciar las capacidades de los integrantes del establecimiento en torno a una visión compartida.

En general, se aprecia que los directivos valoran la diversidad, pero también que existe poca claridad sobre la magnitud y las características de las migraciones recientes (y pasadas), así como de los conceptos y enfoques sobre interculturalidad que se encuentran en debate. En la Región de Tarapacá, los que conocen y declaran la interculturalidad en la visión y misión del colegio la vinculan a los pueblos originarios, pero no la hacen extensiva a los alumno/as extranjeros. Así, la diversidad de alumnos queda subsumida en otras diferencias de las que no se rescata lo que significa ser extranjero o hijo/a de extranjero en Chile.

La heterogeneización y mayor complejidad del mundo escolar actual, de la cual el estudiantado migrante es una muestra, requiere de liderazgos escolares “situados”, es decir, no guiados solo por indicaciones y modos de acción generales, sino adaptados a las realidades concretas de los establecimientos. Desde este punto de vista, los establecimientos con proporciones significativas de alumnos extranjeros deben ser relevados como unidades educativas con particularidades y que, por lo tanto, requieren de una dirección ad hoc. La recomendación de política en esta línea se refiere a la formación complementaria (diplomados o cursos de perfeccionamiento) para directores con escuelas de alta concentración de alumnos extranjeros en temas relacionados con liderazgos efectivos en tales condiciones.

7) Incorporación de una perspectiva intercultural en el currículo, ya que esta no puede estar restringida solo al ámbito de la convivencia. Esto implica, entre otros aspectos, ocuparse de que en los próximos procesos de elaboración de textos escolares se incluya la

multiculturalidad de la sociedad chilena actual como parte constitutiva de la sociedad. Eso supone, entre otras cosas, presentar a los pueblos indígenas como un elemento del presente (y no solo del pasado), y que se tematice la migración internacional desde la segunda mitad del siglo XX como el fenómeno global que es, y que tiene presencia también en Chile, con una migración sobre todo intrarregional. En términos más generales, significa transversalizar el enfoque intercultural en todos los contenidos, es decir, explicitando la historicidad/arbitrariedad de los conocimientos, valores y habilidades que se enseñan, su relación con una construcción cultural específica, y la existencia de otras posibles explicaciones y miradas que no deben presentarse de modo subalternizado.

Un aspecto relevado por diversos actores es el rol e importancia que adquieren los mediadores interculturales al interior de la comunidad escolar. En los establecimientos observados existen diversas figuras, tal como se ha señalado más arriba. A modo de propuesta, sugerimos que el Ministerio de Educación contribuya a la formalización de esta figura, capacitando y certificando las competencias necesarias para llevar a cabo este trabajo.

En términos más específicos, es fundamental que las instancias de coordinación interministerial que han dispuesto las autoridades funcionen de manera sistemática y sin interrupciones. La coordinación intersectorial es clave para abordar las demandas que surgen en los contextos de migración. Un caso grave que muestra esta necesidad es la situación que ocurre en la región de Tarapacá, donde la Mesa Técnica de Migraciones -que funcionó con bastantes logros en la Gobernación de Iquique durante el año 2015- dejó de hacerlo desde hace meses. Esta mesa debe ser vinculante para que efectivamente se logren resolver las problemáticas a las que se ven enfrentadas las familias y los tutores migrantes.

c. Recomendaciones a los establecimientos

A los directivos:

El rol de los directivos en los procesos orientados a la promoción e inclusión de las diversidades sociales, culturales y económicas en el contexto escolar es clave. El director/a de un establecimiento tiene la capacidad para generar transformaciones profundas en la comunidad escolar, legitimando procesos que muchas veces son resistidos por sus miembros. Romper con estas resistencias, validar procesos de apertura e inclusión, así como generar las condiciones para el desarrollo humano son ámbitos que requieren de líderes capaces de impulsar y gestionar estas transformaciones. Para llevar a cabo estos cambios, los directivos deben contar con equipos interdisciplinarios (trabajadores sociales, psicólogos, educadores diferenciales, sociólogo y antropólogos) en los establecimientos, dado que, especialmente de los colegios municipalizados, es donde se aprecian los principales problemas sociales que conlleva la migración y la movilidad fronteriza. La idea es no solo “gestionar” la diversidad al interior del colegio, sino propender a resolver problemas que están en el límite de la vulneración de derechos de los niño/as y que dan cuenta de las condiciones de incorporación laboral de los padres y madres y el acceso a la vivienda.

