



Ministerio de  
Educación

Gobierno de Chile



---

# ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS



## **ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS**

Las presentes orientaciones han sido construidas a partir de un documento base elaborado por Carolina Stefoni, Directora del Departamento de Sociología y del Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM) de la Universidad Alberto Hurtado, y Andrea Riedemann, investigadora adjunta del Centro de Estudios Indígenas e Interculturales (CIIR) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, junto al aporte de diversas unidades y equipos del Ministerio de Educación, y editado por la Coordinación de Inclusión y Diversidad de la División de Educación General y por la Unidad de Inclusión y Participación del Gabinete de la Ministra de Educación.

Material Elaborado por:  
Ministerio de Educación  
División de Educación General  
Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad

Diseño e ilustraciones:  
Pedro Prado

Registro de Propiedad Intelectual N° A-285169  
Santiago, diciembre de 2017


@ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Permitida su reproducción total o parcial indicando la fuente.

Ministerio de Educación, República de Chile  
Alameda 1371, Santiago. Fono: (56-2) 2406 6000

1ª edición diciembre de 2017

Impreso en Maval Impresores Ltda.



# Orientaciones técnicas para la **inclusión educativa** de **ESTUDIANTES EXTRANJEROS**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PRESENTACIÓN.....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1. MIGRANTES DE AYER, MIGRANTES DE HOY.....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2. MARCO NORMATIVO PARA GARANTIZAR EL ACCESO,<br/>PERMANENCIA Y AVANCE EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE ESTUDIANTES<br/>EXTRANJEROS.....</b>          | <b>20</b> |
| <b>CAPÍTULO 3. HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ENFOQUES, CONCEPTOS<br/>Y DEFINICIONES.....</b>   | <b>32</b> |
| <b>CAPÍTULO 4. ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACIÓN DE UN ENFOQUE<br/>INCLUSIVO E INTERCULTURAL EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON<br/>ESTUDIANTES EXTRANJEROS.....</b> | <b>46</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>  | <b>84</b> |

# PRESENTACIÓN

Dejar atrás una historia de vida, barrios, amigos y familiares para partir tras un anhelo; dejar colores, sabores y aromas conocidos y amados; aprender y reaprender nuevas formas, nuevos encuentros, nuevos vínculos y esperanzas; avanzar hacia lo desconocido para construir un proyecto de vida a pesar de los temores y la incertidumbre; y por otra parte adentrarse en un mundo nuevo que a veces resulta acogedor y otras hostil, que funciona de acuerdo a costumbres y códigos difíciles de descifrar, miradas, gestos y palabras que expresan sentimientos inciertos. Estos son solo algunos de los elementos que acompañan la compleja decisión de migrar a otro país.

Efectivamente, si bien la decisión de vivir en otro país la mayoría de las veces está inspirada en la esperanza de un futuro mejor, migrar implica también exponerse a diversas dificultades, incluidas posibles situaciones de discriminación, segregación, barreras para el ejercicio de derechos individuales y sociales, e incluso xenofobia y racismo por parte de la sociedad de acogida. En este contexto, el Estado cumple el rol fundamental de construir condiciones que hagan posible la inclusión efectiva de las y los extranjeros que eligen hacer su vida en nuestro país, garantizando sus derechos de acuerdo a nuestro ordenamiento jurídico y favoreciendo una vinculación social armónica con las otras poblaciones que habitan nuestro territorio.

Ante este desafío, la educación constituye un ámbito central. A través de ella tanto estudiantes nacionales como extranjeros pueden aprender a convivir en diversidad, respetando y valorando las diferencias y desarrollando las capacidades necesarias para contribuir en la construcción de una sociedad inclusiva y democrática. Además, en el espacio escolar las familias de las y los estudiantes extranjeros tienen una oportunidad fundamental de involucrarse más profundamente con la sociedad de acogida.

En este contexto, el Ministerio de Educación ha impulsado una Reforma Educacional que considera a la educación como un derecho social que debe ser resguardado y garantizado, también para los estudiantes extranjeros. Generar políticas adecuadas para su inclusión se constituye como un principio fundamental en el marco de la Reforma que está en marcha y como una oportunidad de enriquecimiento para las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar y ejercicio de la ciudadanía.

No obstante, la construcción de un espacio educativo inclusivo e intercultural no se da por sí solo, y requiere de esfuerzos específicos por parte de las comunidades escolares y los demás actores del sistema educativo. Si bien la diversidad cultural no es nueva en nuestros establecimientos, la presencia de estudiantes migrantes renueva la necesidad de revisar las preconcepciones y estereotipos que pudieran persistir al interior de nuestras comunidades educativas, y pone en relieve el desafío de diversificar las prácticas educativas para asegurar su pertinencia en relación a las y los estudiantes reales.

A través de sus cuatro capítulos, el presente documento ofrece orientaciones generales que se espera sirvan de apoyo a las comunidades educativas para avanzar en la construcción de propuestas educativas

que incorporen cada vez más un enfoque intercultural. Así, el primer capítulo realiza un recorrido sobre los antecedentes históricos y los datos estadísticos disponibles para comprender la realidad país en materia de migración y educación, y que constituye la base de la cual se desprenden los principales desafíos que surgen en relación al sistema educativo. El segundo capítulo reúne los antecedentes normativos nacionales e internacionales que sustentan el derecho a educación en igualdad de condiciones para la población nacional y extranjera. El tercer capítulo desarrolla los enfoques, conceptos y definiciones que permiten avanzar hacia la conformación de escuelas que reconocen y valoran la diversidad cultural que las conforma. Finalmente, el cuarto capítulo ofrece ejemplos de ideas concretas y tangibles desarrolladas en Chile y otros países, con el fin de dar pistas a los establecimientos educativos para avanzar hacia el desarrollo de una propuesta educativa intercultural.

Este documento aspira a ser un pequeño aporte ante un gran desafío: construir nuestra sociedad a partir de disposiciones mutuas abiertas e inclusivas, que permitan mirar nuestras diferencias desde el respeto, el interés, la solidaridad y la colaboración. Una sociedad que se hace consciente de sus desigualdades, que lucha por eliminarlas y, que es capaz de reconocerse a partir de las identidades y aportes de todas y todos quienes forman parte de ella.

Comprender que las comunidades educativas se forman a partir del encuentro entre personas diversas, es uno de los objetivos de este documento, pues la valoración de la diversidad y el reconocimiento mutuo favorecen un sentido de pertenencia común a todos quienes conforman la comunidad educativa.



**Adriana Delpiano Puelma**  
Ministra de Educación



# 1 MIGRANTES DE AYER, MIGRANTES DE HOY

*“La población que reside en nuestro territorio se ha conformado históricamente por el encuentro de pueblos originarios y diversos flujos migratorios, lo que en el presente hace de Chile un país culturalmente diverso y mayoritariamente mestizo. Reconociendo esta realidad, el Gobierno de Chile favorecerá la salvaguardia y expresión de sus diferentes identidades culturales como un recurso para el desarrollo del país, potenciando su asociatividad, su vinculación territorial, desarrollando espacios de encuentro entre las culturas e incorporando un enfoque y trato inclusivo en todos los servicios públicos” (Gobierno de Chile, 2015, p. 3).*



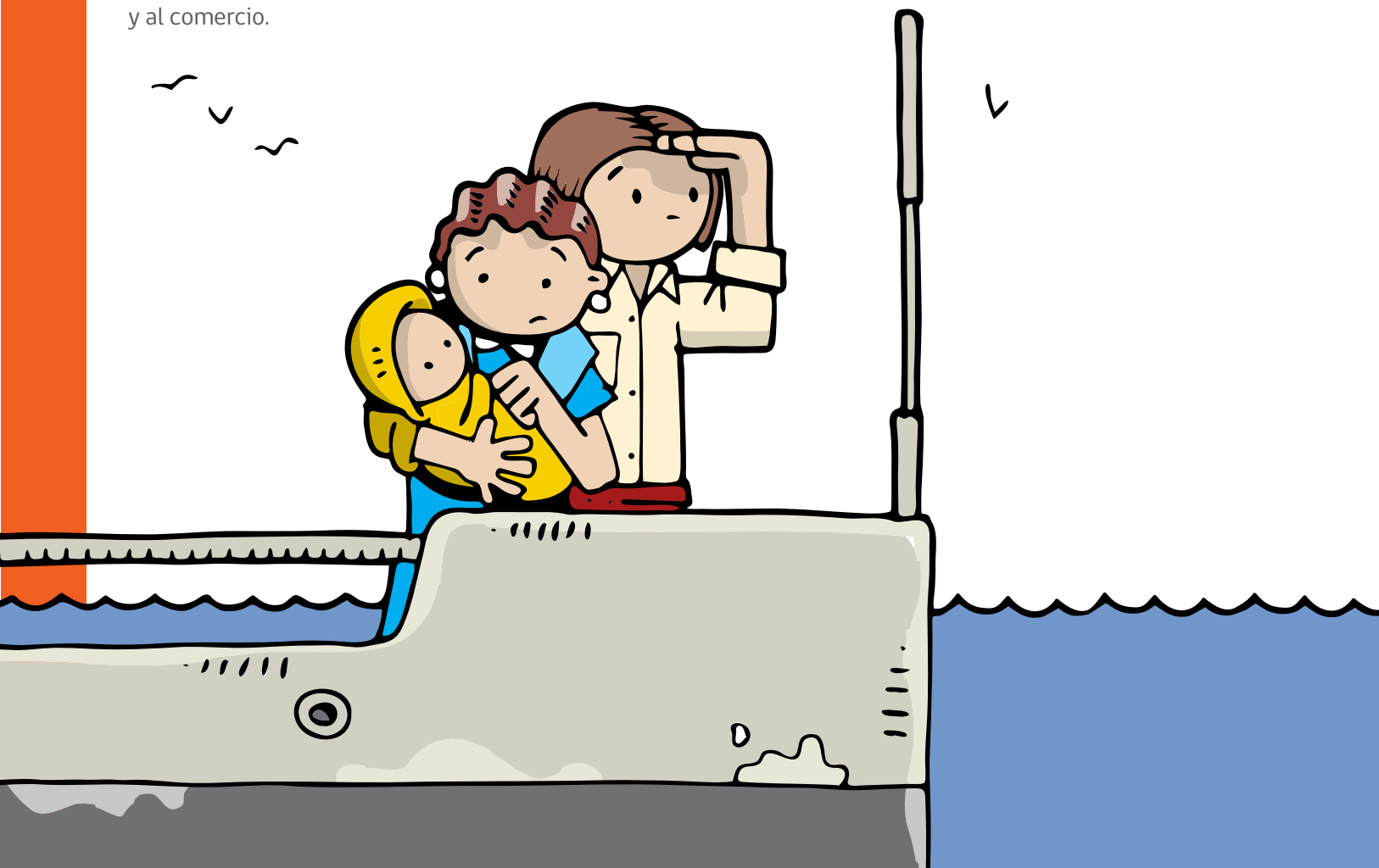


Chile es un país que se ha constituido social y demográficamente a partir de procesos migratorios, primero de la población indígena, y luego de los inmigrantes que llegaron y continúan llegando desde diferentes lugares del mundo. Al mismo tiempo, Chile es un país desde el cual ha emigrado un importante número de personas para vivir en el exterior. Todos estos movimientos de llegadas y salidas, pueden ordenarse de acuerdo con patrones migratorios compartidos en gran medida por los diferentes países de la región latinoamericana:

a) Migración de pueblos originarios: durante la historia de América Latina se han producido movimientos de poblaciones al interior de la región, desde antes y después del surgimiento de los estados nacionales. Se trata de movimientos de personas vinculados a unidades culturales que quedaron divididas primero por el ordenamiento colonialista y, posteriormente, por las fronteras geopolíticas de los estados nacionales. El caso de la comunidad Pehuenche en el sur, entre Argentina y Chile, y la comunidad Aymara entre Bolivia, Perú y Chile; entre otras, son un ejemplo patente hasta nuestros días de lo anterior.

b) Ordenamiento colonialista: la llegada de las diferentes avanzadas de personas provenientes de Europa en búsqueda de materias primas y la expansión económica de los diferentes imperios desde el siglo XV hasta el XVIII, es determinante para la historia de los pueblos de América Latina. El colonialismo generó un crisol cultural que estuvo marcado por la imposición de sistemas de creencias, saberes y leyes europeas, la asimilación cultural de los pueblos originarios, y la llegada de personas en esclavitud desde el continente africano, lo que contribuyó a la construcción de una identidad mestiza e intercultural en la región, con matices diferentes en cada territorio.

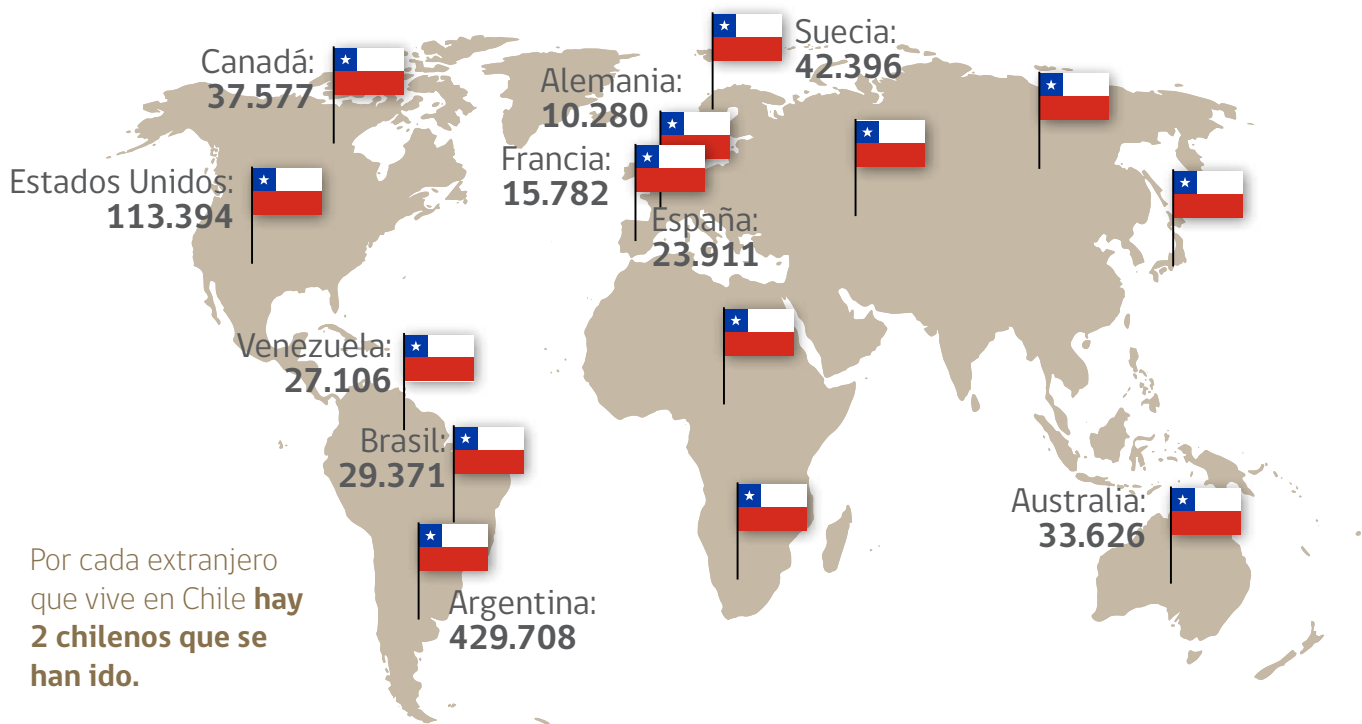
c) Inmigración interoceánica: durante el siglo XIX y principios del XX, diferentes países de la región promovieron la llegada de inmigrantes europeos, con la convicción de que estas personas traerían el desarrollo y la modernidad a países donde se creía que el legado indígena era un impedimento para el desarrollo. El estado chileno entregó a aquellos inmigrantes tierras en el sur del país (muchas de ellas habitadas por población indígena) y condiciones muy favorables para que pudieran desarrollar múltiples proyectos productivos. Personas provenientes de Alemania, Italia y España fueron algunas de las beneficiadas por estas políticas. En forma paralela, y también posteriormente, se produjo una inmigración de personas desde otros continentes, provenientes de países tan lejanos como China, Palestina y Siria, quienes llegaron en busca de oportunidades laborales especialmente asociadas a la minería y al comercio.



d) Inmigración en contexto de refugio, asilo y conflictos bélicos: sumado a lo anterior, principalmente durante la primera mitad del siglo XX, se acrecentó en la región la inmigración de personas residentes en zonas en conflicto bélico (asociados a la primera y segunda guerra mundial, dictaduras cívico militares en territorios europeos y latinoamericanos, entre otros), que marcó un fuerte crecimiento en el número de personas provenientes de Alemania, Polonia, ex-Yugoeslavia, España y Japón, por nombrar algunos, formando importantes asentamientos que permanecen hasta el día de hoy en la región.

e) Emigración hacia los países del norte y Europa: a partir de la década de 1970, la instauración de gobiernos dictatoriales y las diversas crisis políticas y económicas que afectaron a los países de la región, llevaron a que miles de latinoamericanos buscaran asilo en Europa y Estados Unidos como un lugar más seguro donde vivir. En el caso chileno, Cuba, México y Venezuela fueron los principales países latinoamericanos de acogida. Algunos estudios han cifrado en cerca de un millón las y los chilenos que salieron entre los años setenta y ochenta.

f) Inmigración reciente hacia Chile: si bien durante los últimos 25 años se ha visibilizado un aumento de los flujos migratorios hacia nuestro país, es importante señalar que el porcentaje de inmigrantes en Chile es menor que el promedio mundial, y está muy por debajo del porcentaje de personas migrantes respecto de las poblaciones nacionales de los países pertenecientes a la OCDE, que alcanzan un 10% de la población total. Hoy, por cada persona migrante que vive en Chile, dos chilenos viven en el exterior (Doña-Reveco & Levinson 2012).



Según el último registro de chilenos en el exterior realizado entre el 2003 - 2005, y aplicado en 100 países del mundo a 256.758 chilenos. La Dirección para la Comunidad de Chilenos en el Exterior (DICOEX) proyectó al 2016 una cifra cercana a 900.000 los chilenos y chilenas que viven en el extranjero, muchos más que el número de extranjeros residiendo en Chile. El reconocimiento reciente del derecho a voto desde el extranjero, se ha transformado en una señal de vínculo con las y los chilenos que viven en otros países.

El segundo registro de chilenos en el exterior se realizó el año 2016 y sus resultados estarán prontamente disponibles.

Con todo esto, es posible mencionar al menos cuatro factores que gatillan el incremento de la reciente inmigración hacia Chile:

1.- El cierre de las fronteras en Europa y Estados Unidos activa la búsqueda de destinos alternativos para aquellos que quieren o necesitan emigrar. En este contexto, Chile aparece en el mapa migratorio, junto con Costa Rica, como destino emergente en la región latinoamericana.

2.- El retorno a la democracia y la estabilidad económica del país han promovido la idea de un país seguro y con posibilidades de empleo, situándolo como una buena opción frente a la dificultad de llegar a los países del norte.

3.- La inestabilidad política de varios países de la región, las situaciones de violencia, desastres de origen natural y pobreza estructural actúan como factores detonantes para que determinados grupos de personas deban salir de sus países a buscar destinos donde puedan desarrollar sus proyectos de vida.

4.- Las redes entre los propios inmigrantes se constituyen como un vehículo extremadamente dinámico en el movimiento de personas, pues a través de ellas se articula y facilita la inmigración de familiares, amigos y conocidos.

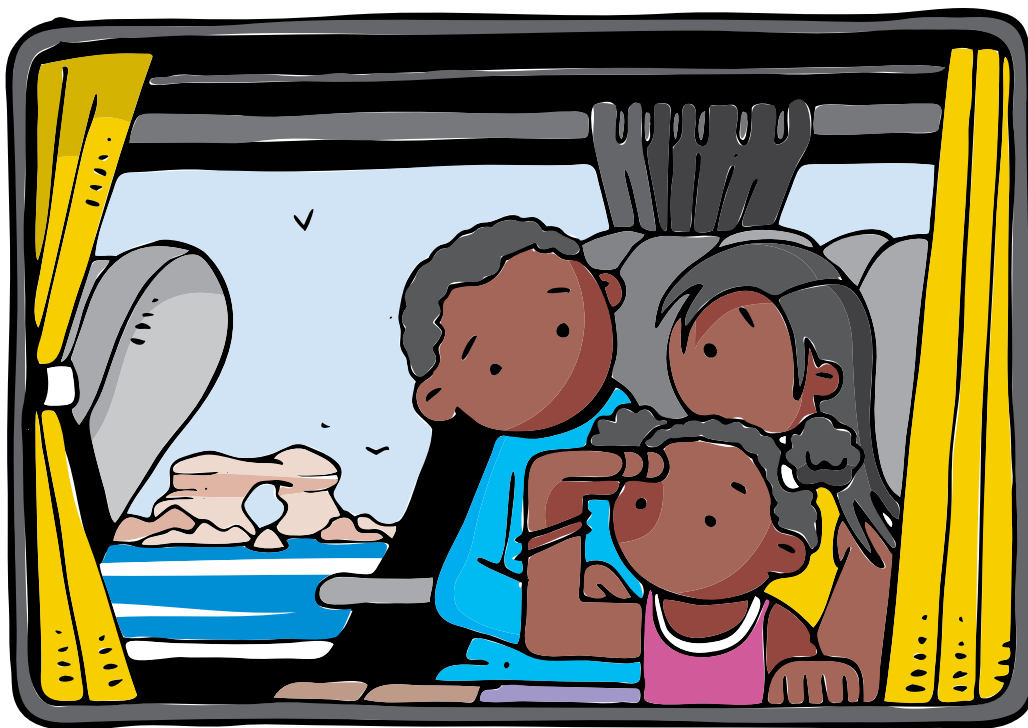
En cada uno de estos patrones migratorios -desde los históricos hasta los más recientes- encontramos un denominador común: la motivación, fuerza y capacidad de las personas para emprender una nueva vida en otro lugar.

En la actualidad, fruto de todos los avances tecnológicos y científicos, informarse y desplazarse de un país a otro, hoy es una realidad cada vez más cercana, y por lo tanto, emprender un proyecto de vida en otro país se fortalece desde el enfoque de derechos humanos y la creciente conceptualización de una ciudadanía global.

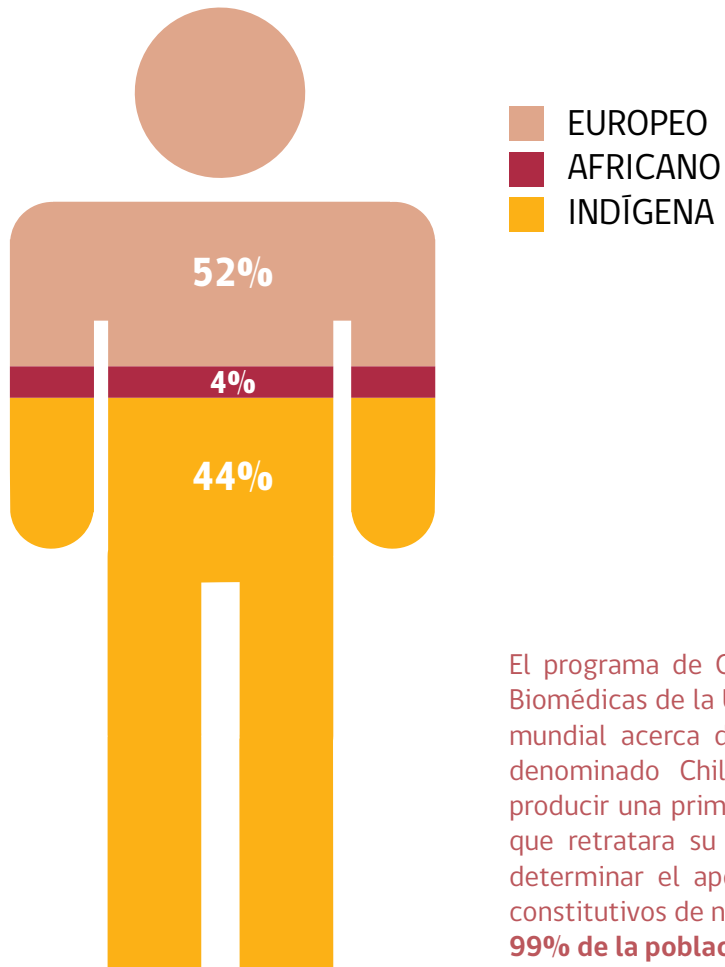
En el Artículo 13 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se afirma lo siguiente: Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

En el mundo globalizado la migración ofrece oportunidades, pero también plantea importantes desafíos, al confrontar relatos y disposiciones hacia la diversidad étnica y cultural. Tradicionalmente se ha valorado la inmigración europea como un estímulo importante al desarrollo y la modernización del país, mientras que de la migración proveniente de países latinoamericanos o de otras regiones menos desarrolladas, surge la tendencia a asociarla a problemas como la pobreza, la delincuencia, el retraso y subdesarrollo (Tijoux, 2016). Esta manera de percibir y entender la migración no tiene sus raíces en las características personales de quienes migran, sino en una matriz de pensamiento colonial, desde el cual se estableció que lo europeo es valorado como moderno, desarrollado y superior, mientras que lo latinoamericano o de otras regiones del mundo se asocia a subdesarrollo o "falta" de cultura.

Está en nuestras manos cambiar estas interpretaciones, reconociendo y valorando el aporte que todas las personas inmigrantes han hecho y hacen al país; no solo en términos económicos, sino sociales y culturales, entendiendo la diversidad como una característica constitutiva de nuestra historia. Denostarla, invisibilizarla o silenciarla, son ejercicios de negación de nuestras propias y múltiples identidades.



## MAPA GENÓMICO DE CHILE



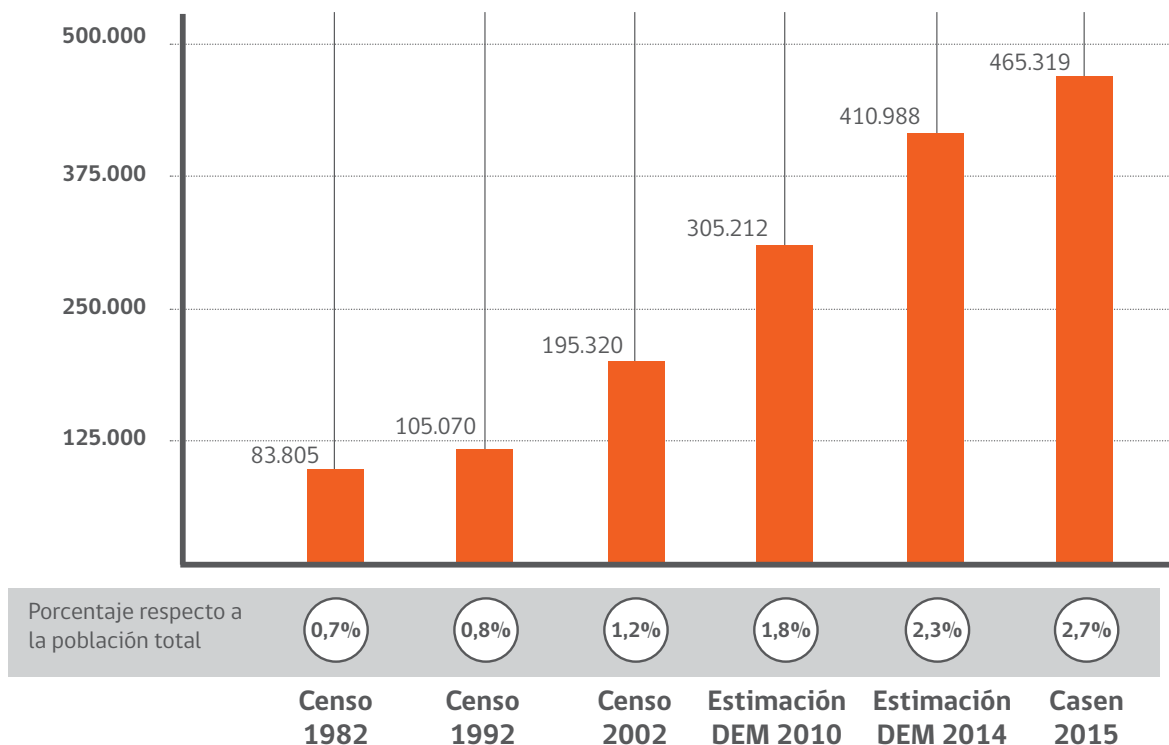
El programa de Genética Humana del Instituto de Ciencias Biomédicas de la Universidad de Chile participó de un estudio mundial acerca de la ancestría o diferenciación genómica, denominado Chilegenómico, el cual tuvo como objetivo producir una primera caracterización de la población chilena, que retratará su identidad genética. Este estudio permitió determinar el aporte de los distintos grupos demográficos constitutivos de nuestra población actual, concluyendo que **el 99% de la población chilena tiene rastros de mestizaje.**



## Algunos datos de la migración actual




Los resultados de la encuesta de hogares de Chile, CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social, 2016), reflejan un incremento significativo de la población de origen extranjero respecto de la medición anterior. Si en el 2002 se contabilizaron 195.320 personas extranjeras, correspondientes al 1,2% de la población, en alrededor de 10 años este grupo alcanzó a las 465.319 personas, cifra que representa el 2,7% de la población nacional.

**Evolución de extranjeros residentes en Chile 1982-2015**



La información sociodemográfica refleja el cambio radical del patrón migratorio entre la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI. En este breve intervalo se pasó de una inmigración europea y de una inmigración de fronteras localizada en el norte y sur del país, a una inmigración cuyo origen es principalmente latinoamericano (88,8% de acuerdo con CASEN 2015), con una presencia mayoritaria de personas en edad laboral, fuertemente concentrada en Santiago, aunque con importantes movimientos circulares de ingreso y reingreso en la zona fronteriza, y con movilidades vinculadas a la oferta laboral dentro del territorio nacional. Lo anterior se ha visto acompañado de un crecimiento de la participación de mujeres en estos procesos, con matices en función del país de procedencia.












**PAÍS DE ORIGEN DE LOS EXTRANJEROS  
RESIDENTES EN CHILE**

| NACIONALIDAD  |                | % DEL TOTAL<br>DEM 2005-2014 |
|---|----------------|------------------------------|
|    | Perú           | 32%                          |
|    | Argentina      | 16%                          |
|    | Bolivia        | 9%                           |
|   | Colombia       | 6%                           |
|  | Ecuador        | 5%                           |
|  | España         | 4%                           |
|  | Estados Unidos | 3%                           |
|  | Brasil         | 3%                           |
|  | Venezuela      | 2%                           |
|  | China          | 2%                           |
|   | Resto países   | 18%                          |
|   | Total          | 100%                         |

De acuerdo a los datos del anuario estadístico del Departamento de Extranjería y Migración.

Es interesante observar en estos datos la existencia de personas de países como España, Estados Unidos y China, considerados como países desarrollados de acuerdo con los relatos socioculturales que persisten quienes, sin embargo, también hacen de Chile su lugar de destino.

Fuente: Departamento de Extranjería y Migración.

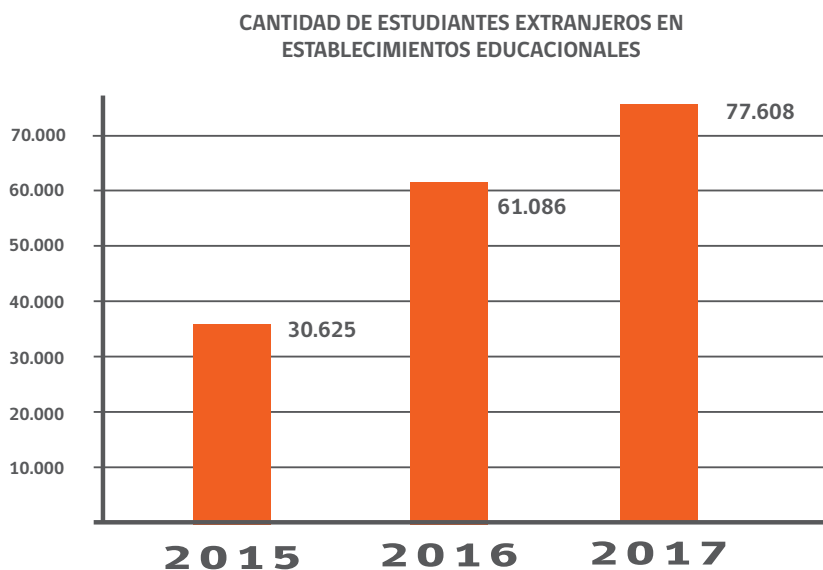
| NACIONALIDAD  |                 | MIGRACIÓN RECIENTE |   |
|---|-----------------|--------------------|---|
| Visas otorgadas 2014-2015   |                 |                    |   |
|    | Perú            | 29%                | ↓ |
|    | Colombia        | 5%                 | ↑ |
|    | Bolivia         | 18%                | ↑ |
|    | Argentina       | 21%                | ↓ |
|    | Venezuela       | 3%                 | ↑ |
|    | Haití           | 3%                 | ↑ |
|    | Ecuador         | 2%                 | ↓ |
|    | España          | 4%                 |   |
|   | Estados Unidos  | 2%                 |   |
|  | China           | 4%                 |   |
|  | Rep. Dominicana | 2%                 | ↑ |
|   | <b>Total</b>    | <b>100%</b>        |   |

Si profundizamos en los datos basados en la solicitud de visas entre el año 2014 y 2015, aparece con fuerza el incremento de personas nacionales de Haití, Venezuela y República Dominicana; así como se acentúa el movimiento de personas desde Bolivia. Ello da cuenta del dinamismo del flujo migratorio y de la diversificación experimentada en términos de origen nacional.

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

## Transformaciones en el ámbito escolar

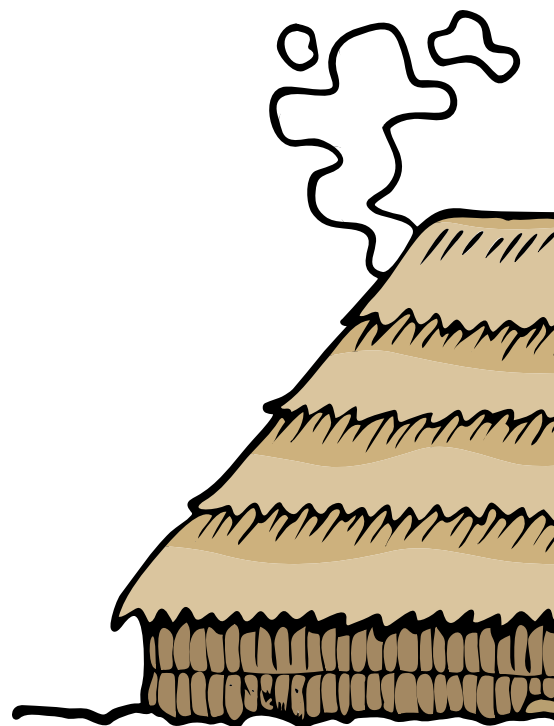
En relación con las transformaciones que ha enfrentado el sistema educativo, los siguientes datos reportados por el Centro de Estudios de MINEDUC revelan la evolución y aumento de la matrícula escolar extranjera en los últimos tres años.



Fuente: Base de Datos División de Planificación y Presupuesto Mineduc, 2017

Se destaca el aumento de la matrícula extranjera dentro de la matrícula total en los establecimientos municipales, que pasó del 1,5% en el año 2015 a una tasa de 3,5% el año 2017. Esta cifra es mayor que el 2,2% de aumento en el total de la matrícula extranjera, sin distinción de dependencia administrativa de los establecimientos.

Aun cuando el aumento de matrícula extranjera es nacional, siguen siendo la Región Metropolitana y las regiones del extremo norte las que presentan las mayores concentraciones. En esta misma línea, resulta interesante observar los datos de las regiones de O'Higgins, Los Ríos y el Maule, que presentan una variación mayor al 65% en el último año, pero con baja cantidad de matrícula. Este dato permite inferir la movilidad de los procesos migratorios en el territorio nacional.



Por otra parte, los datos de la encuesta CASEN confirman una vez más que el promedio de años de escolaridad para el total de la población extranjera sigue siendo superior al de la población nacional (12,6 v/s 11 años). Pese a ello, la inserción laboral de las personas extranjeras, no se condice con el nivel de calificación alcanzado.

En este mismo sentido la tasa neta de acceso a educación superior es considerablemente más baja para el grupo de personas extranjeras que realizan sus estudios en el país, que para los nacidos en Chile (18,6% v/s 38%).

Estas cifras alertan sobre el riesgo de descapitalización del nivel educacional de la población extranjera, dado que una menor tasa de acceso a educación superior refleja dificultades para que las nuevas generaciones puedan mantener el nivel educativo de sus padres o tutores.

Otro elemento necesario de destacar es la segregación que se produce al interior del establecimiento, una vez que se ha garantizado el acceso. Algunos autores refieren a este proceso como la exclusión de los incluidos (Martínez, Diez, Novaro, & Groisman, 2015), haciendo referencia a prácticas que tienden a inferiorizar y discriminar a estudiantes extranjeros, generando condiciones de desigualdad que dificultan sus trayectorias escolares. Dentro de estas prácticas, se pueden mencionar: la no validación de los saberes de origen, las bajas expectativas que tienen docentes y equipos directivos sobre su desempeño escolar y prejuicios negativos respecto de los sistemas escolares existentes en otros países.

Tal como señalan Martínez et al (2015), si bien es posible encontrar bajas expectativas sobre el desempeño escolar en otros contextos sociales -por ejemplo en escuelas donde asiste población de menores recursos económicos- el problema es que en el caso de la migración, a los prejuicios basados en la situación de pobreza, se suman otros adicionales: por una parte, los prejuicios respecto del origen étnico y racial, que se utilizan como justificaciones para la discriminación, y por otra, el estatus migratorio precario (visados temporales o vencidos), que asocian irregularidad con anormalidad.



# 2

## MARCO NORMATIVO PARA GARANTIZAR EL ACCESO, PERMANENCIA Y AVANCE EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La normativa internacional y nacional ha avanzado en la promoción de la igualdad de derechos para toda la población, independiente de las diferencias étnicas, de género o de origen nacional –entre otras; con el objeto de asegurar su goce y ejercicio por parte de todas las personas sin distinción. Adicionalmente, existen instrumentos normativos específicos para el resguardo de los derechos de la población que se encuentre en situación migrante. En el ámbito educacional, Chile ha avanzado en asegurar el acceso a la educación para todos y todas y, a la vez, se han dado pasos importantes para asegurar los principios de igualdad y no discriminación, promoviendo la valoración de la diversidad al interior de las comunidades educativas como punto de partida para el enriquecimiento de las prácticas educativas.

## Marco normativo internacional en materia migratoria

La **Declaración Universal de los Derechos Humanos** y la **Convención sobre los Derechos del Niño(a)** constituyen la base declarativa sobre los derechos que asisten a las personas y que permiten reconocer a cada ser humano como una persona única, irrepetible y dotada de dignidad, favoreciendo su pleno desarrollo.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la categoría de **niñez migrante** comprende a los niños, niñas, y adolescentes menores de 18 años “que se encuentran fuera del Estado del cual se es nacional con la intención o necesidad de residir allí o en otro Estado al cual se dirigen” (IPPDH, 2016). Migran por motivos diversos que muchas veces se conjugan, como la reunificación familiar, la búsqueda de mejores condiciones económicas, sociales y culturales, el escape de la pobreza extrema, la degradación ambiental, la violencia u otras formas de abuso y persecución.

En este contexto, la condición de “niñez migrante” implica un doble requerimiento de protección: por su condición de niño o niña y de migrante (OIM, IPPDH Mercosur, 2016, p. 7). Si bien la convención no crea nuevos derechos para las personas migrantes, busca garantizar el trato igualitario y las mismas condiciones para migrantes y nacionales.