Traducción del enfoque intercultural a una propuesta didáctica concreta. Esta propuesta didáctica debiese cambiar la valoración de los saberes y prácticas de otros grupos o comunidades –no solo en términos de diferencias de nacionalidad, sino también diferencias étnicas, sexuales, de género, entre tantas otras–, presentar los contenidos no como saberes cerrados, sino como diferentes formas de interpretación de la realidad y de la historia (Diez, 2004).

Generar las condiciones para que los alumnos desarrollen aprendizajes situados en sus propias experiencias, en las que se incluyan sus saberes de los lugares de origen así como sus experiencias y saberes actuales.

Incorporar procesos de nivelación de contenidos para los alumnos que por diversas razones no tienen los conocimientos y/o las competencias para cursar aquel nivel escolar que por edad les corresponde. Esto puede suceder cuando los niño/as provienen de contextos más rezagados o no han sido debidamente escolarizados.

Organizar un sistema que asegure un nivel mínimo del español a los alumnos recién llegados que no son hispanoparlantes. Este es el caso, por ejemplo, de los niños haitianos en la Región Metropolitana principalmente, aunque están empezando a llegar a otras regiones del país, y de los niños aimara (bolivianos y chilenos) en la Región de Tarapacá.

A los profesores

Formación continua de los profesores en ejercicio: ofrecer cursos a los profesores a través del CPEIP u otras plataformas.

Tematizar los conflictos que ocurren dentro de la sala de clases y en los pasillos. Identificar cuando las expresiones para referirse a otros son racializadas y xenofóbicas, y discutir sus implicancias.

Evitar expresiones nacionalistas que tiendan a poner a Chile en un lugar superior al resto de los países.

Adicionalmente, es relevante plantear que el estudio detectó que existe interés entre los docentes por conocer políticas educativas, experiencias y prácticas que se han ensayado en otros países frente a la multiculturalidad del alumnado. Tiene sentido pensar entonces en incorporar información sobre otros países en los contenidos de la formación intercultural de los profesores chilenos.

Incorporar en los contenidos de las asignaturas elementos de la historia, costumbres y hábitos de los contextos de los cuales provienen los niño/as extranjeros.

Discutir el alcance de pruebas estandarizadas, como el SIMCE, que no recogen la diversidad cultural, nacional y étnica presente en los colegios, y ver la posibilidad de incluir otras mediciones que den cuenta de manera más apropiada de la realidad regional. En general, los profesores señalaron tener poco margen de acción para incorporar otros contenidos o usar metodologías más ad hoc a la realidad en las que les corresponde trabajar.

Con la comunidad escolar

Hacer el esfuerzo por acercar más a los apoderados al colegio o escuela para actividades de interacción y conocimiento mutuo. Lo que se advierte es que en los casos estudiados existe un porcentaje no estimado de familias que se encuentran en la primera fase de migración, es decir, recién llegados o no consolidados, cuya principal característica es la precariedad en las condiciones de vida y trabajo. Asimismo, se distingue otro porcentaje difícil de estimar que se radica en la ciudad por temporadas (meses), pero cuyo proyecto no es radicarse en Chile. En ambos casos se aprecia baja participación de las familias, escaso involucramiento con el colegio y ausentismo estudiantil esporádico o temprano. Por tanto, la inclusión en el equipo docente de profesionales del área social que ayuden a

acercar el colegio a las familias es central. En este sentido, la experiencia con la figura del docente tutor utilizada en la comuna de Recoleta es un buen ejemplo.