El principal instrumento de derecho internacional relativo a la promoción de derechos de las personas migrantes es la **Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares**, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1990 y ratificada por el Estado de Chile en 2005. Esta convención promueve el trato igualitario en el ejercicio y goce de derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales a los trabajadores migratorios y sus familiares en general, en comparación con los nacionales. Además explicita algunas cadenas de derechos específicos que asisten a las personas en situación migratoria regular y sus familias, tales como el derecho a la libertad de movimiento dentro del país en el que trabaja, a formar sindicatos, al acceso igualitario a la protección por el desempleo, entre otros.



Declaración  
Universal de  
los  
Derechos  
Humanos



Pacto  
Internacional  
de Derechos  
Económicos,  
Sociales y  
Culturales



Convención  
de los  
Derechos del  
Niño/a



Convención  
Internacional  
sobre la  
Protección de  
los Derechos  
de Todos los  
Trabajadores  
Migratorios y de  
sus Familiares.

En el marco internacional existen, además, una serie de convenciones ratificadas por Chile, que profundizan en la promoción de los derechos de las personas en situación migrante en los distintos lugares del planeta, incluidos los niños y niñas:

- Convención sobre el estatuto de los refugiados y su protocolo (ratificados por Chile en 1951 y 1967, respectivamente).
- Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ratificada por Chile en 1971).
- Pacto internacional de derechos civiles y políticos y el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ratificados por Chile en 1972).
- Convención internacional contra todas las formas de discriminación contra la mujer (ratificada por Chile en 1989).
- Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes (ratificada por Chile 1988).
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), ratificada en 1990.
- Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y los Protocolos contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire y para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños (ratificados por Chile en 2004).

Para más información se sugiere revisar el capítulo 2 del documento:[http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Migration/MigrationHR\\_improvingHR\\_ReporsPt.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Migration/MigrationHR_improvingHR_ReporsPt.pdf) que hace un barrido interesante de las convenciones y su aplicabilidad en el ámbito de personas migrantes a nivel global.



A nivel regional existen también acuerdos multilaterales, entre los que destaca el Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Parte del Mercosur, Bolivia y Chile, vigente desde el 2009. En virtud de este acuerdo (circular N°26.465), los nacionales de estos países (Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile) pueden solicitar una visa de residencia temporaria en cualquiera de los países miembros. El problema es que este convenio no incluye a nacionales de Perú y Colombia, grupos que representan un porcentaje muy significativo de la inmigración hacia el país.

Bilateralmente, existen acuerdos específicos en materia de seguridad social, protección de trabajadores, control fronterizo, cooperación penal internacional, entre otros. En relación al tránsito de personas existen convenios bilaterales con Ecuador, Paraguay, Argentina, Uruguay, Colombia y Brasil, que facilitan el ingreso hacia y desde estos países sin necesidad de visa.



## Convenio Andrés Bello

De particular importancia para el sistema educativo es el **Convenio Andrés Bello** (CAB), una organización internacional e intergubernamental de integración educativa, científica, tecnológica y cultural, creada en virtud del Tratado de Bogotá en 1970 y sustituido en Madrid en 1990, que tiene por objetivo fortalecer los procesos de integración, y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común iberoamericano.

Los países que participan de esta organización son Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela (Argentina se encuentra en proceso de adhesión). Uno de los aportes más valiosos de este convenio en materia educativa es que garantiza a todos los niñas, niños y estudiantes de los países miembros, que los estudios de educación primaria o básica y media o técnica, realizados en cualquiera de los países signatarios, sean reconocidos por los sistemas educativos de los otros países miembros. En este contexto han diseñado una tabla de equivalencias que facilita la comprensión de los estudios entre los países que participan del convenio. Por otra parte, se encuentran vigentes convenios bilaterales de reconocimiento de estudios con Alemania, Brasil, Francia, Israel, Guatemala, Ecuador, Argentina, Honduras y Uruguay.

Para más información, se sugiere revisar:  
<http://convenioandresbello.org/inicio/que-es-el-cab/>

Un país del cual proviene una migración creciente hacia Chile, y que no está suscrito al CAB es Haití; sin embargo, las autoridades de ambos países firmaron, a comienzos de 2017 un acuerdo para la equiparación o equivalencia y reconocimiento de los niveles de enseñanza básica o primaria y media o secundaria, que ha entrado en vigencia recientemente.

Para más información, se sugiere revisar:  
<http://www.mineduc.cl/2017/03/27/chile-firma-convenio-cooperacion-haiti-reconocimiento-estudios-ensenanza-basica-media/>

El conjunto de estos acuerdos da cuenta de la importancia que adquiere la coordinación entre los Estados, de modo de garantizar en conjunto la protección y garantía del ejercicio de los derechos fundamentales a las personas migrantes.

El compromiso en esta tarea, debe ser asumido por el conjunto de países, de manera coordinada y colaborativa. En este sentido, por ejemplo, las embajadas y los consulados asumen un rol protagónico para la validación de documentación de sus connacionales con el fin de facilitar su inclusión social.

### **Marco normativo nacional en materia migratoria**

La Constitución de Chile no contempla disposiciones específicas relativas a las personas migrantes. Sin embargo, puesto que se basa en el **principio de universalidad de los derechos humanos**, le son aplicables todas las disposiciones de carácter general; entre ellas, el trato igualitario ante la ley y la prohibición de la discriminación de las personas por su situación migratoria; la libertad de circulación y la libertad de trabajo. Más específicamente, **la Constitución garantiza el derecho a la educación a todas las personas que residen en nuestro territorio**, por lo que el Estado debe financiar un sistema gratuito de educación con la finalidad de asegurar el acceso hasta los 21 años de edad (artículo 19 n°10 Constitución de 1980).

En noviembre del año 2015 se emitió el **Instructivo Presidencial N° 5**, que actualizó el Instructivo Presidencial N° 9 del 2008, proporcionando lineamientos e instrucciones para una política nacional migratoria (Gobierno de Chile, 2015). Específicamente en el ámbito educativo, este instrumento mandata que el Gobierno de Chile deberá:

Garantizar a niñas, niños y adolescentes de familias migrantes el acceso, permanencia y progreso de su trayectoria educativa en igualdad de condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen o situación migratoria.

Este mandato obliga a revisar normativas y procedimientos que hoy generan exclusión dentro del sistema educativo, y avanzar en la eliminación de barreras que impidan a los estudiantes extranjeros cumplir este cometido. En este mismo contexto, el Decreto Supremo N° 1393 de 2014 crea el Consejo de Política Migratoria, cuya función principal es elaborar la política nacional migratoria, y coordinar acciones, planes y programas de los distintos actores institucionales en la materia.

## Normativa en el sistema educativo

Chile cuenta actualmente con un importante avance en materia legislativa que garantiza el derecho a la educación de todas las personas, así como una serie de principios clave que reconocen la importancia de la universalidad y equidad en educación.

La **Ley General de Educación (N° 20370/2009)** reconoce explícitamente la universalidad del derecho a la educación y su carácter permanente también releva entre otros aspectos, el respeto a la diversidad de proyectos educativos; la equidad, de modo que todos los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad; el principio de integración e inclusión que establece a la escuela como un lugar de encuentro de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales; y el **principio de la interculturalidad, en el que establece que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia** (artículo 3º, inciso I).

La **Ley de Inclusión** (N° 20.845/2015) por su parte, garantiza 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. Se garantiza el acceso a la educación promoviendo el fin de los mecanismos que generan exclusión y discriminación arbitraria.

Esto supone un proceso de transformación profundo en el sistema educacional chileno, que permite avanzar en la conformación de una sociedad más integrada y con mayor justicia social. Para avanzar en esta dirección, se propone la conformación de comunidades educativas más heterogéneas e inclusivas, que se reconocen, dialogan y aprenden desde las particularidades de cada una y cada uno de sus integrantes (Mineduc, 2016). Este importante avance, sin embargo, demanda la innovación en formas de trabajo que permitan que este encuentro se transforme en el reconocimiento mutuo y en aprendizajes compartidos, pues el sólo hecho de la coexistencia en diversidad no garantiza que una comunidad heterogénea sea dialogante e inclusiva.

## **Ingreso permanencia y ejercicio de derechos educacionales Identificador Provisorio Escolar (IPE)**

El aumento sostenido de la matrícula de estudiantes extranjeros en el sistema educacional ha generado, entre otras cosas, que se detenga la baja sostenida de la matrícula de los establecimientos públicos a lo largo del país. De este grupo de estudiantes extranjeros se estima que, aproximadamente, un tercio se encuentra en condición migratoria irregular; es decir, no cuentan con una visa ni un RUN.

Ante esta situación, a partir de enero de 2017 el Ministerio de Educación ha introducido ciertas modificaciones a su Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) para facilitar la implementación de los **Ordinarios N° 894 y N°329 que actualizan instrucciones sobre ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos educacionales de niños, niñas, jóvenes y personas adultas extranjeras que no tienen su situación migratoria regularizada**. Para ello, se dispone de un Identificador Provisorio Escolar (IPE) que permite que cada persona extranjera que no cuente con una cédula de identidad chilena y que desee incorporarse al sistema escolar, pueda acceder a una matrícula definitiva de manera independiente a su situación migratoria. La condición “provisoria” de dicho indicador, está dada por la validación de estudios anteriores que determinen el curso más pertinente para cada niño, niña, joven o adulto.

Respecto de la permanencia, es importante mencionar que el IPE permite acceder a otros beneficios del sector educación, tales como alimentación escolar, tarjeta nacional estudiantil (TNE), seguro escolar de JUNAEB, un computador en séptimo básico del programa Me conecto para aprender, textos escolares, entre otros.

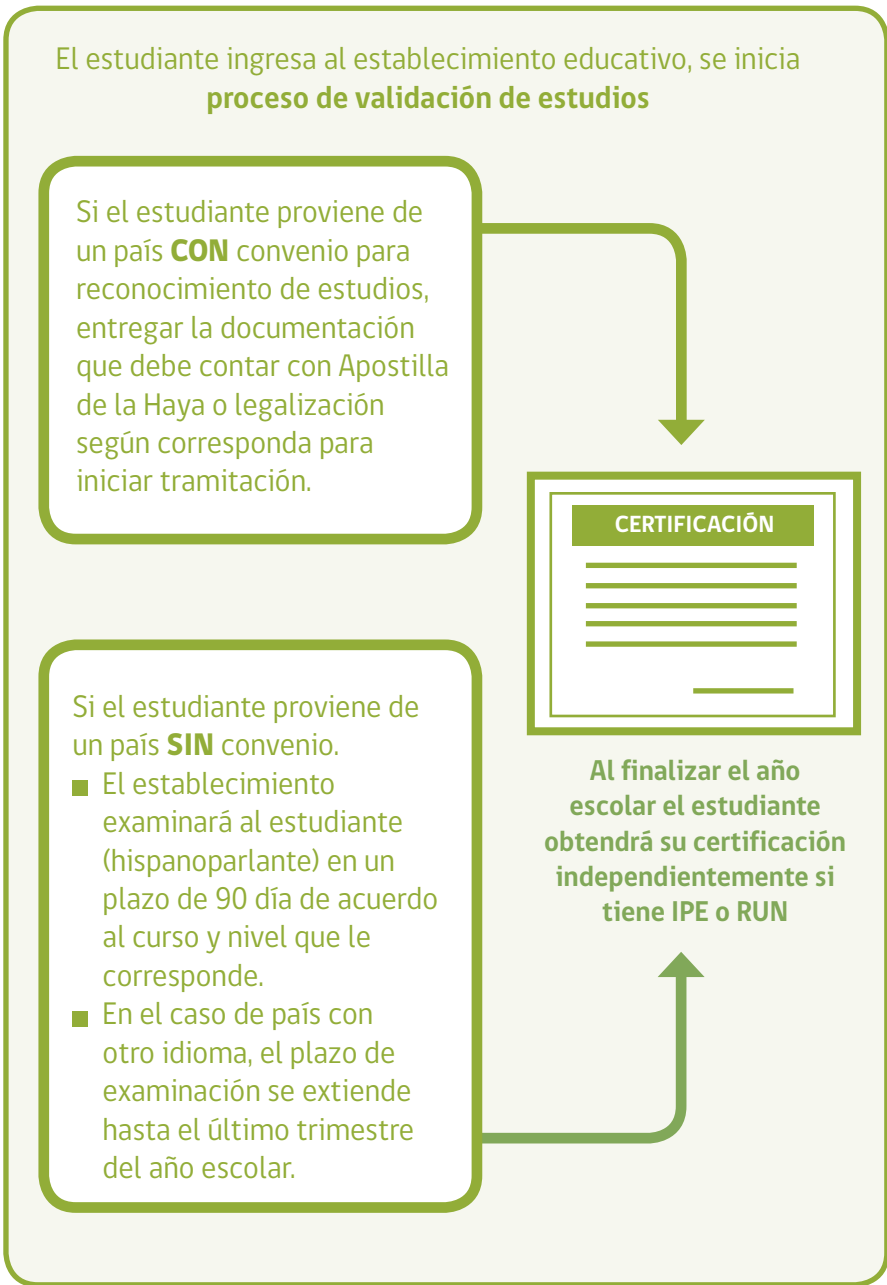
Entre las instrucciones que se entregan para facilitar la permanencia y avance en la trayectoria escolar, se encuentran: adecuación de los reglamentos de evaluación de las escuelas y liceos, para que los estudiantes extranjeros tengan un tiempo determinado de adaptarse a los procesos de evaluación habituales en Chile, y la flexibilización del uso de uniforme durante el primer año.

Por otra parte, respecto de la trayectoria, el IPE permite el registro de todos los estudiantes independiente de su situación migratoria en el sistema de información general de estudiantes (SIGE) y, por lo tanto, su certificación al finalizar el año escolar. Además, permite que los estudiantes extranjeros puedan rendir la prueba de selección universitaria (PSU).

El siguiente diagrama expone gráficamente el proceso que debe realizar un estudiante extranjero para matricularse en una escuela o liceo.

**El apoderado solicita su matrícula provisoria en Ayuda Mineduc, indicando el establecimiento al que desea integrarse.**  
- ¿Tiene su situación migratoria regularizada, es decir, posee visa y RUN?

Si el estudiante no posee visa y RUN, se asigna un **Identificador provisorio escolar (IPE)**



## Proceso de validación de estudios

En el caso de que el o la estudiante no cuenten con la documentación escolar que permita certificar el último curso aprobado, (dado que no proviene de alguno de los **países con convenio de reconocimiento de estudios**), el establecimiento educativo deberá evaluarle para definir el curso al cual asistirá. Para ello, el criterio de mayor ponderación es la edad del niño o la niña (revisar ordinario n°894/2017 y n°329/2017). En este contexto se sugiere aplicar las evaluaciones en la lengua materna del estudiante, o esperar hasta el último trimestre del año en curso para evaluarle, una vez que ha tenido la posibilidad de aprender el idioma. Todo ello con la finalidad de validar el curso anterior al que se encuentra matriculado.

La asignación de un estudiante a un curso más bajo al que le corresponde por edad, constituye una situación similar a la de repetir de curso. Entre los expertos en educación no existe consenso pleno, pero se observa una tendencia que aboga por evitar la repetencia de los estudiantes, ya que una serie de estudios indican que ésta es vivida como un fracaso, y que se encuentra fuertemente asociada a la deserción escolar (Espinoza, González, Cruz, Castillo, & Loyola, 2014; Sepúlveda & Opazo, 2009, p. 127).

Países con convenio de reconocimiento de estudios:



## **Regularización migratoria: Visa para niños, niñas y adolescentes**

La situación migratoria irregular genera barreras para el acceso en igualdad de oportunidades a los beneficios intersectoriales que nuestro país dispone para la protección de la niñez y adolescencia, en función de los compromisos internacionales adquiridos y ratificados por Chile en esta materia.

Con el fin de eliminar estas barreras, recientemente ha sido anunciada la promulgación de una visa temporaria para niños, niñas y adolescentes (NNA) menores de 18 años que se encuentren en situación migratoria irregular y que considera la eliminación de exigencias de pago. Esta visa será entregada con independencia de la situación migratoria de los padres.

- Para su tramitación, se requerirá completar el formulario de solicitud de visa temporaria y acercarse con los siguientes documentos a la oficina provincial de extranjería más cercana:
- Certificado de nacimiento en el que se indique el nombre de los padres, ya sea en original o copia autorizada ante notario, y debidamente legalizada o apostillada.
- Copia del documento de identidad del estudiante del país de origen (pasaporte/DNI/cédula de identidad) vigente.
- Copia de la última tarjeta única migratoria extendida por la Policía de Investigaciones (PDI) al momento de realizar el control migratorio en cualquier aeropuerto o paso fronterizo.
- Fotografía tamaño carnet (3x2 cm.) a color, con nombre completo y número de pasaporte o documento de identidad.



Con el fin de asegurar la entrega de visas a personas que ejerzan el rol de cuidadores legales, las visas deberán ser entregadas con la presencia de ambos padres, o solo uno de ellos que presente una declaración jurada, señalando que están al cuidado del niño, niña o adolescente. Si es un tercero debe presentar un documento de custodia legal del estudiante. Si se presentan documentos emitidos fuera del país, estos deben estar debidamente legalizados por el Consulado de Chile en el país de origen o apostillados. En este contexto, se ha realizado un trabajo en colaboración con las embajadas y consulados de Perú, Venezuela, Bolivia, Colombia y Haití, para que colaboren con la entrega de certificados de nacimiento desde cada país de origen.

La visa para niños, niñas y adolescentes no es un beneficio extensible al grupo familiar y requiere ser estampada en el pasaporte.

Ante cualquier duda con la documentación requerida revise:

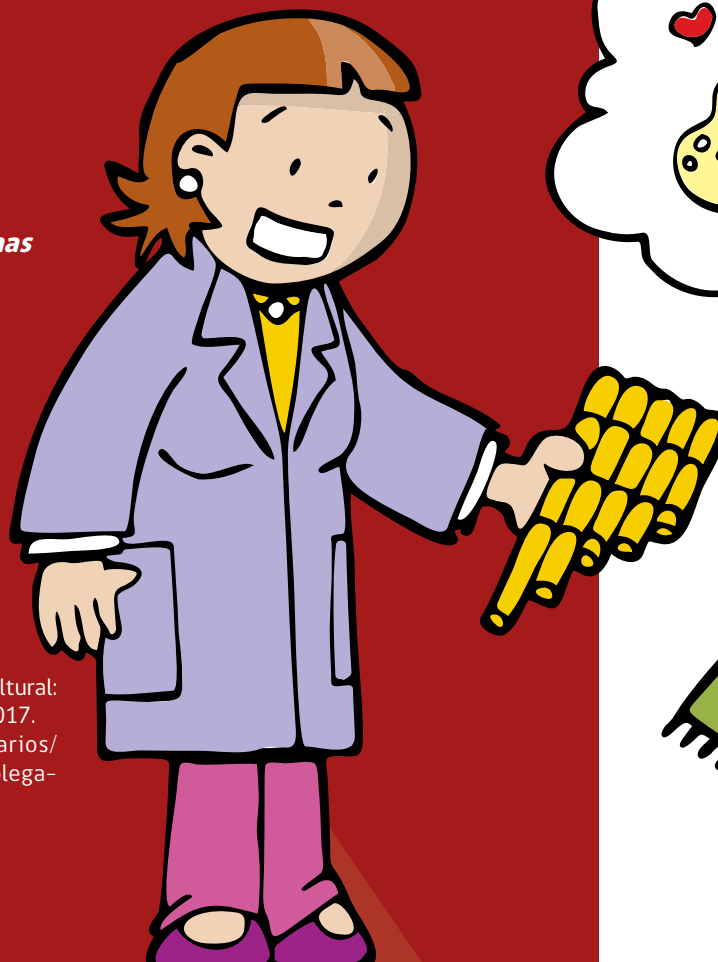
<http://planmigrantes.gob.cl/noticias/requisitos-y-solicitud-de-la-visa-temporaria-para-ninos-ninas-y-adolescentes/>



# 3

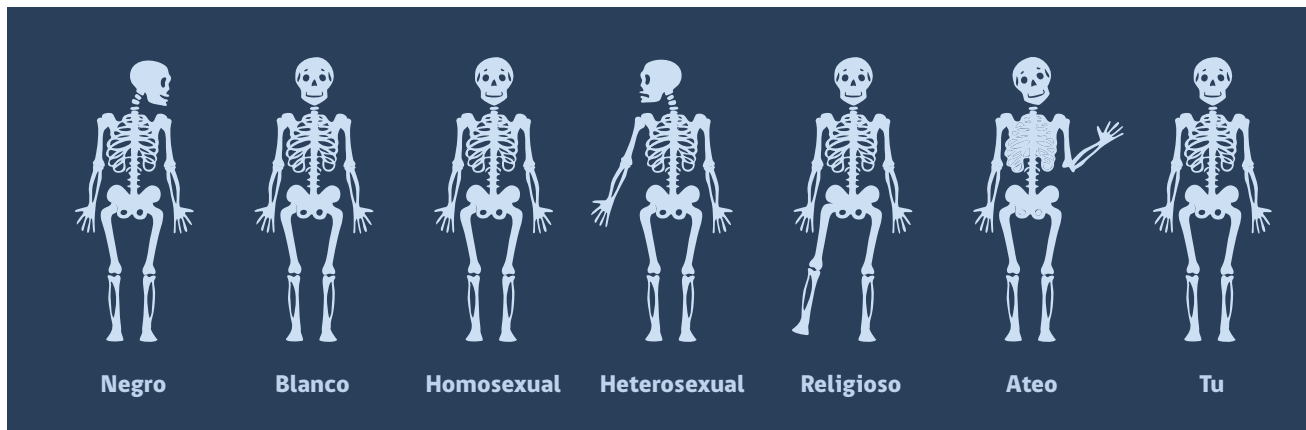
## HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: ENFOQUES, CONCEPTOS Y DEFINICIONES

*“Reconocer y resguardar las diversidades culturales existentes en un mismo territorio releva nuestro patrimonio y nos dota de identidad. Permite conocernos, valorarnos y convivir con universos culturales diversos, enriqueciendo nuestras experiencias como personas y como sociedad”<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Desplegable Educación Intercultural: conceptos generales. MINEDUC 2017. [http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/File/2017/PEIBDesplegable\\_General\\_version\\_final.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/File/2017/PEIBDesplegable_General_version_final.pdf)

## Igualdad, diversidad y diferencia



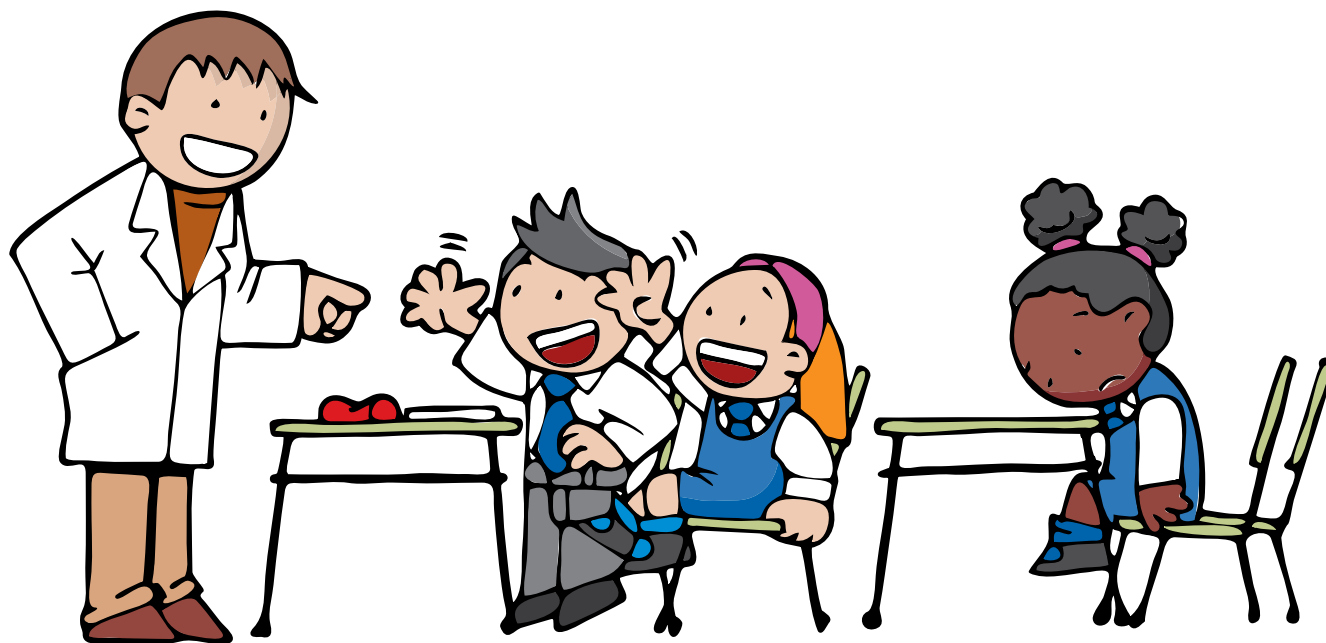
Los sistemas educativos a menudo han realizado diversos esfuerzos por dar un tratamiento igualitario a todos sus estudiantes. Sin embargo, la presencia de estudiantes que hablan lenguas diversas, que provienen de otros países o pertenecen a diferentes comunidades étnicas, demanda matizar la idea de que el tratamiento igualitario sea el más adecuado, y visibiliza una realidad mucho más interesante, rica y diversa.

La afirmación: “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. Para ello resulta necesario distinguir tres conceptos<sup>2</sup>:

<sup>2</sup> Si bien la literatura otorga a menudo un tratamiento conceptual más complejo y diverso a estas nociones, se ha optado aquí por una definición que permite hacer distinciones claras y útiles para los actores del sistema escolar, en el marco de la conversación sobre la inclusión educativa en contextos de diversidad cultural.

La **igualdad** constituye una convención valórica y normativa que apunta a la condición dada a todo ser humano por el solo hecho de nacer. Probablemente su expresión más nítida se encuentra en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Como puede verse, la condición de igualdad así definida no niega, sino al contrario, reafirma la validez de las diversas formas en que el ser humano puede expresar esta condición fundamental a través de la diversidad cultural y social. En definitiva, es posible decir que el respeto a la diversidad se basa en el reconocimiento de nuestra igualdad fundamental, expresada en igualdad de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. En otras palabras, somos iguales y por lo tanto tenemos derecho a nuestra propia identidad.

La **diversidad** hace referencia a una condición transversal a todo ser humano, y por lo tanto no está restringida a grupos específicos. Cuando hablamos de diversidad no nos referimos a “los diversos” como un grupo distinto de “los normales”. Diversidad es riqueza y complejidad. No existen jerarquías intrínsecas a la diversidad, y por lo tanto ésta va siempre de la mano de la noción de igualdad. Ahora bien, bajo ciertas condiciones socio históricas, las diferencias y particularidades que componen esta diversidad pueden ser categorizadas, jerarquizadas y, en consecuencia, utilizadas como referencia para prácticas discriminatorias, como de hecho ha ocurrido en muchas ocasiones en nuestra historia como país y como humanidad.



La noción de **diferencia**, en cambio, apunta a la diversidad expresada en atributos específicos (por ejemplo, diferencias entre una cultura y otra, entre una orientación de género y otra, etc.) sin necesariamente atribuir de forma previa o intrínseca una desigualdad de poder. Nuestras diversidades y diferencias están a la base de las múltiples identidades que se ponen en juego en distintos contextos sociales. No obstante, a menudo determinados marcadores culturales de diferencia actúan como referentes en la definición y acción de jerarquías de poder, y en las situaciones resultantes de discriminación, desigualdad y/o exclusión basadas en diferencias de identidad de género, etnia, clase social, nacionalidad, raza, orientación sexual u otras.

Así, el riesgo surge al momento en que las diferencias asociadas a nuestra diversidad derivan en desigualdades de privilegio entre ambos lados de la distinción. Más aún, estas desigualdades a menudo son culturalmente naturalizadas; es decir, se pasa por alto el hecho de que la asociación entre un determinado atributo y su acceso relativo al poder es algo culturalmente construido, y se asume como algo consustancial a la persona, y que por lo tanto no puede ser modificado. Los estereotipos culturales, por ejemplo, son un resultado de la naturalización de estas diferencias, como en el caso de la idea de que “los hombres son mejores en matemáticas que las mujeres” o “estos estudiantes no tienen motivación para aprender”.

En el capítulo 4 del presente documento se encuentra reseñada, entre otros documentos, una guía pedagógica que incluye una dinámica para llevar a la práctica, como ejercicio a ser realizado con profesores y/o estudiantes, lo que aquí planteamos en términos teóricos. Ver dinámica titulada: similitudes y diferencias, p. 63-64, de la “Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con enfoque de género”.

## Inclusión

En los últimos años, nuestro país también ha avanzado en articular el principio de inclusión con objetivos de cohesión social, convivencia democrática y el fomento de una cultura de paz. En este sentido, las comunidades educativas que se reconocen desde la diversidad de las identidades que las componen, favorecen el diálogo intercultural, el aprendizaje de una convivencia que respeta y valora la diversidad y la construcción de marcos de participación que favorecen la expresión y representación de todas y todos.

Con la incorporación del principio de inclusión en la Reforma Educacional, se ha relevado la existencia de un importante debate en torno al alcance y significado de esta noción en el ámbito educativo y en las prácticas didácticas y pedagógicas de los establecimientos.

Entendemos que este debate no es sencillo, ya que las aproximaciones que han tomado históricamente los establecimientos a la noción de inclusión son diversas, y en ocasiones contradictorias, dando origen a la implementación de políticas institucionales, acciones de mejoramiento escolar y prácticas pedagógicas igualmente diversas, con implicancias múltiples y profundas.

Trabajar en modo inclusivo significa comprender que la complejidad de estas transformaciones radica en identificar y abordar aquellos mecanismos que producen exclusión y discriminación, y que se encuentran asentados en las subjetividades de los actores y en la cultura institucional de las comunidades educativas. Estos mecanismos normalizadores que sostienen el referente de estudiantado homogéneo son los que hoy día requieren ser cuestionados.

El enfoque inclusivo, entendido de esta manera, constituye el fundamento que permite proyectar en el mediano y largo plazo la construcción de la escuela que queremos; es decir, una escuela que al hablar de inclusión en educación, apunta a la consolidación de "comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes la integran, en donde se construyen y enriquecen las prácticas pedagógicas a partir de sus diferencias y particularidades favoreciendo que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad" (Mineduc, 2016).

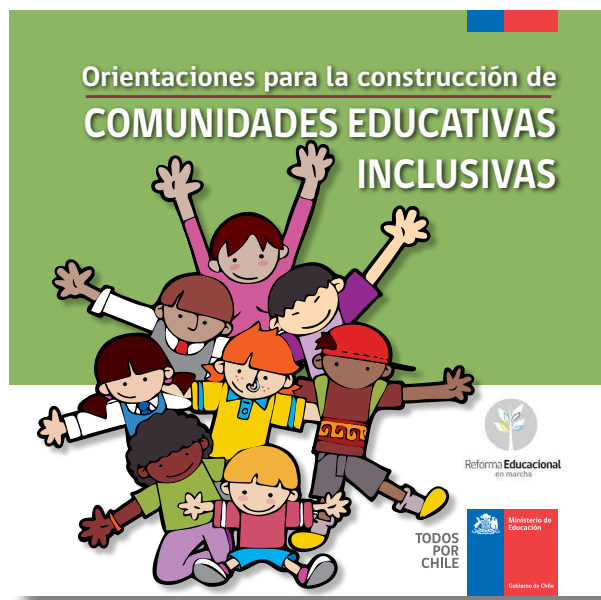


Esta idea al mismo tiempo representa un criterio central para el análisis crítico y la transformación de las relaciones sociales y pedagógicas en las que se sustenta la experiencia educativa actual de las y los estudiantes. De acuerdo con lo expuesto, se plantea el desafío de desarrollar procesos de transformación de las instituciones y la cultura escolar en todos sus niveles.

En este sentido, el papel de la escuela es clave. Si bien se ha erigido como uno de los espacios centrales en que tiene lugar la reproducción de las inequidades sociales y la formación del discurso nacional, también se constituye como un espacio privilegiado de transformación social, que permite avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. Sin duda que la escuela y el sistema educativo en general no son el único eje para la transformación social, pero claramente constituyen un espacio privilegiado desde donde es posible pensar el tipo de sociedad que deseamos construir.

La incorporación del principio de integración e inclusión en el cuerpo de la Ley de Inclusión (Ley N° 20.845), propende a que la diversidad existente en la sociedad se manifieste en la composición del estudiantado que asiste a los establecimientos educacionales, concibiendo a éstos como espacios de encuentro de estudiantes de distintas condiciones. A través de la eliminación de la selección y el copago en el sistema escolar, la Ley de Inclusión sienta las bases estructurales para un sistema educativo más heterogéneo y diverso en cada establecimiento.

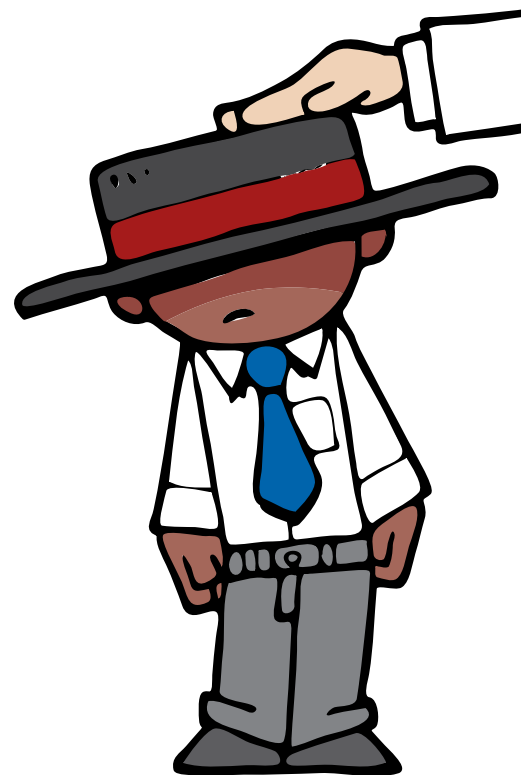
Ahora bien, de acuerdo con el documento de "Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas" (Mineduc, 2016), el acceso y la presencia de la diversidad en el espacio escolar, son solo un primer paso en la construcción de una comunidad educativa inclusiva que favorece el aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes. En efecto, resulta central avanzar en el reconocimiento y expresión de la diversidad, así como en la pertinencia de las prácticas educativas en función de ella. Así, el avance en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas debiera considerar el conjunto de los tres principios que componen el enfoque educativo inclusivo: Presencia, Reconocimiento y Pertinencia.



Lo anterior exige a la escuela un esfuerzo por favorecer el diálogo entre los conocimientos curriculares y las identidades, saberes y culturas de origen de sus estudiantes. Como se verá más adelante, para que esto sea posible, se vuelve central el desarrollo de competencias interculturales en todos los actores de la comunidad escolar y, particularmente, en docentes y estudiantes.

### **Interculturalidad**

La realidad culturalmente diversa de nuestra sociedad y nuestro sistema educativo ha involucrado abordajes diferentes, que explícita o implícitamente expresan un enfoque ético e ideológico particular. Tanto a nivel de las políticas públicas, como en espacios más específicos como la escuela, la sala de clases o el barrio, las diferencias culturales generan en las personas el despliegue de determinadas concepciones y supuestos a partir de los que se construyen las relaciones entre una cultura y otra.







En el nivel de las personas, estas concepciones reflejan probablemente las disposiciones hacia las diferencias culturales que se han aprendido en los espacios de crianza temprana y en las relaciones cotidianas; sin embargo, a nivel de los estados y las políticas públicas, las aproximaciones a la diversidad cultural pueden determinar fuertemente las opciones y caminos que adoptan las sociedades para construirse de un modo u otro, a partir de las culturas que las componen.

En el campo de las migraciones, y específicamente en relación a los procesos de inclusión de los grupos migrantes en la sociedad de acogida, es posible distinguir tres modelos que han servido de referentes teóricos para la implementación de políticas orientadas al abordaje de la diversidad cultural. Estos referentes o enfoques son el asimilacionista, el multiculturalista y el interculturalista (Jiménez, 2014)<sup>3</sup>.

### **Asimilacionismo**

La noción de asimilación cultural hace referencia a la integración de un grupo cultural al interior de otro en una relación de subordinación/privilegio. La asimilación es un proceso que implica diferentes grados de pérdida de la cultura del grupo que es asimilado, a la vez que se adoptan los elementos de la cultura dominante. De esta manera la lengua, la cosmovisión, los mecanismos de producción y los códigos de convivencia de la cultura subordinada tienden a debilitarse y, eventualmente, desaparecer, frente a los elementos de la cultura dominante. Si bien muchas veces en la historia los procesos de asimilación han sido forzados por encuentros violentos entre una cultura y otra, como por ejemplo la conquista y dominación de pueblos americanos por parte de países europeos, otras veces la asimilación se ha dado en contextos en que el encuentro entre ambas culturas no ha sido forzado, como en el caso de las migraciones. No obstante, tanto en un caso como en el otro, hay un grupo que impone un predominio cultural frente a otro que pierde parte de su cultura de origen.

<sup>3</sup> La literatura ofrece matices más amplios y específicos para cada una de las aproximaciones propuestas acá. Se ha optado, como en el resto del texto, por definiciones elaboradas expresamente para este documento, privilegiando su claridad y utilidad, y favoreciendo así la comprensión y la toma de decisiones en el espacio escolar.

## Enfoque multicultural

El enfoque multicultural ha emergido de los países occidentales para el abordaje de la diversidad cultural y posee un carácter más bien descriptivo, constatando la existencia de culturas diversas en una misma sociedad. La mirada multicultural promueve la tolerancia desde la perspectiva del derecho individual como la forma de comprender y gestionar los posibles conflictos entre una cultura y otra (Walsh, 2009), favoreciendo la coexistencia y el derecho a conservar los elementos culturales propios de cada grupo, pero sin cuestionarse ni abordar las desigualdades ni problematizar las relaciones de poder y subordinación que persisten entre la cultura dominante y las demás culturas. Para efectos de este documento, utilizaremos el concepto de multiculturalidad de un modo estrictamente descriptivo, para referirnos a contextos sociales y/o educativos culturalmente diversos. Así, diremos, por ejemplo, que una sociedad multicultural requiere de procesos que favorezcan la interculturalidad.



## Enfoque intercultural

El enfoque intercultural –que se desarrolla con más extensión de aquí en adelante– se constituye más como un acuerdo que como un enfoque, haciendo referencia a un proyecto ético-político que busca generar puentes de comunicación y diálogo entre las distintas culturas que comparten un territorio y una sociedad desde un plano de horizontalidad; es decir, apunta a superar la mera coexistencia, proponiendo la convivencia (Giménez, 2005) en condiciones de igualdad de atribuciones y derechos, reconociendo y haciéndose cargo de las asimetrías de poder existentes, y promoviendo el diálogo de saberes, sentidos y prácticas sobre la base del respeto y la validación mutua.