Promover actividades de acercamiento y conocimiento mutuo que vayan más allá del folclor. Por ejemplo: derechos del niño, pedagogías innovadoras, expresiones artísticas y culturales no esencializantes de la cultura.

Referencias

- Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture (2009), L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Bruxelles, Commission européenne.
- Alegre Canosa, Miquel Àngel (2011). Políticas de “acogida escolar” en Catalunya. Una aproximación crítica. En F. Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (editores). Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación. Colección Estudios Create N° 8, Ministerio de Educación.
- Auernheimer, G. (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (Ed.). (2010). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (3a ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bausela Herreras, Esperanza (s/f), “La docencia a través de la investigación–acción”, Granada, mimeo.
- Blanco, Rosa (2006), “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, REICE, vol. 4, N° 3.
- BMB, & Zentrum polis. (2016). Transkulturelles und Interkulturelles Lernen. Austria: polis aktuell.
- Brunner, M., & Ivanova, A. (2015). Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenBildung. Impulse- Methoden- Übungen. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Calvelo, L. (2011). Viejos y nuevos asuntos en las estimaciones de la migración internacional en América Latina. CEPAL.
- CELADE-CEPAL (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2014), Los datos demográficos. Alcances, limitaciones y métodos de evaluación. Serie Manuales N° 82. Santiago, CEPAL.
- Colegio República de Croacia. (2016). Proyecto Educativo Institucional Colegio República de Croacia 2016 -2017. Iquique, Chile: Colegio República de Croacia. Recuperado a partir de: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/116/ProyectoEducativo116.pdf>
- Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique (2017). Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal PADEM 2017. Iquique, Chile: Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique.
- Council of Europe. (2008, mayo 7). Libro blanco sobre el diálogo intercultural “vivir juntos con igual dignidad”.
- Curahua, D., & Martínez, L. (2015). Diagnóstico de la situación migrante en Recoleta. Recoleta, Santiago: Ilustre Municipalidad de Santiago.
- Deutsches Jugendrotkreuz. (2010). Unsere Vielfalt- unsere Stärke! Unterrichtsmaterialien 2010 zu „Vielfalt in der Schule“. Deutsches Rotes Kreuz. Recuperado a partir de <http://www.jugendrotkreuz.de/>

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Diez, María Laura (2004), "Reflexiones en torno a la interculturalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191–213.
- Dogmus, A., Karakasoglu, Y., & Mecheril, P. (Eds.). (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Domenech, Eduardo (2014), "'Bolivianos' en la 'escuela argentina': representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana", *REMHU*, Año XXII, n. 42, p. 171-188.
- Erl, A., & Gymnich, M. (2015). *Interkulturelle Kompetenzen- Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen (3a ed.)*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Escalante Rivera, Cristina; David Fernández Obando y Marcelo Gaete Astica (2012), *Ejercicios docentes en contextos Multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*, Ministerios de Educación Pública, Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana, Departamento de Estudios e Investigación Educativa, Costa Rica.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimiento de otro modo. El Programa de investigación de modernidad / Colonialidad latinoamericana*. *Tabula Rasa*, 1, 51–86.
- Ferrajoli, L. (1999). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ferrão Candau, Vera Maria (2010), "Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales", *Estudios Pedagógicos XXXVI*, Nº 2: 333-342.
- Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G., & Scheilke, C. T. (1996). *Auf dem Weg zur interkulturellen Schule*. Münster: Waxmann.
- Foucault, Michel (1990), *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gallego, B., Rodríguez, H. y Lago, M. (25 de agosto 2017). *Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva*. Consultado el 25 de agosto de 2017 En: <http://aulaintercultural.org/2012/06/10/buenas-practicas-en-educacion-intercultural-inclusiva/>
- Garcés, A. (2012). "Localizaciones para una espacialidad: Territorios de la Migración peruana en Santiago de Chile", *Chungará, Revista de Antropología Chilena* 44 (1), 163-175.
- García Huidobro, J. E. (1994). *Positive Discrimination in Education: Its Justification and a Chilean Example*. *International Review of Education*, 40(3/5), 209–221.
- Germani, Gino (2010) [1962], "La inmigración masiva y su papel en la modernización del país", en Mera, Carolina y Rebón, Julián (Coords.), Gino Germani. *La sociedad en cuestión. Antología comentada*, Buenos Aires, CLACSO.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Gogolin, I., Helmchen, J., Lutz, H., & Schmidt, G. (2003). *Pluralismus unausweichlich?* Münster: Waxmann.