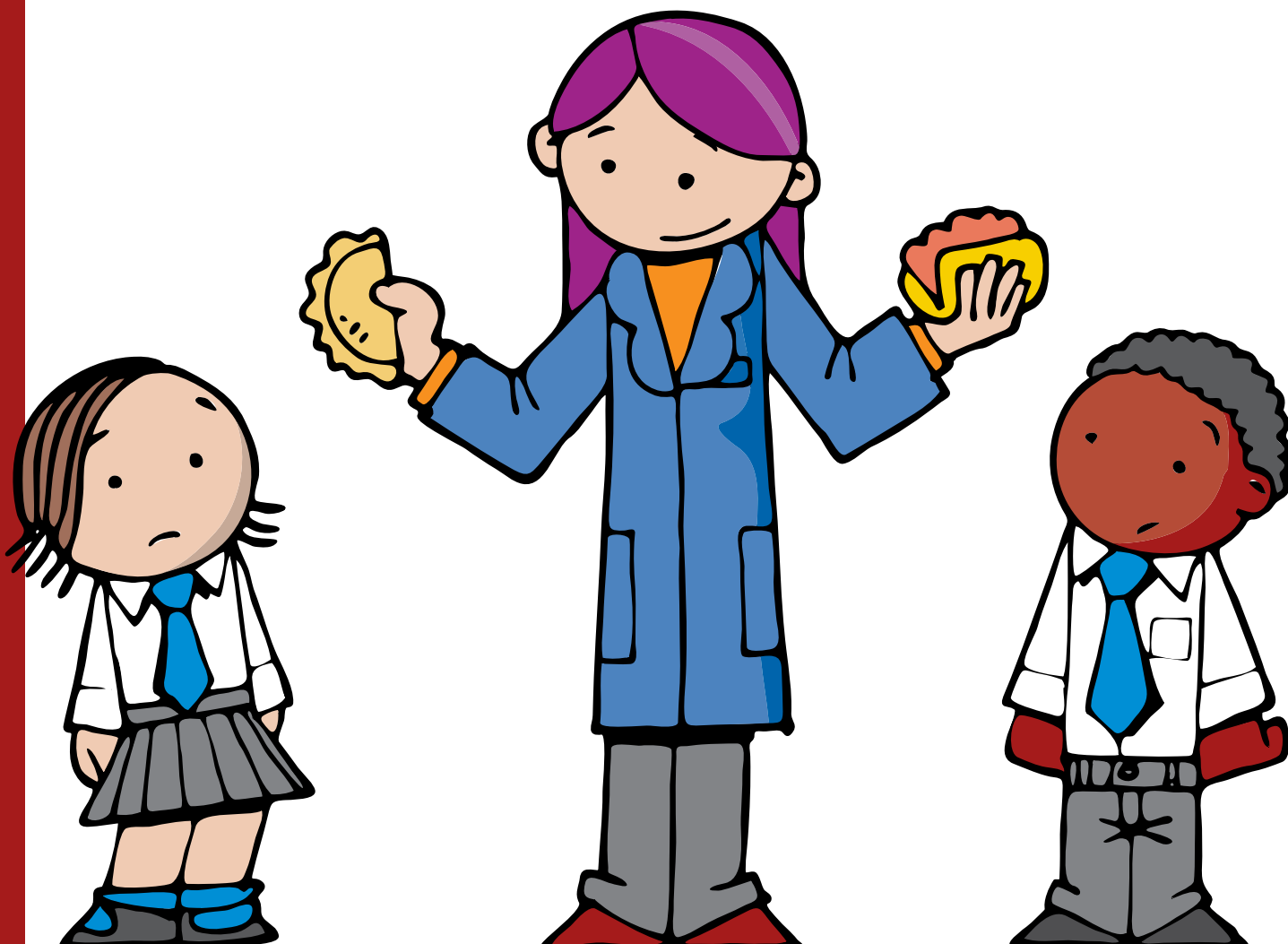
La nueva constelación de significados que emerge en este encuentro es lo que permite la construcción de una nueva comunidad culturalmente más rica y compleja, de la que todos somos parte. La mirada intercultural, en cuanto representa una perspectiva crítica al enfoque multicultural, enfatiza en la necesidad de cuestionar la construcción de la diferencia; 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.

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 subalternos a los otros. Desmantelar estas construcciones permite equilibrar las relaciones entre los distintos sujetos, dado que no es posible ni deseable eliminar la diversidad que nos constituye. Así, eliminar esta “línea diferenciadora” no implica en absoluto neutralizar ni invisibilizar las diferencias culturales, sino al contrario, implica favorecer su expresión con un horizonte de enriquecimiento mutuo para la construcción de una sociedad construida por las identidades y culturas de quienes la conforman.

La incorporación de una mirada intercultural permite visibilizar y abordar las inequidades de las que son objeto las personas que forman parte de la comunidad escolar a partir de sus diferencias culturales, de modo de favorecer procesos de aprendizaje culturalmente pertinentes para todas y todos, y la formación de ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos.

## Lo intercultural más allá de los colectivos

Chile es un país multicultural desde su conformación como estado-nación. Tanto por la presencia de los pueblos indígenas en este territorio -en el pasado y en el presente- como por la creciente migración, esta diversidad cultural ha ido aumentando y diversificándose. La composición actual de la sociedad chilena tiene su correlato dentro del sistema educativo: no hay duda de que la multiculturalidad al interior de las escuelas chilenas está aumentando y complejizándose. Coexisten en ellas estudiantes de diferentes nacionalidades, etnias y lenguas, lo que se suma a la diversidad sociocultural propia de la diversidad de familias, barrios, comunidades y territorios de procedencia de cada estudiante. Sin embargo, como hemos visto, ese hecho por sí mismo no asegura el desarrollo de relaciones interculturales.



Durante las últimas tres décadas, el sistema educativo en Chile ha avanzado de manera importante en la incorporación de una mirada que considera a los pueblos originarios a nivel curricular y en las políticas y orientaciones que promueve el Ministerio de Educación a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe -PEIB- y la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena.

Para conocer en mayor detalle los avances en las políticas de educación intercultural indígena, invitamos a visitar el sitio [www.peib.cl](http://www.peib.cl) del Ministerio de Educación.

No obstante, actualmente el país se enfrenta al desafío de avanzar desde una comprensión de lo intercultural centrado en la temática indígena, hacia una comprensión de la interculturalidad que se haga cargo de la diversidad cultural en sus diferentes expresiones. Precisamente, estos procesos migratorios más recientes, nos han dado la oportunidad de resignificar la mirada sobre la diversidad cultural. La ampliación de la perspectiva intercultural nos ofrece la oportunidad de entender que no solo aquellos colectivos que tradicionalmente han sido vistos como “los otros” o “los diferentes” necesitan adquirir competencias interculturales, sino que éstas son competencias que estudiantes, docentes, y la sociedad entera, deben desarrollar. Como bien afirman a menudo representantes de los pueblos indígenas, se han visto en la necesidad de ser interculturales desde hace siglos para poder sobrevivir a la conquista y luego a la colonización occidental.

En consecuencia, avanzar en una política educativa intercultural representativa constituye un principio universal en cuyo marco se requiere incorporar aquellos contextos particulares que otorgan a la migración un carácter distinto al de los pueblos indígenas y al de los chilenos no indígenas. No se trata de reemplazar un grupo por otro, ni de sumar acríticamente diferentes realidades, sino más bien de identificar, a partir de la flexibilidad que otorga la perspectiva intercultural, las

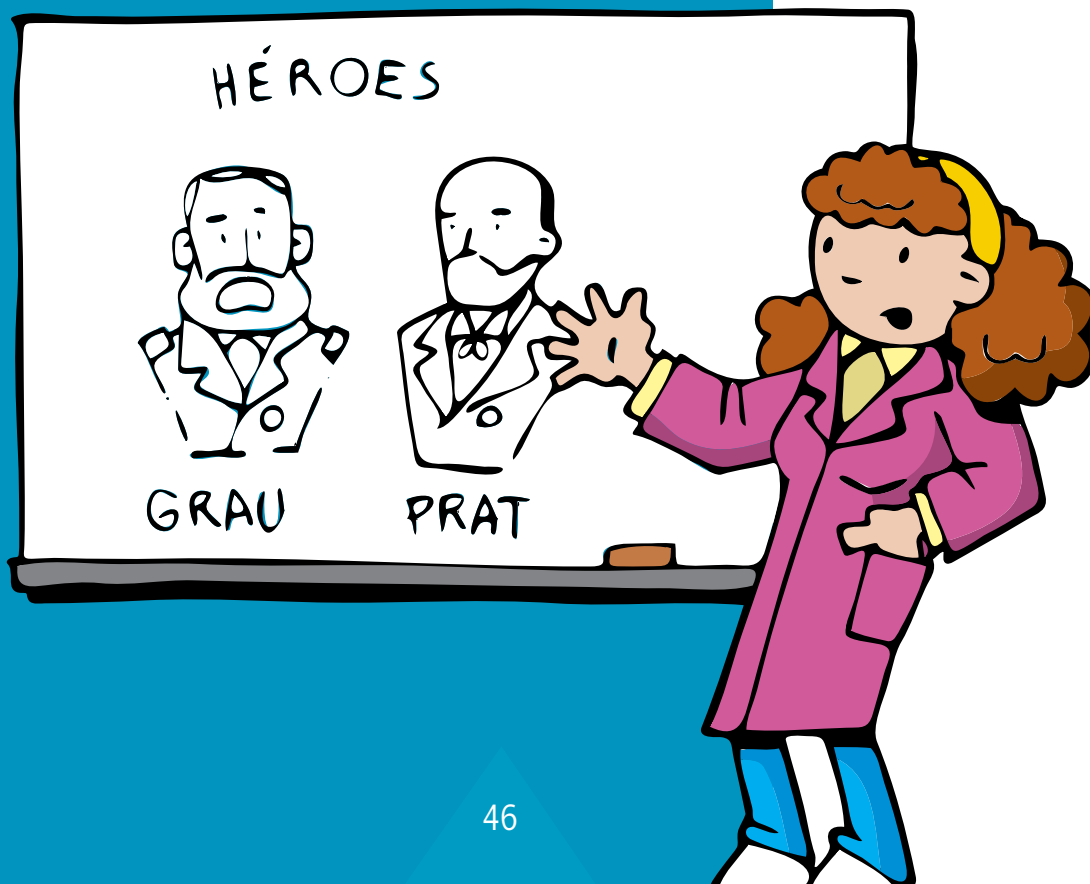
especificidades desde donde cada grupo interactúa con los otros colectivos.

Lo anterior no implica desconocer que tanto los pueblos indígenas como las comunidades migrantes o las comunidades LGBTI, por nombrar algunas, tienen demandas específicas, sino más bien, que todas ellas obligan a redefinir lo que se ha entendido habitualmente como comunidad nacional. Las demandas específicas de reconocimiento que tiene cada colectivo se inscriben en historias y contextos particulares, y es fundamental avanzar en cada una de ellas. La incorporación de un enfoque intercultural en sentido amplio, permite precisamente visibilizar estas demandas, comprender los múltiples significados y sentidos de mundo que coexisten –y analizar cómo ello incide en los procesos de aprendizaje –, reflexionar y cuestionar las categorías jerárquicas con las que nos referimos a los distintos grupos sociales, e iniciar la apertura de la escuela para que ésta sea efectivamente un lugar de encuentro, reconocimiento e identificación para todas las personas.



# 4

## ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACIÓN DE UN ENFOQUE INCLUSIVO E INTERCULTURAL EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS





La encuesta CASEN del año 2015 alerta sobre una menor tasa de asistencia de niños y niñas migrantes en educación básica y educación media. Las razones para ello pueden ser múltiples y requieren de estudios más sistemáticos, pese a que en la bibliografía especializada se mencionan algunas causas posibles:

- presencia de migración circular que se traduce en que los y las estudiantes salen y entran del sistema escolar,
- arribo a Chile en distintos meses del año y mayores dificultades para encontrar matrículas en esa época,
- demora en el acceso producto del desconocimiento de los procedimientos necesarios;
- deserción escolar, entre otros.

Por otra parte, los niños, niñas y jóvenes de origen extranjero no sólo encuentran barreras en el acceso a educación escolar. En efecto, quienes han logrado incorporarse a las escuelas y liceos del país, encuentran otras dificultades que afectan de manera relevante su experiencia escolar, tanto a nivel pedagógico como en sus relaciones con pares y adultos. Las prácticas de segregación, invisibilización y discriminación que viven las y los extranjeros fuera de la escuela, tienen su correlato en el espacio escolar (Castillo, D. 2016).

En vista de lo anterior, el foco en esta sección está puesto en lo que los actores de la comunidad pueden hacer para transitar hacia la conformación de comunidades educativas interculturales y eliminar las barreras que generan exclusión y discriminación.

Las siguientes propuestas están formuladas como ideas orientadoras para las acciones que la escuela puede poner en práctica a lo largo de la trayectoria escolar de sus estudiantes, y constituyen una serie de acciones, hitos o espacios de la vida escolar en los cuales parece necesario detenerse y repensar sus sentidos y oportunidades.

Son orientaciones específicas que favorecen un trabajo educativo inclusivo, que enfatiza la necesidad de incorporar instancias de reflexión y análisis en función de cómo cada establecimiento educativo está entendiendo la construcción de la diversidad y los desafíos que ésta le está presentando a la sociedad chilena, así como sobre los desafíos específicos que la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades implica para el proceso educativo. A partir de un proceso reflexivo de este tipo, será más sencillo evaluar qué orientaciones de este documento resultan útiles para cada escuela o liceo en particular, así como identificar qué otros insumos se requerirán para abordar lo particular de cada espacio educativo.

Las siguientes orientaciones han sido organizadas en función de los **ejes estratégicos para el diseño e implementación de acciones en el marco del Plan de Apoyo a la Inclusión** (Mineduc 2016):

- Instrumentos normativos y de gestión institucional
- Gestión y prácticas del establecimiento
- Conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias



## A.- INSTRUMENTOS NORMATIVOS Y DE GESTIÓN INSTITUCIONAL



Los instrumentos de gestión y documentos institucionales de un establecimiento (Proyecto educativo, reglamento interno, instrumentos de planificación, entre otros) contienen declaraciones dinámicas que permiten convocar los esfuerzos de la comunidad educativa en torno a sentidos y propósitos compartidos, favoreciendo que estos propósitos den cuenta de las realidades y contextos que dan identidad al establecimiento.

Para favorecer la relevancia de estos instrumentos frente al desafío de generar propuestas educativas inclusivas que reconozcan y den respuesta a la diversidad de sus estudiantes con independencia de su origen nacional y cultural, la comunidad educativa puede revisar y ajustar estos documentos de gestión a lo menos desde dos perspectivas complementarias:

1. Asegurando que éstos se han construido en coherencia con el marco jurídico y normativo nacional en relación al resguardo del derecho a la educación, la no discriminación, la equidad y la inclusión de todas y todos.
2. Incorporando en las declaraciones institucionales (Visión, Misión, objetivos estratégicos, perfiles de actores, otras) énfasis y sentidos que apunten a la transformación de la cultura escolar en coherencia con las realidades y contextos propios del establecimiento.

A modo de ejemplo, veremos cómo estas ideas adquieren sentido en relación al Proyecto Educativo Institucional y los otros instrumentos de planificación y mejoramiento.

### **Proyecto educativo institucional e instrumentos de planificación y mejoramiento educativo**

El Proyecto Educativo Institucional representa la carta de navegación de un establecimiento educacional y, como tal, debiera expresar de manera explícita y reconocible la conciencia que tiene su comunidad educativa de que la formación que entrega, y de la forma en que prepara a sus estudiantes para la valoración de la diversidad en una sociedad crecientemente multicultural

como la chilena. Por este motivo, la revisión del PEI constituye una oportunidad para, por una parte, actualizar la reflexión colectiva en relación a los sentidos y propósitos que orientan el accionar del establecimiento, incorporando elementos o dimensiones nuevas –como la diversidad cultural– producto de un entorno cambiante. Por otra parte, la revisión del PEI permite ajustar las declaraciones que definen formalmente algunos elementos sustantivos para la construcción de identidad y pertenencia.

La apuesta de una educación inclusiva no segregadora requiere precisamente problematizar los referentes que orientan los caminos de mejoramiento, abriendo la discusión a todas las personas que conforman la comunidad educativa, de modo que cada una de ellas pueda reconocerse–desde posiciones de horizontalidad–, como sujetos y grupos diversos y a la vez similares. Así, tanto en el proceso como en sus productos, la revisión del PEI es una oportunidad para la comunidad educativa de redefinirse a sí misma de manera más pertinente a la realidad de quienes la integran, construyendo un sentido de “nosotros” que sea capaz de conjugar la diversidad (de identidades, culturas y saberes) sobre una base de igualdad como sujetos de derecho e integrantes de la comunidad educativa.

La comunidad que emerge de este encuentro es construida a partir de la participación de todas y todos, y debe mantener la capacidad permanente de redefinirse a partir del reconocimiento de las nuevas diversidades que emerjan. Este encuentro y reconocimiento es la condición de posibilidad para la construcción de una comunidad educativa inclusiva, democrática y participativa.

En un nivel concreto lo anterior implica, por ejemplo, incorporar en los sellos, en la visión y/o en la misión del establecimiento un compromiso explícito con una educación con enfoque intercultural e inclusiva. Complementariamente, es posible revisar el proyecto educativo y los otros instrumentos de gestión a la luz del marco jurídico nacional e internacional relacionado con los derechos humanos, la inclusión y la no discriminación, para asegurar que estos documentos estén ajustados a derecho y libres de sesgo discriminatorio.

Los diversos planes que la actual normativa establece y que deben ser elaborados e implementados por los establecimientos son, al igual que el PEI, una oportunidad para vincular propósitos y sentidos comunes con acciones

intencionadas y específicas para favorecer o equiparar las condiciones para el aprendizaje de todo el estudiantado en general, y de los estudiantes extranjeros en particular:

- Plan de Gestión de la Convivencia Escolar
- Plan de Sexualidad, Afectividad y Género
- Plan Integral Seguridad Escolar, Autocuidado y Prevención
- Plan de Formación Ciudadana
- Plan de Apoyo a la Inclusión
- Plan de Desarrollo Profesional Docente

Además, la comunidad educativa puede aprovechar las oportunidades que brindan los diversos instrumentos y protocolos internos del establecimiento, como los instrumentos de planificación curricular, los protocolos de admisión, los procesos para el uso de los recursos y espacios del establecimiento, entre otros; transformándolos en herramientas que ayuden a visibilizar a las y los estudiantes extranjeros, y a promover su aprendizaje, pertenencia, participación y bienestar integral a partir de sus identidades y culturas reales.

## **B.- CONOCIMIENTO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES Y SUS TRAYECTORIAS**

Una comunidad educativa con vocación intercultural se construye a partir de la riqueza de identidades y culturas de quienes forman parte de ella, y particularmente de sus estudiantes. Esto plantea desafíos de fondo para la comunidad educativa: por una parte revisar, de-construir y re-construir sus formas de conocer a los estudiantes, identificando y analizando los estereotipos que invisibilizan sus identidades y culturas, y que impiden el reconocimiento de las y los estudiantes reales; y por otra parte, revisar críticamente la manera en que la comunidad educativa se define a sí misma, en cuanto es más o menos capaz de representar en sus objetivos, metas y acciones la diversidad cultural que la constituye. En el nivel más concreto de las acciones institucionales y educativas, identificamos al menos los siguientes ámbitos de acción que es posible abordar desde esta perspectiva:

- Acciones que permiten profundizar en el conocimiento de las identidades, saberes culturales propios, motivaciones, contextos vitales, familiares, comunitarios y barriales de las y los estudiantes;

además de acciones que permitan incorporar explícitamente este conocimiento y valoración como referente central para el diseño de la propuesta educativa y de las acciones concretas de mejoramiento del establecimiento, por ejemplo a través de la incorporación de los nuevos conocimientos y valoración de los estudiantes en las instancias de trabajo colaborativo, como el consejo de profesores, o mediante su expresión en los instrumentos de gestión del establecimiento (PEI, PME, otros).

- Acciones que permitan levantar y procesar conocimiento relevante para el diseño e implementación de las prácticas de enseñanza, y para el seguimiento y apoyo a las trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes. Esto puede abordarse, por una parte, a través del enriquecimiento y complejización de las categorías de información que maneja la escuela y el liceo sobre sus estudiantes, incorporando dimensiones específicas asociadas a sus culturas de origen; por ejemplo información sobre su trayectoria educativa previa, aspectos relevantes de los currículos de sus países de origen en relación al currículum nacional, experiencias previas respecto de los valores y principios formativos promovidos en sus anteriores establecimientos, matices entre Chile y el país de origen en uso del lenguaje pedagógico, metodologías o didácticas, entre otras dimensiones a observar. Por otra parte, el establecimiento puede revisar los procesos e instrumentos de registro de información sobre los estudiantes, así como enriquecer los procesos de gestión de esta información para la toma de decisiones más pertinentes a la diversidad cultural.

En ambos casos, la información recabada permite generar nuevos saberes sobre las y los estudiantes y sus trayectorias educativas tanto en Chile como en sus países de origen, el cual no es en absoluto conocimiento neutro; al contrario, constituye información pedagógica imprescindible para la toma de decisiones y el diseño de acciones educativas con foco sobre la pertinencia y la inclusión.



## C. GESTIÓN Y PRÁCTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

Todo aquello que el establecimiento hace en términos de prácticas educativas y de gestión, debiese encontrarse estrechamente alineado con las dos dimensiones descritas más arriba: los instrumentos normativos y de gestión, y el modo en que se construye conocimiento sobre sus estudiantes. De este modo, las dimensiones anteriores constituyen la base sobre las que la comunidad educativa puede construir de manera más pertinente y contextualizada su accionar para el aprendizaje y la participación de todas y todos sus estudiantes.

### Ingreso, acogida y participación

Cuando un niño o niña entra a un establecimiento nuevo, lo hace con una inevitable cuota de incertidumbre que mezcla aprensiones y esperanzas sobre lo que le espera, tanto con respecto a su aprendizaje como en relación con los vínculos y amistades que tejerán su vida escolar. En el caso de estudiantes que vienen de otros países, esta situación se suma a un cúmulo de transformaciones vitales asociadas al proceso migratorio propio y de su familia, y por lo tanto sus necesidades de acogida y acompañamiento son aún más fuertes. A continuación se sugieren algunos ámbitos relevantes para el abordaje del proceso de acogida de estudiantes de origen extranjero, que pueden colaborar en favorecer una transición fluida y armónica y en fortalecer su trayectoria educativa.

### Protocolo de acogida

Una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso, está representada por la implementación de un protocolo de acogida para las y los estudiantes nuevos. Aunque el establecimiento determine que exista una persona específica o un equipo encargado de la recepción de estudiantes nuevos, de todas formas este protocolo debería ser conocido por toda la planta directiva y docente, en el entendido de que este es un esfuerzo que realiza la comunidad educativa por brindar una acogida oportuna y pertinente para favorecer la incorporación, pertenencia y continuidad de la trayectoria educativa de cada estudiante que llega al establecimiento.



Un protocolo de acogida constituye una oportunidad para apuntar al menos a los siguientes aspectos:

- Identificar si él o la estudiante tiene una visa definitiva o provisoria, e iniciar acciones para contribuir a la pronta obtención de una visa y un RUN.
- Determinar cuál es el manejo del español de cada estudiante y de su familia, y plantear soluciones concretas para asegurar el aprendizaje del idioma en el corto plazo.
- En caso de requerir que él o la estudiante rinda una evaluación de diagnóstico para perfilar las decisiones pedagógicas que tomará la escuela y el o la docente, se sugiere que esta evaluación sea tomada en el idioma que él o la estudiante más domina. Esto implicaría que, previamente, el establecimiento, mediante recursos propios o mediante la colaboración de actores externos, haya preparado y traducido sus evaluaciones de diagnóstico a otras lenguas.
- Observar qué tan familiarizado está él o la estudiante y su familia con la manera en que está organizado el sistema educativo chileno, y tomarse el tiempo de explicar todos aquellos aspectos que no son conocidos por ellos y ellas.
- Determinar si él o la estudiante necesita atención de salud u otro tipo de apoyos, y contactar a las instituciones locales pertinentes para asegurar que reciba dicha atención.
- Acordar instancias de entrevista con la familia, en que puedan intercambiar información específica del o la estudiante.
- Determinar hitos y plazos para monitorear la trayectoria de aprendizajes y el bienestar del o la estudiante durante un período determinado, que puede abarcar por ejemplo sus primeros dos años en el establecimiento educativo.



## Información que facilita el acceso de las familias

La recomendación es ofrecer una breve **cartilla de presentación del establecimiento**, que entregue sintéticamente la información más importante para facilitar el vínculo de la familia y él o la estudiante con la institución y la comunidad educativa.

Ejemplos de información que se pudiese incluir en esta cartilla son: el tipo de dependencia administrativa, los ciclos que atiende, horario de funcionamiento, algunos aspectos normativos relevantes, festividades o actividades importantes, la historia del establecimiento (año de fundación, hitos relevantes, mención de algunos elementos destacados de su proyecto educativo institucional vigente, etc.), el rol de los diferentes miembros de la comunidad educativa (del director, del subdirector, del orientador, del psicólogo, del encargado de convivencia, del asistente social, del profesor jefe, asistentes de la educación, del inspector, del jefe UTP), así como de los dispositivos utilizados para comunicar diversa información (la libreta de comunicaciones, el certificado de notas -incluyendo una explicación de la escala de notas utilizada en nuestro país y los aspectos centrales del reglamento de evaluación-, el certificado de alumno regular, etc.) y el manual de convivencia, entre otros aspectos que la comunidad educativa considere relevante.

En los casos en que las familias y estudiantes no tengan dominio del idioma español, es posible buscar dentro de la propia comunidad educativa los apoyos y las competencias lingüísticas para realizar estas traducciones.

Es importante que cada comunidad educativa defina los diferentes mecanismos que permitan involucrar a las familias, respecto de lo cual el Ministerio de Educación ha publicado recientemente la actualización de la política de participación de las familias en el sistema educativo (Mineduc, 2017).

Durante el año escolar, el establecimiento podría organizar **charlas informativas** sobre aquellos aspectos en los que observa la necesidad de entregar mayor información a los padres y apoderados y no necesariamente solo de los padres y apoderados extranjeros. Estas charlas podrían versar, por ejemplo, sobre el contenido de la Ley de Inclusión; sobre las funciones de la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad; sobre la adhesión del estado chileno a la Convención de los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de promoción y garantía de los Derechos Humanos, sobre pautas de crianza diferentes, entre otros temas.

En la última parte del presente documento se reseña, diversos documentos que proponen ideas y estrategias concretas para lograr una relación más estrecha entre la comunidad educativa y su entorno más inmediato. Del mismo modo, el Ministerio de Educación en conjunto con Unicef, han desarrollado una publicación en tres tomos denominada **Reuniones con las familias**. La publicación, dirigida a sostenedores, equipos directivos, profesores/as jefes y docentes en general, ofrece conceptos y herramientas concretas orientadas a vitalizar las reuniones de padres, madres y apoderados como espacios de encuentro colaborativos y democráticos. Se trata de una invitación para que las comunidades educativas integren y fomenten la participación de las familias en el objetivo común de apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes que asisten a las escuelas o liceos del país.

Para saber más, se sugiere revisar:

<https://basica.mineduc.cl/indice-gestion-familia-escuela/material-apoyo-educadores-profesores-jefes-equipos-directivos/>

## **Estudiantes que no hablan español**

Si bien la mayor parte de las personas extranjeras que en las últimas dos décadas han estado llegando a Chile provienen de países hispanoparlantes, en los últimos años ha aumentado la llegada de personas que hablan otras lenguas, y las estimaciones indican que esta

situación continuará profundizándose. Por lo tanto, para garantizar que ese primer encuentro de las familias con los establecimientos se pueda dar en condiciones similares al de las familias hispanoparlantes, sería recomendable que los establecimientos pusieran a disposición (de manera impresa o mediante internet) información sobre el sistema educativo chileno (revisar [www.migrantes.mineduc.cl](http://www.migrantes.mineduc.cl)) y sobre su escuela en particular.

De acuerdo con el Servicio Jesuita a Migrantes, en una nota de prensa publicada por el diario La Tercera el día 7 de septiembre de 2015, en ocho años más el número de migrantes en Chile podría llegar al millón de personas (Fuente: [www.latercera.com/noticia/numero-de-inmigrantes-en-chile-llegaria-a-un-millon-en-ocho-anos](http://www.latercera.com/noticia/numero-de-inmigrantes-en-chile-llegaria-a-un-millon-en-ocho-anos)).

En relación con las madres, padres y apoderados que no hablan castellano, el establecimiento podría gestionar -a través de los computadores o tablets existentes- el acceso a recursos o plataformas visuales que ofrezcan clases de castellano gratis y en línea o que puedan cumplir con la función de traductor o intérprete. Lo anterior en complemento a la traducción de documentos y/o a la intervención de un facilitador lingüístico.

Para saber más, se sugiere revisar:  
<http://www.lengalia.com/es/aprender-espanol-gratis/cursos.html>; <https://www.duolingo.com/>

La conciencia de constituir una comunidad educativa multicultural puede expresarse también en la traducción, a una o más lenguas extranjeras, de algunos de los documentos más importantes que rigen la vida escolar, como el Proyecto Educativo Institucional o el Reglamento de Convivencia Escolar. Asimismo, el establecimiento puede implementar una señalética bilingüe o multilingüe en los espacios físicos al interior del colegio, indicando en dos o más lenguas la ubicación de los espacios más relevantes como baños, biblioteca, dirección, comedor, sala de computación, salida de emergencia, etc.).

## Vinculación y redes locales

Más allá del vínculo de la escuela con las madres, padres y apoderados, han emergido también diversos tipos de evidencia que apuntan a la necesidad de que la comunidad educativa se vincule más activamente con el entorno potenciando las redes locales con el barrio, con las otras instituciones presentes a nivel local, con los vecinos, con las organizaciones comunitarias, etc., con el propósito de generar espacios de sinergia y colaboración con los actores locales, para favorecer el logro efectivo en las trayectorias educativas de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las escuelas y liceos del país. Mediante la construcción de comunidades protectoras e inclusivas, que se ocupen del bienestar y cuidado integral de sus estudiantes, enseñando a cuidar la relación entre ellos, y las relaciones en general que se dan entre todos los y las integrantes de la comunidad educativa.

Para ello, la Política de Convivencia Escolar y sus Aulas del Bien Estar constituyen recursos relevantes para orientar las acciones de las comunidades educativas en su esfuerzo por vincularse social y territorialmente.

Para saber más, se sugiere revisar:

[http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2016/Orientaciones\\_Tecnicas\\_Aula\\_del\\_%20Bien\\_Estar.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/Orientaciones_Tecnicas_Aula_del_%20Bien_Estar.pdf)



## Desarrollo de capacidades profesionales e institucionales para la interculturalidad

### Reflexión inicial, sistemática y permanente

Impulsar procesos de reflexión para el reconocimiento de las culturas presentes en su comunidad escolar, y para aprender colaborativamente en torno a las relaciones interculturales en el espacio escolar, es una condición fundamental para el diseño de los procesos educativos y de mejoramiento en contextos culturalmente diversos. La revisión y transformación de prácticas educativas culturalmente homogéneas constituyen procesos complejos, y requieren de espacios en que las y los docentes y otros actores de la comunidad educativa puedan poner en común sus subjetividades y representaciones sobre estudiantes de distintas procedencias, así como sobre su rol como profesionales de la educación, de esta manera se hace posible detectar y combatir estereotipos y prejuicios que pudieran generar discriminación, y contrastar la práctica educativa con las y los estudiantes reales, con sus contextos de origen y sus verdaderas necesidades.

Esta reflexión debe ser inicial, sistemática y permanente, pues no es suficiente con hacerla una única vez, sino que debe acompañar de manera regular la implementación de acciones pedagógicas e institucionales para la inclusión de la diversidad cultural, de manera que la comunidad educativa pueda aprender a partir de la práctica. Por esa misma razón, incluso las escuelas o liceos que ya han iniciado un trabajo enfocado en avanzar hacia la interculturalidad, necesitan estar en permanente revisión y actualización de sus supuestos, sus prácticas y sus innovaciones.

Cuando una comunidad educativa habilita espacios reflexivos para el reconocimiento de la creciente diversidad cultural que compone la comunidad educativa y la sociedad, entonces -independientemente de si en su caso particular cuenta con estudiantes indígenas, migrantes, o no- cobra sentido la necesidad de incorporar nuevas acciones organizacionales y pedagógicas que apunten a una formación pertinente y acorde a los requerimientos de la vida en sociedad en los tiempos actuales.



## Formación y auto-formación docente

Existe un amplio consenso, tanto en Chile como a nivel internacional, sobre la relevancia del rol de los y las docentes en la consecución de una educación de calidad. Las dinámicas y cambiantes realidades que se viven dentro de las escuelas y liceos, exigen a profesores y profesoras estar en un proceso de permanente actualización de contenidos y metodologías, y la creciente realidad multicultural de nuestro país reafirma dicha apreciación.

En relación con formación en ejercicio, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica (CPEIP), en sus acciones formativas posee varias opciones de fortalecimiento, actualización y especialización docente en temáticas relativas a la interculturalidad, la inclusión y los derechos humanos.

Para saber más, se sugiere revisar catálogo de acciones formativas:  
<http://www.politicanacionaldocente.cl/catalogo/>

Por otra parte, con independencia de la existencia de oportunidades formales de capacitación, los profesores, directores y asistentes de la educación pueden implementar espacios institucionales para la auto-formación, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje que permitan generar diálogos y aprendizaje entre pares a partir de la propia práctica educativa. Estos espacios pueden estar orientados a la revisión y análisis de las iniciativas de innovación educativa con perspectiva intercultural, a la reflexión y transformación de las concepciones previas de los docentes y a la comprensión del contexto sociocultural de las y los estudiantes.

A modo de contribución a estas instancias –que siempre requieren contar con las condiciones institucionales que provee la dirección del establecimiento, y por tanto con los tiempos y los espacios para funcionar–, a continuación se proponen una serie de temas que podrían debatirse, junto a lecturas y otros materiales, para iniciar un proceso de auto-formación docente en temas de interculturalidad.

## LECTURAS Y OTROS MATERIALES

**¿Qué es multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural?**

PRIEM y FUSUPO (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas. Santiago de Chile.  
FSP, & ICHEM. (2016). Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica. Santiago (Chile).

**¿Cuáles son las causas más comunes de la migración?**

Ver "Publicaciones" en <http://www.sjmchile.org/biblioteca/>  
[www.extranjeria.gob.cl/boletin-estadistico/](http://www.extranjeria.gob.cl/boletin-estadistico/)

**¿Qué es racismo, y qué es educación anti-racista?**

Universidad de Chile (2015). Recomendaciones de Políticas Públicas contra el Racismo en Chile. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. <http://www.uchile.cl/noticias/110863/u-de-chile-entrego-recomendaciones-de-politicas-contra-el-racismo>  
Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. Polis, 42.  
Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. Polis, 12 (35), 287-307.  
Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, XII (1), 75-99.

**¿Qué es sexismo, y qué es educación anti-sexista o con enfoque de género?**

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

**¿Cómo se ha construido tradicionalmente en Chile la idea de identidad nacional?, y como comunidad, ¿estamos de acuerdo en seguir transmitiendo esas ideas tradicionales?**

Pinto, Jorge (2003). La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

**¿Qué son los estereotipos, qué son los prejuicios, y cómo afectan la práctica pedagógica?**

Navas, L. y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Biobío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. Revista Psykhe vol. 19, n° 1, pp. 47-60.  
Bravo, Ricardo (2011). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 6, N° 1, marzo - agosto 2012, pp. 39-52.  
Video "HIYAB" (<https://www.youtube.com/watch?v=HFaVukU3saw>)

**¿Cómo reproducimos discriminación a través del lenguaje, y cómo podemos evitarlo?**

Van Dijk, Teun (2002). Discurso y racismo. Persona y Sociedad, XVI (3), 191-205. Sobre la expresión "color piel", recomendamos ver: <http://ubuntuland.com/>

**¿Qué herramientas pedagógicas son útiles en aulas multiculturales?**

M. Santos-Rego, M. Lorenzo- Moledo y D. Priegue- Caamaño (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.  
<http://www.redalyc.org/html/2810/281021548006/>

**¿Qué experiencias internacionales pueden servir de guía?**

PRIEM y FUSUPO (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas. Santiago de Chile (2ª parte).

**Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina**

OREALC/UNESCO Santiago (2017). Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247754s.pdf>



## Refuerzo educativo

A partir de los diagnósticos y levantamientos iniciales de información sobre las y los estudiantes que ingresan al establecimiento, resulta muy importante determinar ámbitos en los que pudiesen requerirse apoyos específicos que permitan apuntalar un buen inicio de la trayectoria educativa de las y los estudiantes extranjeros, y específicamente abordar brechas en los aprendizajes que se esperan para el nivel en que cada estudiante se incorpora de acuerdo a sus estudios previos y/o a su rango de edad.

Una oportunidad relevante con que cuentan los establecimientos para hacerse cargo de estas necesidades es la Subvención de Refuerzo Educativo. Tal cómo se encuentra definida en el Decreto Supremo N° 835/1995, esta subvención está destinada a realizar acciones en los niveles de educación básica y educación media que permitan desarrollar un proceso de enseñanza que compense y restituya saberes que, por diversas razones, no han podido ser logrados en la clase regular. Esta subvención sólo se entrega a los establecimientos que postulan voluntariamente a ella, por lo que es necesario solicitarla explícitamente a través del respectivo Departamento Provincial de Educación, a más tardar el 30 de junio de cada año.

Muchas veces las y los estudiantes extranjeros que se incorporan al sistema educativo chileno muestran algunos desfases respecto de los aprendizajes que se esperan para un determinado nivel de acuerdo al currículum nacional. Esto puede deberse a distintos motivos, tales como las diferencias entre los currículos de cada país, rezagos o lagunas en la trayectoria escolar producto del proceso migratorio de él o la estudiante y su familia, dificultades en el manejo del idioma español en el caso de estudiantes haitianos o de otros países no hispanos, entre otros. En todos estos casos, los tiempos y recursos destinados al refuerzo educativo constituyen una oportunidad relevante para favorecer un ingreso y adaptación al sistema educativo chileno de estudiantes que provienen de otros países. En consecuencia, y en el contexto de la ley de inclusión, se sugiere que las acciones de refuerzo educativo incorporen a los estudiantes extranjeros, y particularmente aquellos que no hablan

castellano, de modo de contribuir a un favorable proceso de enseñanza y aprendizaje.

En todos estos casos, es importante que el establecimiento considere algunos criterios para el diseño e implementación de las acciones de reforzamiento educativo. Por ejemplo, es imprescindible levantar información precisa sobre las necesidades de cada estudiante en función de las condiciones en que se incorpora al establecimiento, por ejemplo en relación a sus aprendizajes previos, el currículum de origen, sus experiencias escolares previas y su contexto sociocultural. Además, es fundamental diseñar un proceso de reforzamiento que explicita las estrategias a desarrollar, los plazos y las metas que se espera alcanzar en cada caso, así como los mecanismos que se utilizarán para la evaluación de avances y logros. Las estrategias de reforzamiento, por lo tanto, no pueden ser homogéneas, sino que deben ser sensibles y pertinentes a las realidades de cada estudiante.

Las acciones de refuerzo educativo, se pueden llevar a cabo entre agosto y diciembre con una duración máxima de tres meses, previa coordinación entre la Unidad de Subvención Regional y los encargados del programa en cada región.

### **Incorporación de docentes o monitores extranjeros**

Otra vía para favorecer un abordaje flexible y más pertinente del proceso educativo en presencia de estudiantes de otros países, es **favorecer la contratación de docentes extranjeros y/o facilitadores lingüísticos.**

La experiencia internacional sugiere que la presencia de profesores extranjeros, o de otros profesionales extranjeros en cargos de responsabilidad (directiva, encargado de convivencia, psicólogo, asistente social, asistente de la educación, etc.), en espacios educativos multiculturales, contribuye al avance hacia una escuela intercultural (Bräu, Georgi, Karakasoglu, & Rotter, 2013).

Existen al menos tres razones claramente identificables de por qué esta acción representa un aporte:

- Por un lado, los estudiantes chilenos y extranjeros tienen la posibilidad de ver, en su propio establecimiento, que profesionales de otros países son reconocidos como parte de la comunidad educativa y como figuras de autoridad. Esto, además de enriquecer la interacción y el contexto cultural en que tiene lugar el proceso educativo, tiene el efecto simbólico de ampliar los referentes de validación de la población extranjera frente a toda la comunidad educativa.
- Además, para los estudiantes de otros países la presencia de profesores extranjeros constituye una fuente de motivación, ya que ellos y ellas ayudan a ampliar la expectativa de proyección y éxito en el proceso educativo y en la trayectoria de vida, representando la posibilidad concreta de que las y los estudiantes, también podrían llegar a ser profesionales y/o desempeñarse en la ocupación que deseen en la sociedad receptora de su migración o en otro lugar.
- Como tercer punto, también para los y las profesionales chilenos, la presencia de colegas extranjeros puede ser un aporte porque estos últimos, de manera cercana y accesible, son interlocutores que representan una oportunidad para enriquecer el diálogo en torno al currículum y favorecer su contextualización y pertinencia, en función de las experiencias escolares y culturas de origen de los y las estudiantes, así como también puede facilitar la resolución de situaciones que a raíz de diferencias culturales pueden ser complejas o difíciles de comprender adecuadamente.

A modo de ejemplo, a continuación se presenta un extracto de un portal alemán para docentes, que aboga por la presencia de mediadores interculturales en comunidades educativas donde confluyen estudiantes de diversas nacionalidades.

El caso es relatado por un profesor turco que ejerce su profesión en Alemania: un niño turco fue enviado a evaluación psicológica porque de acuerdo con su profesora, una mujer alemana, el niño era muy pasivo, introvertido, y no tomaba la iniciativa de participar en clases. La profesora relató que cuando hablaba con el niño, él apenas la miraba, solía dirigir la vista hacia el suelo, y parecía asustado. Al hacerse partícipe de la situación, el profesor turco observó que el niño había sido educado de acuerdo con ciertos valores tradicionales de los espacios rurales de Turquía, donde no mirar a los ojos a las personas adultas -y en especial, a las mujeres- es señal de respeto. En ese mismo marco, el niño había aprendido que solo al recibir una instrucción directa, debía participar en clases. Este ejemplo, aunque da cuenta de una problemática diferente a las que se viven en América Latina, grafica el tipo de interpretaciones erróneas que por falta de conocimiento o experiencias se pueden llegar a producir.

Relatado en:

<http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/15/aid/126/title/Kulturdolmetscher>

## Interculturalidad dentro de la sala de clases

En el camino hacia una escuela o liceo intercultural, lo que pasa dentro del aula es fundamental. Lo cierto, es que no es fácil lograr cambios dentro de la sala de clases, porque ello requiere detenerse a pensar sobre una serie de acciones habituales que no se cuestionan; revisar el lenguaje que cotidianamente empleamos, analizar críticamente la historia que hemos aprendido y que quizás transmitimos, revisar los supuestos sobre las creencias que profesamos y lo que sabemos de otras, etc.

Avanzar hacia procesos de enseñanza con enfoque intercultural, requiere evidentemente de docentes capaces de reflexionar sistemáticamente desde este enfoque. Sin embargo, además se requiere de un abordaje renovado del currículum existente, de una transformación de las prácticas didácticas y pedagógicas y, de un manejo inclusivo de las relaciones sociales dentro de la sala.

El currículum nacional considera a la o él docente como el agente central en el proceso de implementación curricular, en cuanto es quien toma las decisiones de gestión pedagógica, contextualizando de una u otra manera los objetivos de aprendizaje. La contextualización es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta por parte de los equipos docentes. Este proceso se lleva a cabo considerando las necesidades y características particulares del contexto escolar (por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional de las escuelas y la comunidad escolar, las características, necesidades e intereses de las y los estudiantes, las dinámicas locales y regionales contingentes, entre otros aspectos), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significado para los y las estudiantes desde sus propias realidades, dando sentido y pertinencia al aprendizaje.

Desde una perspectiva intercultural, la contextualización curricular requiere abrir un diálogo de saberes, experiencias, visiones y memorias entre estudiantes y docentes que participan del proceso educativo. Ello implica reconocer y valorar los saberes y culturas de origen de cada estudiante como oportunidades que enriquecen los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum, que brindan oportunidades de

dar sentido a los aprendizajes y que favorece la conformación de una ciudadanía consciente de la diversidad y respetuosa del derecho de las personas a su cultura y a su identidad.

A nivel pedagógico, se sugiere incluir referencias específicas que permitan a los docentes comprender las oportunidades de una sociedad multicultural y cómo esta impacta positivamente en la vida cotidiana, promoviendo e infundiendo el valor de la diversidad cultural, la interacción armoniosa de las distintas cosmovisiones, culturas, lenguas, historias, creencias, saberes y estilos de vida de los distintos grupos, culturas y pueblos que conviven en los centros educativos y en la comunidad nacional.

Dentro de la sala, lo anterior implica favorecer el encuentro, interacción y colaboración entre estudiantes de orígenes diversos, de manera que el aprender juntos sea una experiencia cotidiana. Además, significa que el o la docente propone actividades de aprendizaje que permiten que cada estudiante pueda expresar su identidad, cultura y saberes de origen, evitando la folclorización o la reducción de esta expresión a los estereotipos e ideas preconcebidas que puedan tener docentes y pares al respecto. Así, la propuesta pedagógica cobra sentido y relevancia en el ámbito de la experiencia subjetiva de cada estudiante, favoreciendo la motivación por aprender y el compromiso escolar.

A nivel disciplinar, las experiencias de aprendizaje pueden estructurarse de tal modo que permitan aprovechar las brechas y oportunidades que la asignatura ofrece para trabajar con las características, lenguas, culturas, creencias y estilos de vida de las y los estudiantes, para favorecer la adquisición de competencias interculturales, para gestionar interacciones inclusivas relacionadas con el intercambio de las diferencias culturales y la convivencia en diversidad, para contextualizar los conocimientos vinculados a la disciplina que se imparte, y para adaptar el currículum de modo que responda a esa diversidad.

## Interculturalidad fuera de la sala de clases

Una transformación recurrente que han emprendido los establecimientos chilenos que cuentan con estudiantes extranjeros, es la implementación de las así llamadas “celebraciones multiculturales”, que se expresan en actividades tales como exposiciones gastronómicas de América Latina y el Caribe, presentaciones de bailes, la implementación de un pabellón de banderas que expone todas las banderas correspondientes a las nacionalidades presentes en la escuela o liceo, etc. (FSP & ICHM, 2016).

Típicamente, las celebraciones multiculturales se instalan en fechas como el 18 de septiembre, el 12 de octubre o para el año nuevo indígena, fechas que se relacionan con la historia común de los diversos países que integran América Latina. Sin duda, las celebraciones multiculturales expresan la voluntad de las comunidades educativas por ofrecer un espacio en que también los estudiantes que no son de nacionalidad chilena puedan sentirse identificados y valorados, y representan un avance en relación con las celebraciones folclóricas tradicionales chilenas, fuertemente enfocadas en celebrar la bandera, el himno, los bailes, los juegos tradicionales y la comida típica chilena. Sin embargo, hay varias razones por las cuales parece adecuado detenerse a **reflexionar sobre las celebraciones multiculturales**.

Si bien estos son los primeros y valiosos gestos que una comunidad educativa realiza para el reconocimiento de la diversidad de los y las estudiantes que la conforman debe estar acompañada de una reflexión que permita complejizar, a partir de estas y otras acciones, la manera como se aborda el propósito final, que tiene como horizonte la diversificación de la enseñanza, la pertinencia en función de la diversidad y la inclusión efectiva de los y las estudiantes extranjeros.

- En primer lugar, estas celebraciones suelen crear categorías que quizás, en la cotidianidad de la escuela o liceo, no son realmente relevantes. Quizás en el día a día -por ejemplo- un niño que ha migrado desde la República del Perú, ha comenzado a identificarse con ambas culturas- iniciando un proceso bastante descrito por la literatura, de conformación de identidades híbridas<sup>4</sup>-; pero la

celebración multicultural lo “obliga” a representar a una persona peruana, bailar un baile peruano, saber el himno de ese país y traer algo de “su” gastronomía típica. Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a su propia individualidad y a sus propios procesos identitarios, por lo que no es correcto exigirles ser embajadores de sus países o culturas, ni imponerles una lealtad nacional hacia su país de origen. Esta situación se vuelve aún más paradójica en el caso de las niñas y niños nacidos en Chile, pero de madres y padres extranjeros. A esto se suma que en América Latina existen una serie de casos en que los pueblos indígenas tienen relaciones conflictivas con los Estados que actualmente administran los territorios en que dichos pueblos ancestralmente han vivido, por lo que, con frecuencia, podría darse la situación de que la adscripción de un niño/a migrante a un pueblo indígena o a una etnia, sea más fuerte y relevante que la identificación con la nacionalidad que el pasaporte indica.

En definitiva, lo que se busca subrayar es la necesidad de asumir como punto de partida a las y los estudiantes reales, con toda la complejidad y matices de aquello que sienten y expresan respecto de sus propias identidades y culturas, más allá de las preconcepciones que pudiesen sostener los actores escolares sobre ellas.

- En segundo lugar, las celebraciones multiculturales se quedan solo en lo que se ha llamado los “aspectos exteriores de las culturas” (Hofstede, G<sup>5</sup>): bailes, música, vestimenta y comidas; pero más allá de estos aspectos más bien folclóricos, no se tematizan otros aspectos más profundos, y que son los que realmente inciden en la convivencia y el buen trato entre los y las estudiantes. Al respecto, “la educación intercultural, en último término, debe servir para mejorar la calidad de los intercambios y la simetría en los contactos, relevando que es habitual que en el encuentro de personas de nacionalidades diferentes se produzcan asimetrías o jerarquizaciones” (Tubino, 2015). Las salas de clases no son espacios ajenos a las relaciones de

<sup>4</sup> Ver por ejemplo los capítulos escritos por Jorge Benedicto Millán y Eduardo Terrén Lalana, en el libro “Juventud e Inmigración” (2002), del Gobierno de Canarias, disponible en: <http://www.juventudcanaria.com/opencms8/export/sites/juventudcanaria/multimedia/documentos/programas/publicaciones/Libro.pdf#page=187>

<sup>5</sup> Ver “The different levels of culture” en <https://geert-hofstede.com/cultural-dimensions.html>



poder que se dan al interior de las sociedades, y es importante no solo tener conciencia de ello, sino también tematizar este aspecto.

En ese contexto, resulta interesante citar al profesor norteamericano Paul Gorski<sup>6</sup>, quien en su breve reflexión titulada “La noche del taco”, se refiere a las fiestas con comida mexicana que se organizaban en su establecimiento cuando él cursaba la enseñanza primaria, en Estados Unidos.

El autor, plantea que “(...) esas veladas tenían muy poca sustancia educativa; salía de ese evento sabiendo tan poco de México o de las personas México-americanas como cuando había llegado. Y nunca discutimos cosas más importantes, como por ejemplo el racismo en contra de los México-americanos, o la larga historia de las intervenciones imperialistas de los Estados Unidos en América Latina”.

- En tercer lugar, es llamativo que las celebraciones multiculturales, que hasta la fecha representan la transformación más recurrente que han emprendido las comunidades educativas a raíz de la llegada de estudiantes extranjeros, **ocurren no dentro, sino fuera de la sala de clases**. La sala de clases es el lugar cotidiano de la enseñanza, mientras que el patio u otros espacios externos a la sala son el lugar de lo no-habitual. Por ello, simbólicamente mediante las celebraciones multiculturales, se está dando a entender a estudiantes y apoderados/as que la multiculturalidad corresponde al ámbito de lo extraordinario, porque además de ocurrir fuera de la sala, solo se celebra una o dos veces al año. En ese sentido, en el caso de que una escuela o liceo celebre la multiculturalidad fuera de la sala de clases, pero que dentro de ella se omitan acciones que contribuyan a una experiencia escolar enriquecida culturalmente, está perdiendo una oportunidad de avanzar en formación integral no solo para sus estudiantes, sino que para toda su comunidad educativa.

<sup>6</sup> Gorski, P. (2011). Taco Night. EdChange. Retrieved from <http://www.edchange.org/publications/TacoNight.pdf>

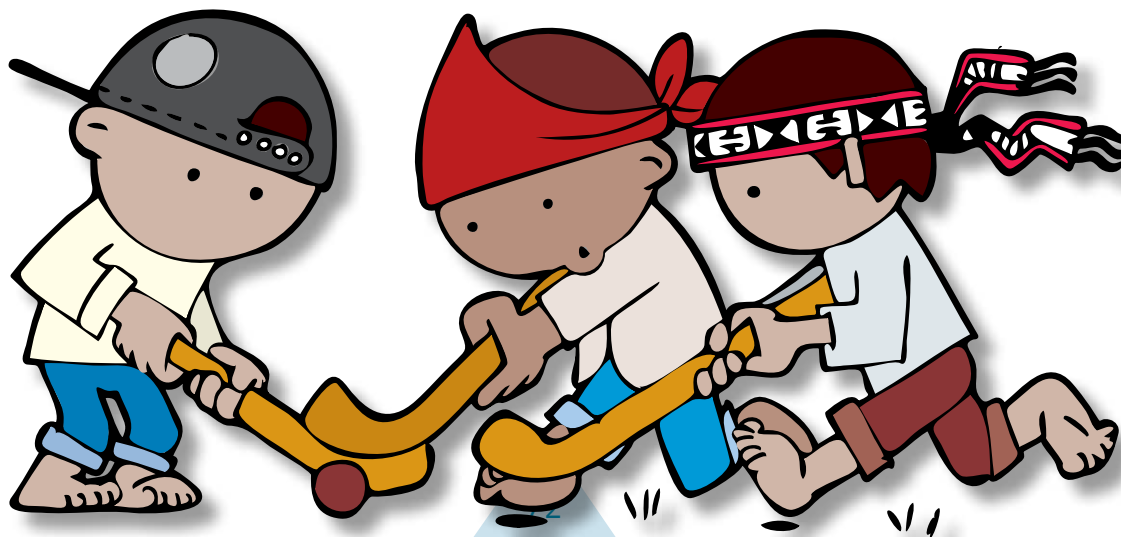
Para que los niños, niñas, jóvenes y adultos de familias migrantes se sientan parte integral de la comunidad educativa, es necesario que sus propias experiencias de vida sean parte de las instancias de aprendizaje colectivo, visibilizando los distintos conocimientos y realidades, de la misma manera en que son utilizadas las experiencias de vida de los y las estudiantes chilenos/as en sus procesos formativos. Reconocer y validar las distintas experiencias y formas de conocimiento, permite que el aprendizaje sea de y para todas y todos.

En resumen, es posible decir que las celebraciones multiculturales en sus distintas formas son una posible puerta de entrada al reconocimiento de la diversidad cultural que puede resultar valiosa, pero que requiere ser acompañada de reflexión y evaluación crítica que permita trascender lo folclórico, y que además debe ser lo antes posible complementada con otras acciones que permitan efectivamente visibilizar, reconocer y representar la complejidad de las identidades y culturas que portan las y los estudiantes extranjeros y nacionales.

### **Reseñas de una selección de guías y otros documentos con enfoque intercultural**

Esta última sección, tiene como propósito entregar reseñas de una selección de documentos y material audiovisual desarrollado en distintos países, que abordan el tema de la educación intercultural y que proponen ideas concretas acerca de cómo iniciar o profundizar el camino hacia una escuela o liceo intercultural.

Se proponen estas reseñas con el fin de motivar a directivos, docentes y asistentes de la educación a usar el material existente. Los documentos contienen ideas y propuestas vinculadas a todos los puntos que han sido abordados en esta guía, incluyendo la interculturalidad dentro de la sala de clases.



|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Título</b>                | <b>Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas</b>  |
| <b>Autor/ editor</b>         | Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM) y Fundación para la Superación de la Pobreza (Chile)   |
| <b>Año</b>                   | 2017   |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 82   |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://www.superacionpobreza.cl/lanzamos-guia-pedagogica-para-una-educacion-intercultural-anti-racista-y-con-perspectiva-de-genero/">http://www.superacionpobreza.cl/lanzamos-guia-pedagogica-para-una-educacion-intercultural-anti-racista-y-con-perspectiva-de-genero/</a>  |
| <b>Descripción</b>           | Esta guía, surgida originalmente gracias a un proyecto financiado por el Fondo Canadiense de Iniciativas Locales (FCIL) en Chile, ofrece contenidos teóricos y prácticos que pueden ser usados por cualquier docente, directivo y otros miembros de las comunidades escolares para conocer o profundizar sus conocimientos sobre los temas que el título del documento indica. Los contenidos ofrecidos se vinculan directamente con la realidad chilena, pero presentan también algunos ejemplos internacionales. Los temas son tratados de manera muy concisa y están explicados en un lenguaje sencillo y accesible a todo tipo de público.                         |
| <b>Estructura</b>            | El documento consta de tres partes.<br>En la primera ofrece “Herramientas teóricas” para comprender el significado de la educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género.<br>La segunda parte ofrece “Herramientas prácticas”, describiendo diversas iniciativas con enfoque intercultural llevadas a cabo en Chile y en el extranjero.<br>La tercera parte ofrece una selección de “Dinámicas para el trabajo en espacios educativos”, que consta de ejercicios posibles de ser realizados con profesores y/o estudiantes y que tienen por objetivo facilitar la comprensión de diferentes temas implicados en la migración y la multiculturalidad. |
| <b>Contenidos destacados</b> | La guía propone, tal como su título lo indica, que la educación con perspectiva de género debe ser considerada como una parte importante de la educación intercultural. Por ello, en la parte teórica, la guía incluye un capítulo específico sobre el significado de dicho concepto y relata además una experiencia práctica concreta (el “taller de desprincesamiento”) que apunta en la misma dirección.  |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>Guía básica de educación intercultural</b>   |
| <b>Autor/ editor</b>         | Junta de Andalucía (España)   |
| <b>Año</b>                   | 2011  |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 65  |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverroes/documents/10306/1673096/guia_basica_ed_intercultural.pdf">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverroes/documents/10306/1673096/guia_basica_ed_intercultural.pdf</a>   |
| <b>Descripción</b>           | Es una guía que se enfoca especialmente en el desafío de acoger estudiantes no hispanoparlantes. Ofrece varias ideas concretas para elaborar un plan de acogida para estudiantes nuevos, e incorpora en sus acciones la existencia del así llamado Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), que es un programa de enseñanza y aprendizaje del español diseñado especialmente para estudiantes que no hablan castellano.  |
| <b>Estructura</b>            | El documento presenta 1) un marco teórico y legal del contexto español, 2) un plan de acogida e integración para los nuevos estudiantes, 3) un plan de enseñanza y aprendizaje de español con inmigrantes no hispanoparlantes, 4) iniciativas orientadas al mantenimiento de la cultura de origen de los estudiantes extranjeros, 5) recursos (un listado de libros, páginas web y otros) para la educación intercultural, y 6) un glosario.  |
| <b>Contenidos destacados</b> | En la p. 36 del documento se proponen varias actividades fáciles de implementar para estimular la valoración de la diversidad cultural al interior de un establecimiento. Un ejemplo es la "Maleta Intercultural": en un maletín se introducen materiales representativos de los países de origen de los estudiantes del establecimiento, tales como libros, cuentos, juegos, fotografías, películas o CDs de canciones. Cada 15 días un estudiante se lo lleva a su casa. Otro ejemplo es el "Cine-Fórum Intercultural": La diversidad de personajes y los múltiples enfoques que aportan los materiales audiovisuales, especialmente el cine, los convierten en un recurso ideal para el contexto educativo multicultural. Una película, cortometraje o documental invita a la reflexión a través de distintos dilemas morales sobre los estereotipos culturales. En las páginas 41 a 44 se nombran libros y películas que pueden servir para el aprendizaje intercultural. |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Título</b>                | <b>Aprender a vivir juntos</b><br><b>Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética</b>  |
| <b>Autor/ editor</b>         | Red Global de Religiones a favor de la Niñez. Fundación Arigatou   |
| <b>Año</b>                   | 2008   |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 243  |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161061s.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161061s.pdf</a>  |
| <b>Descripción</b>           | En el prólogo del documento, se indica que “Aprender a vivir juntos” trata la cuestión de la educación ética desde el punto de vista del aprendizaje intercultural e interreligioso, de los derechos humanos, y de una educación de calidad en la que se nutran la ética y los valores, y en la que los niños y niñas gocen del espacio suficiente para desarrollar su potencial innato de espiritualidad. Es un documento que combina una vasta reflexión teórica sobre temas tales como la ética, la niñez y los derechos humanos, entre otros, junto a la propuesta de ejercicios para llevar dichas reflexiones a la práctica. |
| <b>Estructura</b>            | El documento contiene una introducción y 7 secciones: 1) Guía del usuario, 2) Los módulos para el aprendizaje, 3) Seguimiento de los progresos, 4) Actividades, 5) Recursos, 6) Así lo hicimos, 7) Referencias.  |
| <b>Contenidos destacados</b> | La sección 5, llamada “Recursos” presenta una colección de documentos misceláneos para iniciar conversaciones o discusiones sobre el tema de la diversidad en clases o en otros espacios educativos. Se presentan historias, leyendas, canciones, películas, dilemas morales y oraciones, pero también la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.  |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>Orientaciones para la práctica de la educación intercultural</b>   |
| <b>Autor/ editor</b>         | Liga española de la educación y la cultura popular (España)   |
| <b>Año</b>                   | 2012  |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 176   |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://www.escuelasinterculturales.eu/IMG/pdf/orientacionesparalapracticadelaeducacionintercultural-2.pdf">http://www.escuelasinterculturales.eu/IMG/pdf/orientacionesparalapracticadelaeducacionintercultural-2.pdf</a>   |
| <b>Descripción</b>           | El documento contiene una compilación de artículos de corte académico que versan sobre los diferentes aspectos asociados a la educación intercultural, tales como la perspectiva de género, el uso de las redes sociales, el rol de profesorado, la particularidad que representa el pueblo gitano respecto de la escolarización, ejemplos de buenas prácticas, y los temas de convivencia, participación democrática y resolución de conflictos. |
| <b>Estructura</b>            | El documento consta de un prólogo y 11 capítulos de entre 10 y 20 páginas cada uno.   |
| <b>Contenidos destacados</b> | El capítulo 5 de este documento se titula “Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva” e intenta responder, entre otras preguntas, a las interrogantes de qué relación existe entre educación inclusiva y educación intercultural, y qué tipo de prácticas están teniendo mayor éxito en la construcción de la educación intercultural inclusiva.  |

| <b>Título</b> | <b>Diretrizes de la Unesco sobre la educación intercultural</b> |
|---------------|---|
|---------------|---|

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Autor/ editor</b>  | Unesco, Sector Educación (Francia)  |
| <b>Año</b>            | 2006  |
| <b>Cant. de págs.</b> | 46  |
| <b>Página web</b>     | <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf</a> |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Descripción</b> | Este documento presenta una serie de definiciones conceptuales y sintetiza, a nivel de la normativa internacional, los principales instrumentos normativos y los resultados de numerosas conferencias que abordan el tema de la educación intercultural. Algunas definiciones importantes se refieren a cultura, lenguaje, educación, religión, diversidad, culturas mayoritarias y minoritarias. La educación intercultural es entendida como parte de la perspectiva de los Derechos Humanos, y sus cuatro objetivos fundamentales, de acuerdo con este documento, son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. |
|--------------------|--|

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Estructura</b> | <p>El documento consta de tres partes. La primera presenta definiciones, y esboza los objetivos y principios por los que se rige la educación intercultural de acuerdo con Unesco. La segunda presenta brevemente el marco normativo de la educación intercultural, basada en un análisis de los instrumentos normativos internacionales que hacen referencia a la educación y a los temas interculturales, y en los resultados de conferencias internacionales.</p> <p>La tercera parte expone la posición internacional sobre este tema y explica los tres principios básicos que deberían guiar las políticas sobre educación intercultural: 1. Respetar la identidad cultural del educando, 2. Enseñar a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad, y 3. Enseñar a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.</p> |
|-------------------|--|

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Contenidos destacados</b> | En la tercera parte no solo se enuncian los principios básicos que deben guiar a las políticas sobre educación intercultural, sino que además se presentan ideas bastante concretas a través de las cuales llevar a la práctica dichos principios. Dentro de cada uno de los principios, se hace referencia a los programas de estudio, a los materiales y métodos pedagógicos más adecuados, y a la formación docente requerida. |
|------------------------------|---|

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela</b>  |
| <b>Autor/ editor</b>         | Institución coordinadora: Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (España)   |
| <b>Año</b>                   | 2005  |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 222   |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://aulaintercultural.org/2005/08/29/guia-inter-una-guia-practica-para-aplicar-la-educacion-intercultural-en-la-escuela/">http://aulaintercultural.org/2005/08/29/guia-inter-una-guia-practica-para-aplicar-la-educacion-intercultural-en-la-escuela/</a>   |
| <b>Descripción</b>           | La Guía INTER surgió del Proyecto INTER, proyecto de cooperación internacional en el ámbito de la formación del profesorado no universitario, que pertenece al así llamado Programa Sócrates de la Comisión Europea. En el proyecto participaron instituciones educativas de 6 países europeos. El foco de la guía es facilitar el análisis de necesidades y la mejora de las prácticas escolares desde una perspectiva intercultural. Es un material producido expresamente para que lo usen profesores en ejercicio o en formación. Para cada uno de los temas que aborda en sus 8 módulos, propone preguntas para estimular la reflexión, ofrece información, propone actividades, adaptaciones del currículo y recursos (tales como páginas web, libros, películas, etc). |
| <b>Estructura</b>            | La guía se estructura en torno a 8 módulos y al final contiene un glosario. Los módulos son: 1. Educación obligatoria: por qué y para qué, 2. Homogeneidad versus diversidad en educación, 3. Escuela, familia, comunidad, 4. Presupuestos teóricos, 5. Políticas educativas, 6. Evaluación y calidad, 7. Estructura y organización escolar y 8. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.  |
| <b>Contenidos destacados</b> | El módulo 3, dedicado al tema "Escuela, familia y comunidad", provee de muy buena información e ideas para llevar a la práctica este vínculo que siempre es destacado como importante, pero respecto del cual las escuelas suelen tener avances más bien acotados. Por ejemplo, la guía describe la experiencia de una clase, en un establecimiento público, donde en ocasiones hay 25 alumnos y 5 adultos. ¿Cómo es posible esto? El "truco", según los propios autores, es que no todos los adultos presentes son profesores: hay una profesora, pero también un mediador social, madres voluntarias y voluntarios del barrio. La guía entrega ideas concretas acerca de cómo trabajar en base a este modelo de involucramiento con la comunidad.                           |



|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>[Re] Pensar la migración en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela</b>   |
| <b>Autor/ editor</b>         | Universidad Nacional de Lanús (Argentina) y UNICEF  |
| <b>Año</b>                   | No indica (pero es posterior a 2011)  |
| <b>Cant. de págs.</b>        | No aplica (es una página web)   |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://valijainmigracion.educ.ar/index.html">http://valijainmigracion.educ.ar/index.html</a>   |
| <b>Descripción</b>           | Esta página web, que apunta a estimular la reflexión acerca del lazo entre inmigración, diversidad y derechos, pone a disposición materiales para la formación docente, materiales para el trabajo en salas de clases, y otros recursos. Los autores proponen un abordaje histórico e integral de la temática migratoria y de la diversidad en Argentina.   |
| <b>Estructura</b>            | Además de la presentación, la página incluye los siguientes contenidos:<br>1) Materiales para la formación docente: a) un texto marco, b) un texto de orientación pedagógica, y c) textos de consulta bibliográfica;<br>2) Materiales para trabajar en el aula: a) Secuencias didácticas para nivel primario, b) Secuencias didácticas para nivel secundario, y c) Material audiovisual;<br>3) Recursos adicionales: a) Artículos, documentos, informes, audiencias, libros, b) Videos y c) Sitios de interés.  |
| <b>Contenidos destacados</b> | Dentro de las secuencias didácticas para nivel primario, incluidas en los materiales para trabajar en el aula, se describe en detalle una actividad llamada "Más que números". Apunta a sensibilizar a los estudiantes respecto de la situación de los niños migrantes que llegan a Argentina, desarrollando diferentes tipos de competencias a través de la investigación sobre aspectos geográficos, históricos, culturales y políticos: trabajar con mapas, investigar sobre el clima en diferentes partes del mundo, adquirir conciencia sobre la diversidad lingüística en el mundo, sobre las diferentes formas de organización política vigentes, etc. Las actividades están descritas a tal nivel de detalle, que probablemente resultará fácil buscar y encontrar la información necesaria sobre la realidad chilena y adaptar la secuencia didáctica al contexto local. |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica</b>  |
| <b>Autor/ editor</b>         | Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales.   |
| <b>Año</b>                   | No indica   |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 80  |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Educaci%C3%B3n-e-interculturalidad.-Orientaciones-desde-la-pr%C3%A1ctica-FSP-Regi%C3%B3n-Metropolitana.pdf">http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Educaci%C3%B3n-e-interculturalidad.-Orientaciones-desde-la-pr%C3%A1ctica-FSP-Regi%C3%B3n-Metropolitana.pdf</a>   |
| <b>Descripción</b>           | En este libro se identifican y analizan los logros prácticos del trabajo intercultural llevado adelante en diversos establecimientos en Chile, y busca caracterizar el impacto percibido en actores educativos involucrados, para finalmente entregar orientaciones y recomendaciones para establecer acciones en el sistema educativo.   |
| <b>Estructura</b>            | Libro conformado por 5 capítulos: 1) Presentación, 2) Caracterización de las comunas y escuelas participantes, 3) Hallazgo y recomendaciones, 4) Consideraciones finales, y 5) Listado de organizaciones de y para migrantes en Chile.  |
| <b>Contenidos destacados</b> | En el capítulo 3) Hallazgo y recomendaciones, este documento entrega los resultados más destacados de las prácticas educativas estudiadas, las que además fueron reconvertidas a recomendaciones y orientaciones para la acción basados en 6 dimensiones: integración inicial efectiva; convivencia escolar; hacia un currículum y una pedagogía intercultural; participación protagónica del estudiantado; colaboración entre las familias y las escuelas; y, la dimensión política. |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socio antropológica a un campo problemático</b>  |
| <b>Autor/ editor</b>         | María Laura Diez (Argentina)  |
| <b>Año</b>                   | 2013  |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 14  |
| <b>Página web</b>            | <a href="http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20131205181623.pdf">http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20131205181623.pdf</a>   |
| <b>Descripción</b>           | Artículo que analiza la construcción de relaciones sociales, relación entre cultura y educación, y diversidad y desigualdad en el sistema escolar.  |
| <b>Estructura</b>            | El artículo está conformado por: 1) Introducción: debates sobre interculturalidad dentro de un campo problemático, 2) Repensando la interculturalidad dentro de un campo de poder: procesos de alterización y regulación estatal de la diferencia, 3) Campo educativo: diversidad, desigualdad e interculturalidad, y 4) Interculturalidad: preguntas, perspectivas y apuestas.   |
| <b>Contenidos destacados</b> | El artículo da cuenta de las contradicciones que surgen en la escuela, que demanda lineamientos para la integración de la diversidad, pero que continúa bajo esquemas normalizadores que mantienen vigente el racismo y la discriminación. Bajo el subtítulo Interculturalidad: preguntas, perspectivas y apuestas, aparecen preguntas que permiten reflexionar los caminos que se toman para desarrollar la interculturalidad, con la finalidad de identificar qué es lo que se quiere alcanzar y para quiénes, entre otras interrogantes. |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>La interculturalidad en educación</b>  |
| <b>Autor/ editor</b>         | Catherine Walsh para Ministerio de Educación de Perú y Unesco   |
| <b>Año</b>                   | 2005  |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 74  |
| <b>Página web</b>            | <a href="https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf">https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf</a>   |
| <b>Descripción</b>           | Documento que tiene como propósito central la identificación de criterios para el tratamiento de la interculturalidad en la educación, sirviendo así de marco para guiar la transformación de la práctica educativa frente a la diversidad cultural peruana.  |
| <b>Estructura</b>            | Está estructurado bajo las siguientes temáticas: 1) Presentación, 2) ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?, 3) Modelos de educación multicultural e intercultural, 4) Fines y premisas centrales sobre el tratamiento de la interculturalidad, 5) Criterios pedagógicos para el desarrollo y tratamiento de la interculturalidad, 6) Consideraciones sobre la aplicación de los criterios, y 7) Referencias específicas. |
| <b>Contenidos destacados</b> | En el punto N° 6) Consideraciones sobre la aplicación de los criterios, se discute sobre las posibles maneras de implementar los criterios pedagógicos dentro de tres ámbitos educativos: el aula, la formación/ capacitación docente, y en el desarrollo de materiales.  |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Título</b>                | <b>Hacia una educación intercultural: propuesta para la reflexión acción en contexto migratorio</b>   |
| <b>Autor/ editor</b>         | Mesa por una educación intercultural - Chile  |
| <b>Año</b>                   | 2017  |
| <b>Cant. de págs.</b>        | 74  |
| <b>Página web</b>            | <a href="https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/11/Gui%CC%81a-FINAL-de-la-MEI.pdf">https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/11/Gui%CC%81a-FINAL-de-la-MEI.pdf</a>   |
| <b>Descripción</b>           | Esta guía recientemente publicada hace un recorrido por talleres eminentemente prácticos, cargados de conocimientos, motivaciones y valores que permite a los lectores y participantes adquirir elementos para iniciar y enfocar la Educación Intercultural como una propuesta necesaria y pertinente a los desafíos educacionales del siglo XXI. |
| <b>Estructura</b>            | Son once talleres que proponen marcos conceptuales y recursos metodológicos para sensibilizar, dar a conocer y enseñar en las aulas y en los contextos multiculturales la apuesta por una escuela en que convivan personas de diversas culturas.  |
| <b>Contenidos destacados</b> | Estos talleres inician con un acuerdo de convivencia, y abordan temas tales como: leyes migratoria en Chile, Derecho a Educación y migración, ¿culturas, multiculturalidad, interculturalidad?, nuestras raíces comunes, educación antirracista, abordando el conflicto intercultural, por nombrar algunos.                                       |

## BIBLIOGRAFÍA

- Auernheimer, G. (Ed.). (2010). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3rd ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beniscelli, L. (2016). "Nos estamos llenando de extranjeros". *Racismo cotidiano en los discursos de las/os maestras de una escuela con niñas y niños migrantes en la comuna de Santiago*. FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Bräu, K., Georgi, V. B., Karakasoglu, Y., & Rotter, C. (Eds.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Cano, M. V., Soffia, M., & Martínez, J. (2009). *Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio*. CEPAL.
- Convenio Andrés Bello. (2014). *Tabla de Equivalencias de los países del Convenio Andrés Bello*. Retrieved from [www.convenioandresbello.org](http://www.convenioandresbello.org)
- Council of Europe. (2008, May 7). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural "vivir juntos con igual dignidad"*.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2010). *Convenios de colaboración para la integración de migrantes* (p. 2). Santiago, Chile: Ministerio del Interior.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Mexico DF: Fondo de Cultura Económica.
- División de Educación General, Mineduc. (2015, September). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Retrieved from [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- División de Educación General, Mineduc. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Retrieved from <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-elaboraci%C3%B3n-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Espinoza, O., González, L., Cruz, E., Castillo, D., & Loyola, J. (2014). *Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares*. *Educación Y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Ferrajoli, L. (1999). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid: Editorial Trotta.

- FSP, & ICHEM. (2016). Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica. Santiago (Chile).
- Garcés, A. (2007). Entre lugares y espacios desbordados: formaciones urbanas de la migración peruana en Santiago de Chile. Universidad Central.
- García Huidobro, J. E. (1994). Positive Discrimination in Education: Its Justification and a Chilean Example. *International Review of Education*, 40(3/5), 209-221.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista. Cuadernos Del Observatorio de Las Migraciones Y de La Convivencia Intercultural de La Ciudad de Madrid*, 1, 7-32.
- Gobierno de Chile. Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria, Pub. L. No. Instructivo Presidencial n° 5 (2015). Retrieved from <http://transparenciaactiva.presidencia.cl/Otros%20Antecedentes/Inst.%20Pres.%20N%C2%BA5.pdf>
- Gorski, P. (2011). Taco Night. EdChange. Retrieved from <http://www.edchange.org/publications/TacoNight.pdf>
- Hattie, J. A. . (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449-481.
- 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.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad En La Educación*, 45, 132-173.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: Paidós.
- López, L. E., & Küper, W. (2002). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y Perspectivas. gtz.
- Mardones, P. (2006). Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial (Informe final del concurso). Argentina: CLACSO. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/mardones.pdf>

- Margarit, D. (2015). Espacios barriales y convivencia: reflexiones sobre las concentraciones migrantes y la territorialidad urbana. Ponencia presented at the I Simposio de la Sección de Estudios del Cono Sur (LASA) Chile 2015: Actores, Demandas e Intersecciones, Santiago, Chile.
- Martínez, L., Diez, M. L., Novaro, G., & Groisman, L. (2015). Migración e interculturalidad: perspectivas de derecho y política educativa. *Boletín de Antropología Y Educación*, año 6(9), 57-62.
- May, S., & Sleeter, C. (Eds.). (2010). *Critical multiculturalism: theory and praxis*. New York: Routledge.
- Mineduc. (2017). *Política de Participación de las Familias y La Comunidad en Instituciones Educativas* (p. 48). Santiago.
- Mineduc, C. N. de I. y D. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*.
- Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social. (2016, diciembre). *CASEN 2015. Migrantes. Principales Resultados*. Santiago, Chile. Retrieved from [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_INMIGRANTES\\_21122016\\_EXTENDIDA\\_publicada.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_INMIGRANTES_21122016_EXTENDIDA_publicada.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley general de Educación LGE N°20.370*. Retrieved from [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl)
- Molina, P. (2015). *Significación de la vida escolar de los niños y niñas de origen peruano en 4 escuelas de Santiago (Memoria para optar al Título Profesional de Sociólogo)*. Universidad de Chile, Santiago.
- Moya, C. (2011). *Equidad en el acceso a la educación superior: los "cupos de equidad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile*. *Calidad En La Educación*, 35, 255-275.
- OIM, IPPDH Mercosur. (2016). *Derechos Humanos de la Niñez Migrante (Migración y Derechos Humanos)* (p. 48). Buenos Aires.
- Palaiologou, N., & Dietz, G. (2012). *Multicultural and intercultural education today: finding a "common topos" in the discourse and promoting the dialogue between continents and disciplines*. In *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: Towards the development of a new citizen* (pp. 1-19). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.



- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2016). Políticas y acciones en el área de la educación que favorecen la interculturalidad. In *Migración e Interculturalidad. Una oportunidad y no una amenaza* (1a ed., pp. 123-170). Santiago de Chile: San Pablo.
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar? *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 121-135.
- Stang, F. (2014). Ciudadanía LGTBI, precariedad y derechos humanos en Chile: De la diferencia institucionalizada a la diferencia radical. Presented at the 8º Congreso Chileno de Sociología La Serena 2014 y Encuentro Pre-ALAS 2015 "Diálogos plurales de sociología y sociedad: la concurrencia de la continuidad y el cambio en Chile," La Serena.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Editorial: Universidad de Deusto.
- Stefoni, C., & Stang, F. (2016). Diagnóstico de la situación migratoria internacional en la región de Antofagasta. Informe Final de Consultoría (p. 156). Santiago (Chile): PRIEM-UAH.
- Subsecretaría de Educación. Oficio 894 (2016). Retrieved from [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2016/ORD\\_894\\_Estudiantes\\_migrantes.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2016/ORD_894_Estudiantes_migrantes.pdf)
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Presented at the *Interculturalidad y Educación Intercultural*, La Paz. Retrieved from file:///C:/Users/Juank/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf







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