- Grimson, Alejandro (2012), *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guerrero, V. (1995). De parcela a comuna. La producción de espacio social en Alto Hospicio. *Revista de Ciencias sociales*, 18-41.
- Guilherme, Manuela; Dietz, Gunther (2014), “Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XX, núm. 40, 2014, pp. 13-36, Universidad de Colima, Colima, México.
- Hamburger, F. (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte* (2a ed.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hartung, R., Nöllenburg, K., & Deveci, Ö. (Eds.). (2013). *Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Houssonloge, Dominique (S/F) *L'accueil des Primo-arrivants à l'école, dispositifs législatifs*, Bruxelles, UFAPEC.
- Ilustre Municipalidad de Independencia (2014). *Plan Anual de Desarrollo Educativo PADEM 2014*. Santiago, Chile: Ilustre Municipalidad de Independencia.
- Ilustre Municipalidad de Independencia (2015). *Diagnóstico global PLADECO 2015-2020, Comuna de Independencia. Tomo I*. Municipalidad de Independencia. Recuperado de: http://www.independencia.cl/wp-content/uploads/2015/08/diagnostico_global.pdf
- Ilustre Municipalidad de Iquique (2010). *Plan de Desarrollo Comuna (PLADECO) 2010-2015. Tomo I*. Iquique, Chile: Ilustre Municipalidad de Iquique.
- Ilustre Municipalidad de Recoleta (2014). *Plan de Salud Recoleta 2015*. Recoleta, Santiago: Ilustre Municipalidad de Santiago. Recuperado de: <http://www.recoleta.cl/wp-content/uploads/2015/09/Plan-Salud-Recoleta-2015.pdf>
- Ilustre Municipalidad de Recoleta (2015). *Diagnóstico de la situación migrante en Recoleta. Recoleta, Santiago: Ilustre Municipalidad de Santiago*.
- Ilustre Municipalidad de Santiago (2014). *Plan Anual de Desarrollo Educativo PADEM 2015-2016*.
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143–163.
- Jiménez Matarrita, Alexander (2012), *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*, San José, Ministerio de Educación Pública.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, XL (2), 409–426.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., Hernández, M. (2017), “Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno”, *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.

- Kellermann, J. (2007). *Interkulturelles und Globales Lernen in der österreichischen Schulpraxis* (Magister en Filosofía). Universität Wien, Viena. Recuperado a partir de http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Diplomarbeiten/DA_kellermann.pdf
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Le Espiritu, Y., & Wolf, D. (2001). The paradox of assimilation. Children of Filipino Immigrants in San Diego. En R. Rumbaut & A. Portes (Eds.), *Ethnicities. Children of Immigrants in América* (pp. 157–186). United States: University of California Press; Russel Sage Foundation.
- López, L. E., & Küper, W. (2002). *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y Perspectivas*. gtz.
- López, Luis Enrique (2001), “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, en UNESCO-SANTIAGO, *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, (Seminario sobre Perspectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000), Santiago, 382-406.
- López, Luis Enrique (2006), “Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”, *Portal Aula Intercultural*, [en línea] <<http://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>>.
- Luciak, M., & Binder, S. (2010). *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“*. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Recuperado a partir de <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>
- Martínez Pizarro, Jorge y Cristián Orrego Rivera (2016), “Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe”, serie *Población y Desarrollo* N° 114, Santiago, CEPAL.
- Martinic, I. (9 de septiembre de 2000). *El Mercurio*. Recuperado el 8 de septiembre de 2015, de <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={43aa45ec-d456-4eb0-8608-e6a29cfd4e4c}>
- Mignolo, W. (2009). *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)*. *Crítica y Emancipación*, año 1(2), 251–276.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Inmigrantes. Principales resultados (versión extendida)*. Santiago de Chile.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3a ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Novaro, Gabriela (2006), “Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos”, mimeo.
- OEA (Organización de los Estados Americanos) (2012), *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas. Situación actual y desafíos*, Washington, DC.

- Palaudàrias Martí, Josep Miquel y Garreta Bochaca, Jordi (2011). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. En F. Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (editores). Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación. Colección Estudios Create N° 8, Ministerio de Educación.
- Parlément de la Communauté Francaise (2012), Projet de décret visant á la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élève promo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionnée par la Communauté Française, 361 (2011-2012) — No 1, Bruxelles. Ilustre Municipalidad de Recoleta, Unidad de Calidad (2016), Plan de Desarrollo Educativo 2016. Santiago, [en línea] <<http://www.recoleta.cl/PADEM2016.pdf>>
- Pavez, Jorge (2016a), "Afecciones afrocolombianas. Transnacionalización y racialización del mercado del sexo en las ciudades mineras del norte de Chile", *Latin American Research Review*, Vol. 51, No. 2, Latin American Studies Association.
- Pavez, Jorge (2016b), "Racismo de clase y racismo de género: 'mujer chilena', 'mestizo blanquecino' y negra colombiana' en la ideología nacional chilena", en Tijoux, María Emilia (editora), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Peña Zepeda, J., & Gonzáles, O. (2004). La representación social. Teoría, método, técnica. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 327–372). México, D.F.: El Colegio de México.
- Petracci, M., & Kornblit, A. L. (2004). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. L. Kornblit, *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91–111). Buenos Aires: Biblos.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro Gómez & S. Grosfogel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–126). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Universidad Javeriana.
- Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder y clasificación social", *Journal of World-System Research*, Vol. XI, N° 2, pp. 342-386.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2016). Políticas y acciones en el área de la educación que favorecen la interculturalidad. En *Migración e Interculturalidad. Una oportunidad y no una amenaza* (1a ed., pp. 123–170). Santiago de Chile: San Pablo.
- Riedemann, Andrea (2008), "La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?", *Indiana*, núm. 25, pp. 169-193.
- Riedemann, Andrea y Stefoni, Carolina (2016), "Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena", *Polis* 42.
- Rodríguez Cruz, Marta (2016), "¿Reafirmación identitaria o blanqueamiento? Educación intercultural bilingüe, Sumak Kawsay y matriz productiva en el sistema educativo ecuatoriano", en Francesco Gervasi (Coord.), *Diversidades Perspectivas multidisciplinares para el estudio de la interculturalidad y el desarrollo social*, México, Universidad Autónoma de Coahuila y Ediciones de Laurel, pp. 311-353.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17.
- Rojas Pedemonte, N., & Silva Dittborn, C. (2016). La migración en Chile: breve reporte y caracterización. *Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo*. Recuperado a partir de http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf
- Rojas Pedemonte, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 231–259.
- Schiappacasse, Paulina (2008). "Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el Área Metropolitana de Santiago", *Revista de Geografía Norte Grande*, 39, 21-38.
- Segato, Rita (2007), *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempo de Políticas de Identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Serra, Albert y Belil, Mireia (2006), “Gobiernos locales y migraciones en América Latina y la Unión Europea”, versión publicada de ponencia presentada en el Seminario “Gobiernos locales y migraciones en Iberoamérica”, Reunión de alcaldes preparatoria de la Cumbre Iberoamericana, Montevideo, octubre.
- Simmel, Goerg (1986), “Digresión sobre el extranjero”, en *Sociología 2. Estudio sobre las formas de socialización*, Madrid, Alianza.
- Sinisi, Liliana (1999), ‘La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela, María Rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (comps.), Buenos Aires, EUDEBA.
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Resultados Categoría de Desempeño 2016. Recuperado a partir de: <http://www.agenciaorienta.cl/docentes-basica#>
- Soria, Sofía (2009), “Las migraciones y el discurso multi/intercultural del Estado en Argentina”, en Domenech, Eduardo (comp.), *Migración y política: el Estado interrogado: procesos actuales en Argentina y Sudamérica*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 103-137.
- Soria, Sofía (2014), “El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión”, *Tabula Rasa* N° 20: 41-64, enero-junio, Bogotá, Colombia.
- Stang, Fernanda y Stefoni, Carolina (2016), “La microfísica de las fronteras. Criminalización, racialización y expulsabilidad de los migrantes colombianos en Antofagasta, Chile”, *Astrolabio* N° 17, 2016 (ISSN 1668-7515).
- Stefoni, C., & Stang, F. (2015). “Orientaciones técnicas para intervenciones sociales en contextos educativos con alta presencia de población inmigrante”, Informe de consultoría para la Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO), Santiago, Universidad Alberto Hurtado y FUSUPO.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.

- Tapia, M. (2012). Frontera y migración en el norte de Chile a partir de análisis de los censos de población. Siglos XIX-XXI. *Revista de Geografía Norte Grande* (53), 177-198.
- Thayer Correa, E., Stang, F., & Dilla, C. (2015, mayo). Precariedad institucional y arbitrariedad: una aproximación a al reconocimiento de los migrantes en los municipios de la Provincia de Santiago. Ponencia presentada en XXXIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, San Juan, Puerto Rico.
- Thayer, E. (2014). Plan de acogida y reconocimiento de migrantes y refugiados de la comuna de, Quilicura. Universidad de Los Lagos, OIM, ACNUR, Municipalidad de Quilicura y Fundación San Carlos de Maipo. Recuperado de: <https://chile.iom.int/es/plan-de-acogida-y-reconocimiento-de-migrantes-y-refugiados-de-la-comuna-de-quilicura>
- Thayer, E., Carlos Durán, Charlene Dilla, Fernanda Stang y Claudia Wladdimiro (2016), Boletín N° 2 Observatorio de Políticas Migratorias. Derechos, migración y gobiernos locales. Provincia de Santiago, Santiago, Universidad de los Lagos.
- Tijoux, María Emilia y Palominos, Simón (2016), “Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile”, *Polis*, 42.
- Tuozzo, C. (2003). Alto Hospicio: El Estado y la violencia de género. *Confluencia*, 145-156.
- Unda Bernal, María del Pilar et al. (2008), “La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, La Guajira, Colombia”, en OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Santiago), *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago, UNESCO.
- Vila Mendiburu, Ignasi; Canal Santos, Imma; Mayans Balcells, Pere; Perera Izquierdo, Santiago; Serra Bonet Josep Maria y Siqués Jofré, Carina (2011). Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. En F. Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (editores). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade N° 8, Ministerio de Educación.
- Villasante, Tomás (1995), “De los movimientos sociales a las metodologías participativas”, en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales / coord. por José Manuel Delgado, Juan Gutiérrez Fernández*, 1995, ISBN 84-7738-226-3, págs. 399-426.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Presentado en *Interculturalidad y Educación Intercultural*, La Paz. Recuperado a partir de <file:///C:/Users/Juank/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf>
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I (pp. 23–67). Abya Yala.
- Walsh, Catherine (2002), “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en: Fuller, Norma: *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, pp. 115-142.

Žižek, S. (2003). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós.