



## REGIÓN METROPOLITANA

Educación e Interculturalidad  
en escuelas públicas

# Orientaciones desde la práctica

# Educación e Interculturalidad en escuelas públicas

## *Orientaciones desde la práctica*

### **AUTORES:**

Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales.

Derechos reservados

Registro de propiedad intelectual N° 260726

ISBN: 978-956-7635-30-6

### **COORDINADORA DE PROYECTO:**

Antonia Garcés, Encargada Regional de Propuestas País, FSP.

### **EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:**

Rafael Carrera (ICHEM), Margarita Fuentes (ICHEM), José Hernández (ICHEM), Francisco Maturana (ICHEM), Magdalena Herrera (FSP), Alexandra Pincheira (FSP), Camila Utreras (FSP) y Antonia Garcés (FSP).

### **EDITORA GENERAL:**

María José Rubio

### **DISEÑO:**

MUMA Comunicación Visual

### **FOTOGRAFÍA:**

Pablo Pizarro

## Agradecimientos

Este libro no hubiese sido posible sin los relatos y experiencias de directores, docentes y estudiantes de las escuelas Humberto Valenzuela García, Unión Latinoamericana, Cornelia Olivares, Camilo Mori, Bilingüe República de Paraguay y República de Colombia; y, de las municipalidades de Estación Central, Recoleta, Santiago e Independencia.

Agradecemos también a Marcia Cepeda, Marta Camarena, Rodolfo Jiménez y Alejandro Romero, quienes forman parte del equipo de la Región Metropolitana de la Fundación Superación de la Pobreza, apoyando el desarrollo de esta investigación tanto en el plano operativo como en el de las ideas. A Margarita Fuentes, quien desde la Fundación postuló este proyecto y ganó los fondos necesarios para llevarlo a cabo. Y a Mauricio Rosenblüth, Director Nacional de Propuestas País de la Fundación, quien apoyó las reflexiones, escritura y edición de este texto.

**Uno de los productos comprometidos del proyecto “Análisis de experiencias innovadoras en materia de interculturalidad en escuelas vulnerables de las comunas de Estación Central, Independencia, Recoleta y Santiago” es el presente documento. Tanto la investigación como su publicación, se realizó gracias al apoyo del Fondo “Chile de Todas y Todos” del Ministerio de Desarrollo Social, y agradecemos la comprensión y compañía de Andrea Leonhardt, quien fue nuestra contraparte en el Ministerio.**

## Presentación

Tengo la enorme satisfacción de compartir con los lectores, nuestro segundo estudio de carácter regional. Este ha sido fruto de un esfuerzo mancomunado entre la Fundación Superación de la Pobreza, el Instituto Chileno de Estudios Municipales, el Ministerio de Desarrollo Social y las municipalidades y escuelas de las comunas de Independencia, Santiago, Recoleta y Estación Central. En esta oportunidad, el tema abordado tuvo un claro énfasis práctico: **recuperar las experiencias de trabajo intercultural, llevadas adelante por escuelas públicas de la región Metropolitana que exhibieran una alta presencia de estudiantes extranjeros.**

Es un hecho conocido que durante los últimos lustros, el flujo migratorio ha crecido de manera sostenida, prevaleciendo la llegada de personas y familias provenientes de países vecinos. El empuje económico registrado en nuestro país desde comienzos de los 90, y la comparativa mayor estabilidad política e institucional de Chile en la región, nos ha convertido en un destino escogido por migrantes económicos y desplazados por la violencia y la guerra. En ese marco, en la actualidad, no es extraño conocer y relacionarse con extranjeros en nuestros barrios, escuelas, centros de salud y lugares de trabajo.

La presencia de ciudadanos peruanos, haitianos, colombianos o españoles, entre muchos otros, ha agregado conocimientos, motivación, esfuerzo, color, sabores, músicas y otras tantas cualidades, a nuestra cotidianidad. Ciertamente, su llegada al país, por lejos, constituye una gran oportunidad de desarrollo para todos. Sin embargo, aprovechar y potenciar todo el aporte que estas personas pueden llegar a realizar, requiere de ajustes importantes en nuestro marco institucional, normativo, de servicios, programas y hasta en nuestra propia cultura.

En efecto, aún tenemos importantes desafíos. Debemos eliminar todas aquellas prácticas discriminatorias y excluyentes que afectan a las personas migrantes. No sólo porque están cumpliendo un papel importante en nuestra economía, sino también y principalmente, porque se trata de seres humanos iguales en dignidad, que merecen un trato justo con independencia de su origen o país de procedencia.

Todos hemos llegado a Chile de algún modo. Todos encontraremos en nuestros anales un antepasado que emigró desde algún lugar del continente o del planeta. Documentado o no, al explorar en nuestra genealogía nos daremos cuenta que somos, sin excepción, hijos, nietos, descendientes de personas “avecindadas” en estas tierras, inclusive antes que recibiera el nombre de Chile.

Como Fundación Superación de la Pobreza, gracias a las intervenciones sociales en escuelas desarrolladas a través de nuestro programa Servicio País, tenemos la convicción de que, para una adecuada integración al país, es clave el tipo de acogida que la escuela pública les brinda a las familias migrantes. En efecto, la institución educativa es una de las primeras que recibe y se relaciona cotidianamente con ellos.

Si bien la pobreza y la migración interactúan de modos diversos entre sí; también es cierto que una mirada multidimensional de la pobreza, por lo general y como veremos más adelante, arroja una mayor prevalencia del fenómeno entre las familias migrantes. En esa dirección, uno de los indicadores que mejor describe el éxito o fracaso en los procesos de inclusión de familias migrantes, es el proceso de inserción y permanencia de sus hijos en el sistema educativo chileno. El desempeño y bienestar psicosocial que los niños, niñas y jóvenes extranjeros obtengan en la escuela, será determinante en su futuro y proyección social, educativa, laboral, entre otros muchos aspectos. Por todo lo expuesto, es que hemos considerado de suma importancia, relevar no sólo los vacíos que tenemos en la materia, sino también rescatar aquellas prácticas que alumbran una forma más adecuada de hacer las cosas y relacionarse con la creciente población de estudiantes extranjeros en las escuelas públicas. Con este documento, buscamos visibilizar dichas prácticas y otorgarles el valor que se merecen, construyendo orientaciones y criterios para el desarrollo de un trabajo intercultural positivo, que nos beneficie a todos sin excepción.

**Fernanda Alvarado**  
Directora Región Metropolitana  
Fundación Superación de la Pobreza

## Índice

■ INTRODUCCIÓN	7
■ CARACTERIZACIÓN DE LAS COMUNAS Y ESCUELAS PARTICIPANTES	11
■ HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES	16
i) Integración Inicial	20
ii) Convivencia Escolar	30
iii) Hacia un currículum y una pedagogía intercultural	40
iv) Participación Protagónica	48
v) Colaboración Familia Escuela	56
vi) Dimensión Política	64
■ CONSIDERACIONES FINALES	72
■ ANEXO: LISTADO DE ORGANIZACIONES DE Y PARA MIGRANTES EN CHILE	76

## Introducción

La migración es un fenómeno que ha estado presente a lo largo de la historia de las sociedades, sin embargo resulta necesario situarlo históricamente para así identificar ciertas continuidades y particularidades propias de cada contexto en el que se desenvuelve. En este sentido, los procesos de internacionalización de los mercados y globalización que han afectado a las sociedades del orbe, han jugado un papel muy importante en la estructuración de los recientes y activos flujos migratorios que se han hecho presentes en países como el nuestro. Si bien el porcentaje de extranjeros residentes en Chile está muy por debajo del promedio de países desarrollados (2,7% v/s 10%), las estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas (Ine) y del Departamento de Extranjería y Migración (Dem) indican que su irrupción como fenómeno se debe, en parte importante, a su elevado dinamismo en un período relativamente corto de tiempo. Entre 2002 y 2014 la población migrante residente en el país creció un 159%; llegando a contar, al día de hoy, con más de 477.533 personas aproximadamente. Su distribución al interior del territorio nacional, sigue el patrón de concentración económica y centralismo que impera en el país. Según datos de la encuesta Casen 2013, el 66,4% de los extranjeros residen en la Región Metropolitana, seguida por las regiones de Antofagasta con un 7,5%, Valparaíso con un 7,2% y Tarapacá con el 5,1% del total.

Si bien existe una cuota creciente de extranjeros que han llegado a Chile desplazados por la guerra y la violencia, el grueso de la migración actual se ha producido por razones de orden económico. De hecho, el rango etáreo predominante entre los migrantes va de los 15 a los 44 años de edad, es decir, población que se encuentra en el apogeo de su fase

económicamente activa. La globalización ha “intensificado la polarización de los niveles de desarrollo de las economías mundiales” (Stefoni, 2001), propiciando el desplazamiento de personas hacia territorios y países con una mayor estabilidad y desarrollo, en relación a su lugar de origen. Chile representa, en ese sentido, un polo receptor reciente. Su influencia posee un alcance fundamentalmente regional, atrayendo migrantes de países vecinos. Las cifras a este respecto son muy ilustrativas. Según las estadísticas disponibles (Casen, 2013), un 33% de residentes en Chile proviene del Perú, 15% de Argentina, 13,8% de Colombia, 4,8% de Ecuador, 10% de otros países de América Latina (México incluido) y 10% de Europa (el resto del mundo presenta porcentajes menores).

Pero la migración no solo es un fenómeno sociodemográfico, también es un mecanismo que tristemente, suele usarse para flexibilizar las condiciones laborales de la sociedad receptora. Los trabajadores migrantes frecuentemente, presentan un manejo menor de las leyes e instituciones que regulan las relaciones laborales en el país, se encuentran insuficientemente informados sobre las opciones laborales disponibles, cuentan con un escaso nivel de asociatividad laboral y quizás lo principal, están inmersos en contextos de urgencia económica y lucha por conseguir un nivel de ingreso que les permita sobrevivir y/o cumplir con los objetivos de corto y mediano plazo que se han trazado. A su vez, en el plano de lo normativo, se observan diversas indefiniciones, trabas y debilidades, derivadas tanto del cuerpo constitucional de 1980, que posee un catálogo de derechos sociales muy restringido en sus definiciones y alcances, como también del Decreto Ley N° 1.094 de 1975,

que regula los asuntos migratorios. Este cuerpo legal data de los primeros años de la dictadura militar, y posee un enfoque basado en el paradigma de la “seguridad nacional”, desde el cual, el inmigrante, representa una potencial amenaza. Si bien Chile ratificó en 2005 la Convención de Derechos de los Trabajadores Migrantes y sus Familias, aún no están implementadas a plenitud sus consecuencias reglamentarias, institucionales y programáticas.

Stefoni y Stang (2015) sostienen que, cuando los arreglos institucionales son débiles, la situación de extranjería puede implicar una exclusión del ejercicio de ciudadanía y sus derechos asociados, cuestión que suele verse acentuada por la condición racial y de género. En este sentido, cabe destacar que el 55.1% de los inmigrantes son mujeres (Martínez, 2003).

Así visto, la migración en Chile es un fenómeno multifactorial y heterogéneo en sus manifestaciones. Posee aristas de índole social, de clase, de género y raza, y afecta diversos ámbitos de la vida social, entre ellos el de la educación, en especial, cuando los migrantes llegan con sus grupos familiares o éstos son convocados, luego de haber concluido la etapa de inserción laboral del miembro que funge de pionero.

La excesiva carencia de políticas migratorias modernas, que por muchas décadas ha afectado al país, se refleja fuertemente en el área de la educación. A comienzos de los años 90 niños, niñas y jóvenes solían esperar por largos periodos de tiempo, su ingreso a la escuela o derechamente, eran discriminados y se les negaba la plaza. Sólo en el mes de agosto de 2005 se introdujo un cambio relevante, con la circular N°1531 del Ministerio de Educación (Mineduc), que instruyó sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes

en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial, también conocida como “Circular Bitar”. Ésta, definió instrucciones y procedimientos para el ingreso más expedito de los estudiantes a los establecimientos educacionales, aseguró la entrega de subvención escolar a los establecimientos receptores, y permitió matricular provisoriamente a niños, niñas y jóvenes cuyas familias estaban iniciando o gestionando la regularización de su situación legal en el país, con las instituciones competentes.

Pero pese a lo establecido en dicha circular, en la práctica, se sigue un ejercicio discrecional en su aplicación. Abundan casos “informales de exclusión” que pasan por prácticas discriminatorias y xenófobas, las que muchas veces no son controladas por los organismos competentes (Stefoni, 2010). Asimismo, si bien la mayoría de las familias logra matricular oportunamente a sus hijos en algún establecimiento, su incorporación al espacio escolar muchas veces se torna dificultosa, en tanto los niños y niñas no sólo deben cumplir con la exigencia académica, sino que también se enfrentan al desafío de adaptarse a las formas y prácticas particulares de cada escuela.

Si bien la escuela puede ser vista como un ámbito en el que se corrigen las desigualdades sociales de un país en tanto se concibe como un espacio de socialización e integración de la diversidad de estudiantes que llegan a ella, el estudio realizado por la socióloga María Emilia Tijoux (2014) respecto a la incorporación de estudiantes peruanos en las escuelas en Santiago, da cuenta de que existe una doble estigmatización del estudiante inmigrante: en primer lugar, por sus rasgos físicos, característicos de su lugar de origen, lo que respondería a una discriminación racial; y en segundo lugar, en función de su clase social, puesto que los estudiantes inmigrantes de escuelas públicas en comunas vulnerables corresponden a una población que vive o se ve



más expuesta a experimentar situaciones de pobreza, en especial, cuando ésta es abordada desde una perspectiva multidimensional y relacional, que va más allá de medición tradicional de pobreza por ingresos.

Las cifras en esta materia son elocuentes. En el año 2013, la encuesta Casen arrojó que un 10.7% de los extranjeros residentes en el país vivía en situación de pobreza por ingresos, lo que constituye una incidencia más baja que la presente en el resto de la población estudiada (14,4%). La primera conclusión que se puede extraer de esta medición, es que los migrantes, en promedio, presentan ingresos per cápita ligeramente superiores al resto de la población. Sin embargo, al analizar la pobreza desde una óptica multidimensional, incluyendo las variables de educación, salud, trabajo y vivienda, la fotografía cambia radicalmente. Bajo esta lupa, mientras que la pobreza multidimensional afecta al 20,4% de la población nacional; ésta tiene una incidencia mayor entre los migrantes (25,2%). Por tanto, se verifica un mayor nivel de precariedad en las condiciones de vida de los migrantes, al ser comparados con el resto de la población<sup>1</sup>.

Pero el fenómeno de la pobreza no termina ni puede quedar reducido a una medición, aunque ésta sea de carácter multidimensional. En ese sentido, el fenómeno se desenvuelve en un contexto relacional, que suele ser obviado por las estadísticas oficiales y estudios tradicionales. En otras palabras, la pobreza es una experiencia que se reproduce en el marco de relaciones de asistencia, dependencia y segregación social. Por lo tanto, aun cuando se obtengan mejoras materiales en la vida cotidiana, si las personas

siguen expuestas a bajos niveles de dominio sobre su propia existencia, la intensidad de la pobreza, a nivel subjetivo y relacional, se puede no sólo mantener, sino que inclusive, profundizar. Los estudios cualitativos de los últimos años, así lo indican. Este es el caso de muchas familias migrantes que se encuentran en nuestro país residiendo hace ya bastante tiempo, pero que exhiben un bajo nivel de integración a la sociedad chilena. Puede que no estén en situación de hambre, porque reciben una ayuda alimentaria, pero no pueden –por sus propios medios- resolver sus necesidades sobre la base de los satisfactores socialmente valorados y compartidos. En ese sentido, es importante que una política migratoria inclusiva, actúe sobre los marcos relacionales que provocan segmentación social, es decir, que generan tratamientos diferenciados que aíslan, en este caso a los migrantes, en determinados barrios, escuelas, programas, servicios, o trabajos homogéneamente precarios.

Este es el contexto de trabajo habitual del Programa Servicio País de la FSP. Si bien éste es adverso, no deja de ser esperanzador. Existen municipios, escuelas, directores, profesores y comunidades educativas, altamente comprometidas con la superación de las dificultades derivadas de los procesos de integración social de alumnos migrantes; y que a la vez, se encuentran abocadas a visibilizar y aprovechar el enorme potencial educativo que conlleva el encuentro intercultural entre estudiantes de distintas nacionalidades. La evidencia práctica obtenida de las comunas de Santiago, Estación Central, Recoleta e Independencia, así lo indica.

Buscando saldar la deuda de estudios sobre prácticas e iniciativas de trabajo intercultural en escuelas, es que surge

---

<sup>1</sup> Hay que tener especial precaución con estos datos ya que una encuesta, como la Casen, nunca va a ser apropiada para medir exhaustivamente rasgos de la población migrante. Para tener un cálculo exacto, la fuente más apropiada es el Censo, pero desde el 2002 hasta la fecha el flujo migratorio ha aumentado considerablemente como para estimar apropiados esos datos en la actualidad.

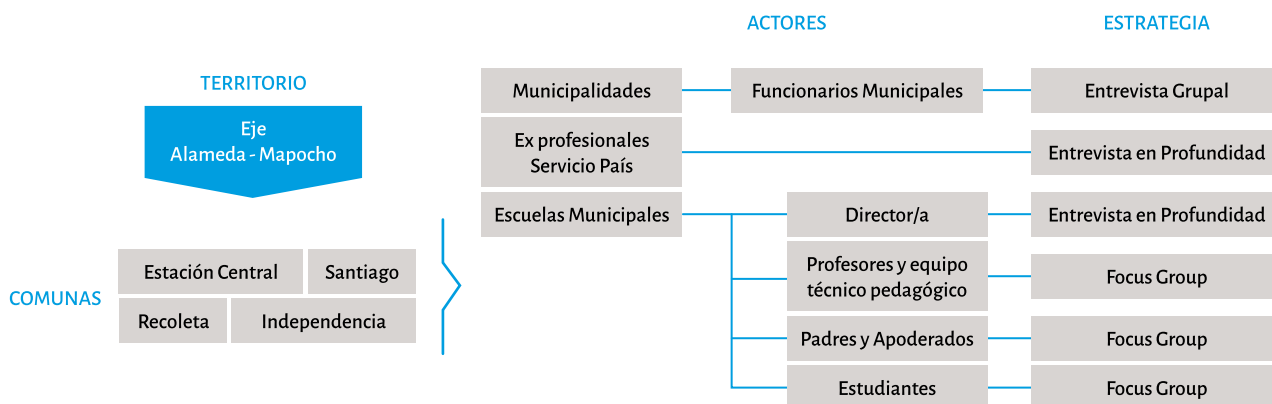
este proyecto de sistematización en seis escuelas públicas, pertenecientes a las cuatro comunas del antiguo eje Alameda-Mapocho en la capital que, a su vez, exhiben una alta presencia de estudiantes extranjeros.

Nuestro trabajo ha consistido en identificar y analizar los logros prácticos del trabajo intercultural llevado adelante en cada unidad escolar, caracterizar el impacto percibido en actores educativos involucrados; para finalmente, transformarlos en un documento de orientaciones para la acción.

La estrategia metodológica utilizada fue de carácter cualitativo. En el trabajo de campo participaron miembros de las comunidades educativas de los colegios Humberto Valenzuela, Unión Latinoamericana, Cornelia Olivares, Camilo Mori, República del Paraguay y República de Colombia (todos ubicados en las comunas consideradas en el estudio). También se consideró el testimonio de ex profesionales

Servicio País que, entre los años 2012 y 2013, estuvieron trabajando en colegios de Estación Central e Independencia; así como de funcionarios municipales de las áreas de migración y/o educación.

El tenor de las recomendaciones que a continuación se presentan, no surge desde la teoría pedagógica en particular, sino más bien, desde el discurso y las narrativas compartidas por los diversos actores de la comunidad educativa. Por lo tanto, se trata de un documento de carácter **orientador**. En ese sentido, invitamos al lector a traducir con libertad lo que aquí se presenta y aplicarlo a la realidad de cada escuela y territorio. Solo así será posible conjugar armónicamente lo “general” de estas orientaciones y lo “particular” de cada realidad específica.



## Caracterización de las comunas y escuelas participantes

Como se indicó previamente, el estudio se desarrolló en escuelas pertenecientes al eje Alameda-Mapocho, en la provincia de Santiago. Distingue a este territorio su carácter mixto: residencial y comercial, administrativo y recreacional, social y culturalmente diverso. Destacan un conjunto de hitos urbanos y barrios con alta densidad histórica. En efecto, se trata de una zona de poblamiento muy temprano, inclusive prehispánico. Epicentro de la fundación de la ciudad, está compuesta por complejos estratos socioculturales, algunos muy antiguos y otros más recientes, y cada uno es huella de variados y constantes procesos migratorios, modelados por fuerzas también diferentes. Destaca, en ese sentido, el antiguo sector de “La Chimba”, cobijo de parte importante de esos flujos de extranjeros y campesinos; y cuna de un profundo y alambicado mestizaje. En sus bordes e interior se hallan el Cementerio General, el mítico Cerro Blanco, el Mercado de Abasto de La Vega, el Mercado Tirso de Molina, la zona de Patronato, y además, la presencia amplia de hospitales e instituciones médicas, tales como el antiguo Hospital San José, el Hospital Clínico de la Universidad de Chile, y el Hospital de Niños Dr. Roberto del Río. En el otro extremo se ubica la Estación Central, espacio estratégico para el transporte interurbano y el comercio minorista. Formó parte también del pretérito Camino de Cintura, sobre el cual el intendente Benjamín Vicuña Mackenna dibujó la frontera poniente de la ciudad. Por último, está la comuna de Santiago, centro de la vida política e institucional del país, y que vive un intenso proceso de gentrificación y reemplazamiento residencial.

Todo lo anterior hace de este antiguo y dinámico eje urbano, un espacio especialmente atractivo para los inmigrantes. En él, pueden encontrar vivienda a bajo costo y trabajo simultáneamente. Posee una alta accesibilidad a las principales áreas de servicios y entretenimiento, y funciona como un punto estratégico para el transporte y las comunicaciones. Son estas características, las que fundamentaron la elección esta zona urbana para ejecutar el estudio.

## Comuna de Recoleta

### Municipalidad de Recoleta

**Fecha de fundación:** 1981

**Nombre del alcalde:** Daniel Jadue Jadue

**Habitantes de la comuna:** 148.220 habitantes

**Población migrante:** 12.000 habitantes



### Escuela Básica Bilingüe República del Paraguay

**Año de fundación:** 1979

**Nombre del director:** Javier Rojas Díaz

**Cantidad total de alumnos:** 1.236

**Cantidad de alumnos inmigrantes:** 335  
(se suman 257 hijos de familias extranjeras)

**Índice de Vulnerabilidad Escolar:** 62,7%

## Comuna de Independencia

### Municipalidad de Independencia

**Fecha de fundación:** 1991

**Nombre del alcalde:** Gonzalo Durán Baronti

**Habitantes de la comuna:** 65.479 habitantes

**Población migrante:** 20.065 habitantes



### Escuela Básica Camilo Mori

**Año de fundación:** 1986

**Nombre del director:** Rosa Cristina Moreno Ahumada

**Cantidad total de alumnos:** 259

**Cantidad de alumnos inmigrantes:** 132

**Índice de Vulnerabilidad Escolar:** 52,7%



### Escuela Básica Cornelia Olivares

**Fecha de fundación:** 1977

**Nombre del director:** Patricio Rojas Prieto

**Cantidad total de alumnos:** 302

**Cantidad de alumnos inmigrantes:** 196

**Índice de Vulnerabilidad Escolar:** No se cuenta con este dato.



## Comuna de Santiago

### Municipalidad de Santiago

**Fecha de fundación:** 1541

**Nombre de la alcaldesa:** Carolina Tohá Morales

**Habitantes de la comuna:** 344.711 habitantes

**Población migrante:** 20.000 habitantes



### Escuela Básica República de Colombia

**Año de fundación:** 1929

**Nombre de la directora:** Marcela Jara Villavicencio

**Cantidad total de alumnos:** 648

**Cantidad de alumnos inmigrantes:** 302

**Índice de Vulnerabilidad Escolar:** 63%

## Comuna de Estación Central

### Municipalidad de Estación Central

**Fecha de fundación:** 1985

**Nombre del alcalde:** Rodrigo Delgado

**Habitantes de la comuna:** 130.394 habitantes

**Población migrante:** 5.974 habitantes



### Escuela Básica Unión Latinoamericana

**Fecha de fundación:** 1958

**Nombre del director:** Luís Bravo Curigual

**Cantidad total de alumnos:** 316

**Cantidad de alumnos inmigrantes:** 130

**Índice de Vulnerabilidad Escolar:** 76%.



### Escuela Básica Humberto Valenzuela

**Fecha de fundación:** 1954

**Nombre del director:** Carlos Rivera San Cristóbal

**Cantidad total de alumnos:** 344

**Cantidad de alumnos inmigrantes:** 66 matriculados extranjeros.

**Índice de Vulnerabilidad Escolar:** 78%



## Hallazgos y recomendaciones

Este capítulo, como su nombre lo indica, contiene no sólo los resultados más destacados de las prácticas educativas estudiadas, sino que también estas fueron reconvertidas a recomendaciones y orientaciones para la acción.

Desde la perspectiva de la Fundación Superación de la Pobreza, la intervención social e intercultural en escuelas debe ser diseñada, implementada y evaluada teniendo como marco de referencia el Enfoque de Derechos Humanos en Políticas Públicas. Esta es nuestra primera recomendación, que busca dar un encuadre ético-político a las medidas y acciones específicas que se describen a continuación.

Promovido por el Sistema de Naciones Unidas, el Enfoque de Derechos provee de una estructura tanto conceptual como metodológica, que busca resguardar estándares de conducta por parte del Estado y sus instituciones. Determina un modo de relacionarse con los titulares de derechos, que supera el paradigma del asistido, el beneficiario o el usuario. En efecto, el enfoque de derechos obliga a entender a la persona, como un sujeto íntegro, que interactúa con su medio de manera dinámica, dialógica, y cuyo objetivo último es vivir una vida digna y realizada.

Desde este enfoque, no basta con programas que provean o entreguen bienes y servicios. Menos aún, que aquello se realice de un modo discrecional, arbitrario, asistencialista o unidireccional, es decir, donde el flujo de información y/o recursos se dirige exclusivamente desde el Estado hacia las personas, sin que estas últimas puedan influir, decidir o aportar a la arquitectura de las políticas que les afectan. Para cumplir con el estándar de derecho, los programas y servicios

deben verse obligados a incluir al titular en las decisiones que le atañen directamente, conceptuarlo como ciudadano y no como “carente”.

En efecto, en el paradigma de los derechos, los seres humanos no pueden ser meros receptáculos de los bonos, beneficios, objetos y medidas tomadas por otros. Para cumplir con el estándar, se deberá favorecer el despliegue y potenciación del ser y hacer de las personas. Para lo cual, el paradigma de gestión e implementación de las políticas y programas tiene que ser reformulado, promoviendo una participación activa y empoderada de los titulares en los servicios y programas sociales públicos que se han creado con el objetivo de que las personas puedan ejercer sus derechos.

Ningún organismo del sector público, y mucho menos los que se relacionan directa y cotidianamente con los titulares de derechos, puede desconocer los pactos, convenciones y marcos normativos que orientan y regulan las relaciones que las instituciones deben sostener con los titulares de derechos, en especial, cuando se trata de servicios y programas cuyo objetivo es crear las condiciones objetivas para el ejercicio de dichos derechos. Ese es el caso de los establecimientos educacionales, centros de salud, programas de vivienda social, etc. Pero sabemos que la situación actual dista mucho de ello.

Para ir cerrando la brecha entre lo declarado y lo efectivo, sugerimos que cada institución o programa pueda hacer un simple ejercicio que vincule su quehacer con el segmento del catálogo de derechos sobre el cual está actuando. Las escuelas, por ejemplo, se encuentran explícitamente relacionadas con el Derecho a la Educación, pero también, al momento de trabajar con personas menores de 18 años, deben hacer suya La Convención de Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1990, que establece una serie de



obligaciones de comportamiento para los organismos que se relacionan directamente con niños, niñas y jóvenes menores de 18 años.

A su vez, al intervenir con población migrante, aplican adicionalmente, otros cuerpos normativos, como la Convención de los Trabajadores Migrantes y sus Familias. El Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales y, más específicamente su Comité, ha elaborado una serie de Observaciones Generales sobre cada uno de los derechos del catálogo del Pacto, que entrega consideraciones más específicas sobre los criterios que deben cumplir los Estados para dar cumplimiento cabal a sus obligaciones. Este material es de gran valor doctrinal, y se recomienda su lectura e incorporación como material de referencia. Las Observaciones Generales son de enorme riqueza conceptual, pero a la vez poseen gran simplicidad y están basadas en evidencia práctica. En las Observaciones de los Derechos a la Alimentación, la Educación, el Trabajo, la Seguridad Social, la Vivienda y la Salud se hacen menciones explícitas a la situación de migrantes y desplazados. Las relatorías especiales, (informes de expertos designados por el Comité de Derechos del Pacto), también aportan con llamados de atención, recomendaciones e indicadores de seguimiento.

Del conjunto de esta literatura, recomendamos que, al menos, seis estándares de conducta sean incluidos a la brevedad en el diseño marco de intervenciones interculturales en escuelas, a saber:

- › **Accesibilidad**
- › **Calidad**
- › **No discriminación y buen trato**
- › **Adaptabilidad cultural**
- › **Aceptabilidad**
- › **Participación**

Dada la importancia que éstos tienen, es fundamental definirlos brevemente.

**Accesibilidad:** refiere a las medidas que permiten el ingreso a programas y experiencias asociados al ejercicio de un determinado derecho. Cuando existen grupos que tienen más dificultades para ejercer un determinado derecho social, se deben realizar acciones adicionales para asegurar su inclusión. La accesibilidad implica al menos, explicitar: (i) a qué se va acceder, (ii) quiénes podrán acceder, (iii) cómo van a acceder, (iv) cómo se les va a informar sobre dicho acceso, y (v) qué medidas positivas (adicionales) se van a tomar en el caso de grupos vulnerables. Es importante señalar que el acceso no debe segmentar a los titulares por razones de ingreso económico o cultural.

**Calidad:** supone acordar y explicitar el modo más adecuado de producción de un determinado programa o servicio, para obtener los objetivos y los resultados que se han comprometido. El criterio de calidad obliga, a lo menos, a: (i) ajustar con los titulares el concepto mismo de calidad, (ii) definir los resultados que se pretenden alcanzar, (iii) determinar los mecanismos para asegurar esos logros, y (iv) establecer los procedimientos de control y supervisión del estándar de calidad, tanto en materia de procesos como de resultados.

**No discriminación y buen trato:** introduce la preocupación sobre aquellas prácticas que provocan la exclusión de ciertos grupos y/o personas, de manera arbitraria y que se encuentran en el catálogo de las discriminaciones intolerables. Entre éstas se cuentan razones de religión, sexo, edad, cultura, afiliación política, origen económico, y otras. A su vez implica resguardar el buen trato hacia el titular en todo momento, por medio de una conducta respetuosa que proteja su dignidad e integridad física y psicológica.

**Adaptabilidad cultural:** impone la obligatoriedad de adecuar políticas, programas, medidas o acciones a las características socioculturales de los titulares. En efecto, una política estandarizada tendrá efectos y rendimientos diferentes si no se adecua a algunas variabilidades relevantes, en el perfil de los titulares con los que trabajará. Este criterio al menos implica determinar: (i) las características específicas y relevantes de los titulares, que resultan meritorias para tomar medidas de adaptación, (ii) qué medidas de adaptación se tomarán, y (iii) cómo se realizaran tales medidas.

**Aceptabilidad:** promueve que las políticas y programas que actúen en concordancia con los derechos humanos y definan mecanismos para solicitar el consentimiento informado del titular, al ingresar o hacerse parte de éstas. Los mecanismos de aceptabilidad que se diseñen e implementen, deben responder simultáneamente al criterio anterior, es decir de adecuación sociocultural.

**Participación:** es el estándar que corona este set de orientaciones derivadas del Enfoque de Derechos. Este exige involucrar progresiva y activamente, a los titulares de derecho, en el diseño y gestión de los programas y políticas que les atañen. Este criterio pone en juego uno de los aspectos consustanciales del enfoque: los seres humanos somos integrales, iguales en dignidad y nuestra realización y desarrollo depende que podamos tomar parte de nuestro contexto, podamos “hacer” y “ser”. Al menos, introducir este criterio implica: (i) definir en qué se va a participar, (ii) cómo se va a participar, (iii) quiénes van a participar y (iv) qué consecuencias tendrá dicha participación en las decisiones que se tomen.

Todos estos criterios y orientaciones son mutuamente dependientes. No se trata de conceptos exhaustivos y excluyentes, sino que tienen enormes áreas de intersección, en especial, cuando se les piensa en términos prácticos. Cabe destacar también que, gran parte de las prácticas educativas analizadas más adelante, se encuentran encaminadas a dar cumplimiento a estos criterios. Sin embargo, aún se reconoce un enorme desafío en orden a hacerlos explícitos en el diseño e implementación de las medidas impulsadas por las escuelas. En ese sentido, se deben afianzar como acuerdos de convivencia y de comportamiento institucional, de modo tal, que no queden solo sujetos a la autoridad de turno o a la voluntad de los docentes más motivados y creativos.

Este capítulo texto se encuentra subdividido seis secciones, cada una corresponde a un eje de orientaciones técnicas, a saber: i) Integración inicial; ii) Convivencia escolar; iii) Hacia un currículum y pedagogía intercultural; iv) Participación protagónica; v) Colaboración Familia-Escuela; y, vi) Dimensión política. Todas éstas buscan denominar, organizar y contener las respuestas prácticas más destacadas que escuelas y municipios han desarrollado ante la creciente llegada de estudiantes extranjeros. En otros casos corresponden a aprendizajes, desafíos y propuestas que los propios actores educativos delinearon durante el proceso de investigación. En nuestra opinión, todos estos ejes, de conjunto, generan sinergias, creando un marco institucional, pedagógico y comunitario, que permite innovar y adaptarse al exigente y, a la vez, prometedor contexto educativo intercultural.



INTEGRACIÓN INICIAL



CONVIVENCIA ESCOLAR



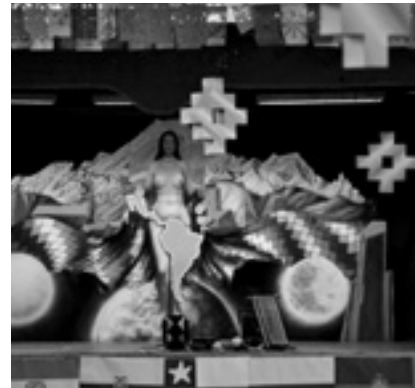
CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA  
INTERCULTURAL



PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA



COLABORACIÓN FAMILIA ESCUELA



LA DIMENSIÓN POLÍTICA



## INTEGRACIÓN INICIAL

El sistema de educación pública, por medio de sus escuelas y liceos, suele ser una de las primeras instituciones que interactúa y acoge a los migrantes, en especial, cuando estos llegan y deciden residir en nuestro país con sus familias entre cuyos miembros se cuentan niños y jóvenes en edad escolar. Ya sea porque los padres o adultos responsables comparten la relevancia de que los niños completen estudios primarios y secundarios; o porque buscan espacios que ofrezcan protección y cuidado para éstos cuando ellos deben ir a trabajar; o, para dar adecuado cumplimiento a la obligación legal de enviarlos a la escuela; el sistema educativo suele convertirse en una de las primeras instituciones en recibir y establecer un lazo con los niños extranjeros y sus familias; de manera, por lo demás, cotidiana, intensiva y sistemática en el tiempo.

Pero ser una institución de recepción y acogida, impone responsabilidades adicionales y mayores. No sólo porque esté en juego el adecuado resguardo del derecho a la educación de niños y niñas que provienen de otras realidades sociales, históricas, políticas y culturales; sino también, porque en el “acto de recibir” converge un conjunto mayor de derechos fundamentales, como son: la integridad física y psicológica, el respeto a la identidad, a la participación, etc. Adicionalmente, se deben cautelar algunos estándares de conducta que se derivan de dicho enfoque. Es más, el éxito del proceso de integración intercultural de un niño o una comunidad de niños de otros países, se juega de manera muy importante, aunque por cierto no exclusiva, en las cualidades y características del proceso de ingreso y acogida del niño y su familia en el establecimiento educativo.

En el marco de las prácticas detectadas y analizadas en las escuelas, se pudo rescatar una serie de medidas y actividades, las cuales, en conjunto, buscaron dar una respuesta creativa y operativa a los requerimientos, de una **“integración inicial efectiva”**, es decir, de aquella que busca, prioritariamente, facilitar la incorporación del niño extranjero y su familia a la comunidad escolar, identificando y abordando algunas de

**La escuela es una institución de acogida para las familias migrantes.**

**La integración inicial efectiva debe ser un criterio para adecuar procedimientos e instrumentos.**

sus particularidades culturales, sociales, educativas y legales, que exigen un tratamiento diferenciado.

El criterio de integración inicial efectiva busca cautelar que todo establecimiento educativo realice acciones y adopte medidas de adecuación sociocultural de los procedimientos e instrumentos que suele usar en todo proceso de incorporación. A su vez, se busca que la escuela sume, si es que corresponde, acciones nuevas cuyo propósito sea derribar algunos obstáculos adicionales que suelen hacerse presentes en la realidad que circunda a los niños, niñas y jóvenes migrantes, los cuales pueden marcar la diferencia entre una integración efectiva o su exclusión del sistema escolar, como es el caso de su situación legal, habitacional y socio-familiar.

Si bien, a continuación, se presenta una serie de alternativas prácticas que las escuelas y municipios estudiados han desarrollado, no constituyen un conjunto exhaustivo. En ese sentido, su inclusión tiene un papel ilustrativo, pero la invitación de estas orientaciones es a pensar y responder creativamente, desde cada comunidad escolar, a la exigencia de promover una integración inicial efectiva de niños, niñas y jóvenes migrantes, y así dar adecuado cumplimiento a los estándares de:

- › Accesibilidad
- › Adecuación y adaptabilidad cultural
- › No discriminación arbitraria
- › Trato digno
- › Medidas adicionales ante grupos vulnerables

Cabe advertir que estas medidas de integración inicial efectiva acompañan el proceso de inserción de niños, niñas, jóvenes y sus familias, durante un espacio de tiempo más o menos acotado. Si bien no existe una recomendación estricta sobre el tiempo que debiesen durar, lo convencional arroja un lapso de entre uno y dos trimestres escolares. Pero nuevamente, esto dependerá, centralmente, de las características y especificidades del niño y su familia.

**La integración inicial efectiva debe resguardar el cumplimiento de estándares de conducta por parte de la escuela.**



**"En términos del pilotaje, yo creo que más que el número de regularizados, el hecho fue la experiencia que tuvimos. Creo que eso fue lo más exitoso para el programa este año. Pudimos articular muchas cosas más y empezar a formalizar un proceso y un flujo que es un manual que todos tienen. Nos dimos cuenta de la necesidad de empoderamiento de los encargados de migrantes a nivel local, no tan solo facilitando el tema administrativo sino también van a potenciar el cambio de mirada respecto de lo inclusivo de los migrantes en sí."**

*(Focus group funcionarios Municipalidad de Santiago)*

Asimismo, dado que estas recomendaciones se inscriben en un documento de Orientaciones Técnicas para la Intervención Intercultural en Escuelas, resulta importante advertir que las acciones que se adopten, no pueden ni deben enfocarse a la asimilación pasiva del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida, sino que éstas, prioritariamente, deben ser capaces de interactuar y aprovechar las enormes potencialidades de desarrollo social y humano que encierra el encuentro entre personas de diversa cultura, identidad y origen.

Se identificaron tres tipos de medidas o acciones al interior de las escuelas estudiadas, que buscan dar respuesta al criterio de integración inicial efectiva, a saber:

- Medidas de orden administrativo
- Medidas de orden educativo
- Medidas orientadas a la integración al grupo curso

### 1 Medidas de orden administrativo:

Refieren a todas aquellas acciones de adecuación de procedimientos e instrumentos que faciliten la matriculación e inclusión de los niños, niñas y jóvenes al establecimiento educacional. Se trata, principalmente, de dos acciones diferentes pero interrelacionadas: **(i) la obtención del Rol Único Nacional (RUN) del niño**, si es que no lo tiene y **(ii) la matriculación**.

Si los niños, niñas y jóvenes no cuentan aún con RUN la escuela debe informar a los padres o adultos responsables, sobre los trámites que permiten su obtención. Desde la escuela, formalizar la matrícula es una condición indispensable para obtener la subvención escolar correspondiente; así como también, para realizar los trámites de convalidación y reconocimiento educativo, promoción y emisión de documentos oficiales, tales como concentraciones de notas, licencias y certificaciones.

“Junto a la última profesional de Servicio País 2014, se creó un protocolo de actuación hacia las familias migrantes de esta Escuela Unión Latinoamericana, el primero que hay en la comuna de Estación Central, y hay un acompañamiento y un asesoramiento en materia de visas, de obtener los RUT...”

*(Focus group, equipo directivo Unión Latinoamericana)*

**La adecuación cultural de procedimientos e instrumentos administrativos favorece la integración inicial efectiva**

En esta etapa, la escuela cumple, prioritariamente, un rol orientador. En ese marco, es muy importante salvaguardar, en todo momento, un trato digno a niños, niñas, jóvenes y sus familias. Asimismo, implica cautelar el principio de aceptabilidad y adaptabilidad en el lenguaje. Debe existir una particular precaución y cuidado en la forma de explicar los procedimientos que deben realizar, indagando y verificando, en todo momento, si se ha comprendido el mensaje y las instrucciones que se les han entregado. Para ello es muy importante solicitar a las personas que expliquen lo que han entendido. La idea es evitar que las diferencias culturales y de lenguaje, se transformen en una barrera de acceso. En todo caso, si la escuela detecta que los padres y/o adultos responsables no realizan los trámites correspondientes, está obligada a actuar subsidiariamente, buscando mecanismos alternativos que permitan que el niño obtenga un RUN y así, asegurar su matriculación y accesibilidad al proceso educativo formal.

Resulta fundamental el desarrollo de buenas coordinaciones entre distintos actores: familias, equipos directivos, municipio, Departamento de Extranjería y Registro Civil. Un ejemplo exitoso en este sentido fue la alianza establecida entre la Municipalidad de Santiago y el Departamento de Extranjería, mediante el programa “La escuela somos todos”, en el que se inició un pilotaje para facilitar los procesos de regularización de estudiantes migrantes.

En cuando a los procesos de matriculación, se recomienda establecer **protocolos de acogida**, los cuales deben ser ampliamente conocidos por funcionarios y profesores, para que se facilite la llegada a la escuela de las familias migrantes y se eviten prácticas discriminatorias que vulneren los derechos del estudiante. Se reitera la importancia de utilizar un lenguaje fácil, que no incorpore tecnicismos o siglas, pues son éstas las que suelen provocar mayor confusión en las personas que vienen recién llegando a nuestro país. Así,

“El desafío más grande que nos pusimos para este año era dejar esta capacidad instalada en los establecimientos (...) entonces a eso es lo que estamos apuntando, ya llevamos dos capacitaciones con encargados de colegios (...) la recepción, para ser bien sincero, hay dos lecturas, creo yo: por un lado cuando nosotros le hicimos la capacitación ellos la recibieron muy bien porque esto significa regularizar y más subvención, por lo tanto más ley SEP y pueden hacer más acciones. Desde un punto directivo lo entienden así, y otros desde el categorizarse como liceos inclusivos también les da un peso a estas acciones.

Pero cuando tú vas a una lectura más operativa, también tiene ciertas complicaciones, porque obviamente instalar la capacidad implica más horas de tu tiempo o de la persona que sea, que dedicas a otras cosas más esto. Además en un punto de partida como este porque cuando las cosas se vuelven más cotidianas o parte de un proceso, por ejemplo vas a tener una ficha de matrícula mucho más contundente que abarque un anexo de migrante y ahí te ahorraste, el informe social, va más rápido.

Obviamente la operativa implica un esfuerzo mayor y eso se lee por parte de los encargados –ok, me van a dar más horas– ha sido algo recurrente, pero en general fue bien recibido, hubo una muy buena recepción del programa.”

*(Focus group funcionarios Municipalidad de Santiago)*



dentro de este protocolo, es de utilidad incluir un **folleto de bienvenida** que, en el idioma de origen, explique el funcionamiento, organización y servicios que presta la escuela.

Una experiencia que destaca en este sentido se registra en la Escuela Unión Latinoamericana, en la comuna de Estación Central. La escuela, en conjunto con el Programa Servicio País, creó un protocolo de acogida<sup>2</sup>, que es considerado positivo por el equipo directivo de la escuela y tiene la fortaleza de haber sido creado en el marco de una alianza y un trabajo conjunto entre profesionales de ambas instituciones.

## 2 Medidas de orden educativo:

Durante el proceso de integración inicial efectiva, también deben ser adoptadas este tipo de medidas, que promuevan el inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso para niños, niñas y jóvenes migrantes. Lo anterior, exige que la institución educativa valore los conocimientos, destrezas, aprendizajes y capacidades que éstos traen al momento de su ingreso a la escuela y permita el diseño de un plan abreviado de adaptación y/o nivelación que facilite su inclusión exitosa en el “ecosistema” de enseñanza-aprendizaje del establecimiento.

En esa dirección, este estudio detectó que existe un alto grado de discrecionalidad en el desarrollo y aplicación de procesos de examinación de los conocimientos, habilidades y aprendizajes de niños, niñas y jóvenes migrantes al momento de incorporarse a una determinada escuela, lo que no siempre contribuye al desarrollo de una buena experiencia inicial. Muchas veces estos procedimientos no se realizan, ya que la escuela tiende a ubicar al alumno en

**La confianza, cooperación y reciprocidad entre los alumnos extranjeros y chilenos, son el sostén de un proceso educativo significativo para todos.**

---

<sup>2</sup> Las características de esta publicación no permitieron incorporar este protocolo como anexo, sin embargo, se puede encontrar en la versión digital de este estudio, disponible en [www.superacionpobreza.cl](http://www.superacionpobreza.cl).

un curso, sólo por un criterio de edad. En otras ocasiones, las pruebas se realizan tardíamente, provocando retrasos en su adecuada inserción al grupo curso; o se realizan oportunamente, pero sólo como una formalidad o sobre la base de testeos estandarizados que no consideran las particularidades idiomáticas y educativas de sus contextos de origen, lo que en el peor de los casos, puede provocar una subestimación de sus capacidades efectivas y potenciales.

Para evitar los vicios descritos, se recomienda que el establecimiento acuerde un procedimiento, que sea informado y transparente; y que posea un nítido objetivo pedagógico. En ese sentido, se sugiere elaborar y aplicar **pruebas de diagnóstico en el idioma de origen**, no tanto para determinar el curso al que deben asistir, como sí para definir un **plan personalizado de reforzamiento y nivelación**, en caso de ser necesario. De esta manera, se contribuirá a una integración inicial efectiva. Para la traducción y adecuación de estas pruebas diagnósticas puede resultar muy conveniente establecer alianzas con embajadas, oficinas de migrantes de la comuna o, también, solicitar el apoyo de padres y apoderados que manejen ambos idiomas, si es que corresponde.

Este plan personalizado de reforzamiento y nivelación, debe describir la ruta crítica y abreviada por la cual debe transitar el alumno para lograr una inserción exitosa en el ecosistema de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Por lo tanto, se recomienda que incluya: actividades que disminuyan la ansiedad del alumno, revisión y nivelación de contenidos, destrezas y habilidades instrumentales, usos idiomáticos, contextualización sociocultural, roles y dinámicas alumno-profesor-institución escolar, prácticas de estudio, entre otras. Este plan debe contar con un profesional responsable dentro de la escuela, pudiendo ser el mismo profesor jefe o profesor tutor, que esté encargado de **guiar, apoyar y realizar un seguimiento del plan** de inserción educativa del estudiante migrante.

“Esta tutoría consiste en darle otro enfoque al proceso del profesor jefe. Este tenía un rol muy administrativo que nosotros modificamos y empezamos a generar vínculos, este profesor tutor va a la casa, visita a la familia, se relaciona con los padres, sabe cómo está el niño, tenemos aparte de esto asistentes sociales y una psicóloga, más psicólogas en práctica, que es un apoyo del Cati a los profesores

*(Equipo directivo y docente, Escuela Bilingüe República del Paraguay, Recoleta)*

Es prudente que dicho seguimiento se proyecte más allá del proceso de integración inicial. Esta recomendación busca consolidar los logros obtenidos en la etapa de integración inicial efectiva y actuar tempranamente sobre posibles retrocesos y situaciones emergentes que pongan en entredicho los avances obtenidos gracias al plan. A la luz del estudio realizado, varias escuelas aún se encuentran discutiendo las alternativas a utilizar. En algunos casos se plantea la necesidad de crear una plaza para un encargado de migrantes por escuela, mientras que otros enfatizan que la falta de recursos impide una acción de este tipo, por lo que dicho rol debiera asumirlo alguien del equipo directivo: orientadores, asistentes sociales o psicólogos. Esta reflexión es particularmente activa en la comuna de Santiago.

### 3 Medidas orientadas a la inclusión del alumno extranjero en el grupo curso:

Buscan que éste edifique lazos de confianza, cooperación y reciprocidad con sus pares inmediatos, y que a partir de ellos, pueda encarar, de mejor manera, sus desafíos educativos y recreativos cotidianos. Para lograr una integración inicial efectiva, es insoslayable promover el reconocimiento y valoración positiva del estudiante extranjero frente a sus pares, cuestión que se favorece si es que el profesor actúa como mediador, generando **espacios participativos en el aula**, para que los estudiantes compartan su cultura de origen y sus experiencias.

Para que el profesorado pueda desempeñar esta labor crítica, se recomienda que al momento de llegada de un alumno extranjero, se genere automáticamente un dispositivo en el colegio que permita al docente destinar tiempo a la búsqueda de recursos, que le permitan comprender la realidad de origen de los estudiantes extranjeros y así diseñar mejor esos espacios participativos en aula. Esto se puede lograr mediante la indagación con los padres, a la hora de realizar las primeras entrevistas o a través de una acción autoformativa por parte del docente, en la que éste recabe,

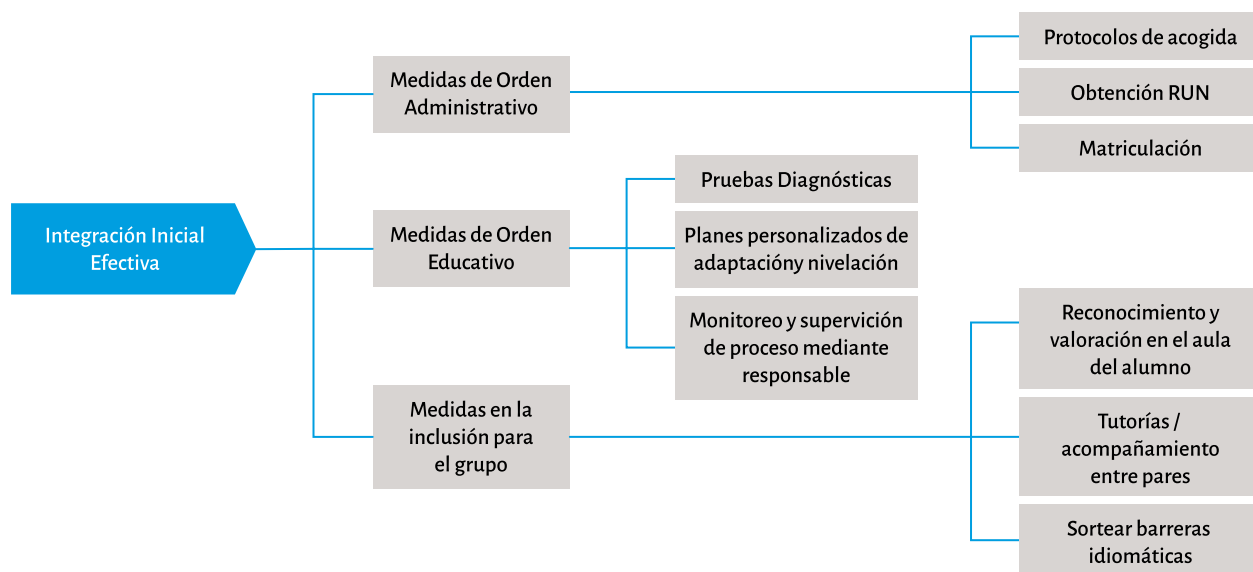
por ejemplo, información histórica del país de origen, para así tener una visión del contexto sociocultural desde el cual provienen estos niños.

Complementariamente, una experiencia que destaca por sus efectos positivos en la inclusión de los alumnos al grupo curso, se registró en la Escuela Humberto Valenzuela, de la comuna de Estación Central, que puso en marcha una iniciativa de **tutoría/acompañamiento entre pares**. Esta consiste en designar a un estudiante haitiano bilingüe, que lleva varios años en nuestro país, con otro recién llegado. La idea es que al conocer los dos idiomas, creole y español, el estudiante que lleva más tiempo pueda apoyar el proceso de inserción del nuevo, mediante la traducción, no tan solo de los contenidos, sino que también de las normas y códigos del establecimiento. Si bien este caso tiene la particularidad de que corresponde a estudiantes que no dominan el español, es factible de replicar para otros grupos. Se trata de una experiencia de fácil aplicación, que maximiza las oportunidades de aprendizaje entre estudiantes, y al mismo tiempo refuerza el compañerismo. Ahora, tal como esto puede llevarse a cabo en el aula, también es factible que el estudiante antiguo actúe como “embajador” del nuevo, en espacios no formales e informales fuera de aula, pero que constituyen parte del espacio escolar.

Donde no sea posible poner en práctica la tutoría entre pares, la escuela debe buscar otros mecanismos de corto plazo, que eviten detener el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que no hablan español. La escuela Bilingüe República de Paraguay, de la comuna de Recoleta, dio una respuesta simple y eficaz, al menos en el corto plazo, a esta problemática. Mediante la compra de una Tablet y un programa de traducción, los profesores pudieron comunicarse con estudiantes provenientes de China. Con una mirada de mediano plazo, un grupo de escuelas de la comuna de Estación Central, contrató a un profesor de creole, para facilitar la incorporación de niños haitianos a las respectivas comunidades educativas.

A modo de resumen, y a la luz de las experiencias analizadas, es posible sostener que, por medio de estos tres conjuntos de medidas, se facilita considerablemente la integración inicial efectiva de niños, niñas y jóvenes migrantes a las escuelas; promoviendo, de igual forma, prácticas no discriminatorias, adaptadas a su contexto y aceptadas por la comunidad educativa en su conjunto.

La integración inicial efectiva no es un proceso espontáneo. Requiere de la orientación y voluntad de los diversos actores sociales e institucionales y su firme compromiso de ir adoptando, gradualmente, los estándares de conducta que exige el Enfoque de Derechos, durante este crítico proceso de recepción y acogida. En este tipo de medidas, cobra especial relevancia el país y cultura de origen del estudiante, su situación familiar, la trayectoria del niño, entre otros; todos, aspectos que deben ser indagados y reflexionados por parte de la institución escolar, con el afán de adoptar medidas que fortalezcan el proyecto educativo de estos alumnos. Por ello, para el desarrollo de iniciativas como éstas, han resultado altamente convenientes las alianzas de las escuelas con oficinas de migrantes a nivel comunal, con padres y apoderados y/u organizaciones de migrantes específicas que existen tanto a nivel nacional como territorial.



Estudiantes Escuela Cornelia Olivares

**CONVIVENCIA ESCOLAR**



Este estudio ha puesto en evidencia que las escuelas suelen abordar el “tema intercultural” como un asunto o problema de convivencia escolar. Ante la consulta sobre cómo trabajan la dimensión intercultural al interior de los establecimientos, tanto los actores municipales vinculados a la educación, como profesores y directivos escolares, suelen hacer referencias y dar abundantes explicaciones sobre las medidas y prácticas que han adoptado entorno a, lo que ellos mismos denominan, ámbito de la convivencia.

Lo anterior, parece hallar sus fundamentos en la percepción de un cierto “riesgo al conflicto” que subyace al encuentro y eventual choque que pudiese producirse entre niños de diferentes culturas y nacionalidades.

Por su parte, el propio Ministerio de Educación, en sus orientaciones de convivencia escolar, la entiende, precisamente, como la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes<sup>3</sup>. Visto así, los actores escolares argumentan que, para evitar el potencial conflicto “entre culturas”, es necesario desplegar una serie de actividades y medidas que favorezcan el respeto, entendimiento y tolerancia al interior de la escuela, cuyo accionar suele focalizarse sobre espacios de interacción “fuera de aula”, donde la mediación del profesor está menos presente. Se trata de lugares y actividades que se desarrollan al interior del establecimiento, donde transcurre parte de la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes.

**Una buena convivencia escolar es condición insoslayable para promover el encuentro y el reconocimiento de las culturas.**

---

<sup>3</sup> [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4010&id\\_contenido=17916](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916)

Nuevamente, en estas acciones se deben poner en juego algunos de los estándares de conducta que se derivan del Enfoque de Derechos, a saber:

- › Principio de la participación
- › Aceptabilidad
- › Trato digno

Y, al igual que en el capítulo anterior, se logró identificar tres ámbitos de interacción cotidiana, sobre los cuales las escuelas han adoptado algunas medidas, a saber:

- Medidas orientadas a la adecuación del espacio físico.
- Medidas sobre los ritos de transición.
- Medidas sobre los espacios recreativos y extracurriculares.

### 1. Medidas orientadas a la adecuación del espacio físico:

En primer lugar, destaca la profusión de referencias que los actores escolares realizan sobre la necesaria **transformación del espacio físico** de las escuelas. Por lo general, las medidas que han tomado, buscan facilitar el reconocimiento y valoración de las culturas y nacionalidades de origen de los niños migrantes. Así, los estudiantes contarían con un escenario físico, elaborado con diversos símbolos multiculturales, que al ser habitado y usado, potenciaría su interacción intercultural positiva.

A la luz de las prácticas observadas en las escuelas, resulta altamente recomendable instalar elementos o símbolos que permitan generar, en la población extranjera, un **sentimiento de pertenencia a la escuela**, para que se apropien del espacio cotidiano en el que se desenvuelven y se sientan parte de él. Así como también, para que la población chilena las (re)conozca, valore y haga parte de su cotidianeidad;

“(nuestra intención ha sido)...mostrar que no hay una cultura predominante sino que hay varias culturas que son importantes”

*(Equipo directivo y docente, Escuela Bilingüe República del Paraguay, Recoleta)*

**La importancia de habitar un espacio multi e intercultural.**



buscando, finalmente, generar un enriquecimiento bidireccional. En ese sentido, y con fines meramente ilustrativos, varias de las escuelas estudiadas suelen colocar las banderas de distintos países o pueblos, evitando dar señales de jerarquización entre ellas. Éstas, son ubicadas en algún lugar visible e importante del establecimiento, generando un cambio en el ambiente escolar, perceptible tanto para estudiantes, apoderados y profesorado.

En el patio central de la Escuela Bilingüe República del Paraguay, de la comuna de Recoleta, se encuentran instaladas, de modo permanente, banderas de todos los países que poseen representación entre el estudiantado. De modo similar ocurre en las escuelas de Independencia Cornelia Olivares y Camilo Mori, con la diferencia de que las banderas sólo son colocadas en ciertas fechas del año. Destaca el hecho de que la Escuela Cornelia Olivares, no sólo se han instalado banderas de distintos países, sino también de distintos pueblos originarios.

Otros buenos ejemplos de intervención del espacio físico de la escuela, son: la creación de murales o exposición de imágenes o fotografías que busquen, a través de la ilustración, poner énfasis en el valor que cada cultura posee.

En la Escuela Cornelia Olivares, el año 2014 se creó un mural en el marco del “Carnaval Intercultural” realizado por la escuela; año en el cual el foco estaba puesto en la celebración de la madre tierra latinoamericana. El mural fue pintado por estudiantes en conjunto con voluntarios de la Universidad de Chile, y buscó ilustrar, en base a algunas simbologías e imágenes, la existencia de diversas culturas que existen y se desarrollan en nuestro continente.

## 2. Medidas sobre los ritos de transición:

Estas no son otra cosa que actividades formales que ritualizan el cambio o separación entre dos momentos o tiempos de naturaleza distinta, en este caso, dentro de la jornada escolar. Buscan preparar subjetivamente a los estudiantes y a la comunidad escolar, con el propósito de realizar un cambio de actividad.

Los ritos, al igual como sucede con los elementos que hacen parte del espacio físico, adquieren gran relevancia, debido a que a representan momentos importantes en el desarrollo de la vida escolar cotidiana, enfatizándolos y connotándolos de distintos modos. En ese marco, es posible potenciar, a partir de éstos, actitudes de tolerancia, respeto, valoración y no discriminación arbitraria entre los miembros de la comunidad escolar.

Entre los ritos de transición que suelen ser importantes dentro de la jornada escolar, se cuentan: el inicio de la primera clase, el inicio y término de los recreos y el fin de la jornada. También resultan relevantes las conmemoraciones, ceremonias de graduación o fin de año, fiestas y celebraciones en general. Estos ritos suelen componerse de una serie de roles, pasos, conductas estructuradas y parsimonias, los cuales pueden ser usados con fines interaccionales. Un ejemplo varias veces citado por gran parte de los entrevistados, fue el canto de himnos de distintos países u otras canciones significativas.

En la Escuela Bilingüe República del Paraguay, de Recoleta, todos los lunes durante el primer recreo, se canta el himno de Chile y el de alguna otra nacionalidad presente en la escuela, cambiando de país cada mes. En la Escuela República de Colombia, de la comuna de Santiago, se canta el himno de Chile y el de Colombia en algunas festividades. Por su parte, en la Escuela Cornelia Olivares, de Independencia, que posee una alta cantidad de estudiantes de origen peruano, desde el año 2012, se ha comenzado a enseñar y cantar el himno de Perú en ciertas ocasiones, tales como el 21 de Mayo.

Además de cánticos, los ritos de transición pueden incluir el izado de banderas, discursos alusivos a la temática de la interculturalidad, bailes, proyecciones de video, indumentarias, etc. Resulta necesario señalar en este punto, que estas actividades verán incrementado su impacto, en la medida que se promueva la participación de los estudiantes en la definición y preparación de las mismas. El principio de participación es fundamental para crear escenarios significativos que fijen emocional y racionalmente el aprendizaje de tolerancia, cooperación y reconocimiento, que emana de espacios y experiencias ritualizadas como éstas.

### 3. Medidas sobre los espacios recreativos y extracurriculares:

Los profesores y directivos relevan los **espacios de recreación, en los procesos de interacción entre niños, niñas y jóvenes de “culturas diferentes”**. En efecto, el tiempo destinado a la recreación, ocupa un porcentaje no despreciable de la jornada escolar. Asimismo, su carácter menos estructurado y menos mediatizado por la figura del docente, lo convierte en un escenario privilegiado para que los niños se conozcan e interactúen entre sí, según sus propios códigos e imaginarios. Ellos suelen experimentar las relaciones con sus compañeros y su cultura, de manera más directa, por medio de sus propias conductas, expresiones, juegos, provocaciones y respuestas.

Pero, si bien es un escenario de menor control para las escuelas, igualmente han buscado influir en el, tratando de disminuir el riesgo de conflicto o actuando tempranamente ante situaciones de tensión y/o agresión.

Se ha subdividido esta sección en dos, por un lado, se abordan las **actividades recreativas no formales**, es decir, actividades que suelen presentar grados de estructuración diversos, pero que no alcanzan el nivel de estructuración que se reproduce en el aula, ni tampoco están dejadas por completo a la espontaneidad. Estas actividades pueden

“Cuando se hizo la fiesta de fiestas patrias, vino mucho apoderado a ver a sus hijos bailar de Chile y yo decía que alegría y que emocionante escuchar el himno de ellos de su país (...) Fue bien entretenido cuando se hizo, el año pasado creo que se hizo, súper.”

*(FG Equipo Técnico Escuela República de Colombia)*

**Los espacios recreativos y extracurriculares son un gran recurso para el encuentro y convivencia intercultural.**

o no, guardar relación con objetivos curriculares. Suelen perseguir propósitos tales como enriquecer el tiempo libre de los niños, niñas, jóvenes y sus familias, o aumentar de la calidad de la convivencia en términos generales. Si bien, es frecuente que sean organizadas por la escuela, también es posible reconocer la participación de otros actores como ONG, apoderados y hasta los propios niños y niñas.

Por otra parte, se cuentan las **actividades recreativas informales**, es decir, aquellas que si bien se desarrollan al interior de la escuela y en ciertos momentos determinados —como por ejemplo, el recreo— no cuentan con una estructura demarcada, en tanto responden a la interacción espontánea entre los estudiantes.

En el caso de los **espacios de recreación no formales**, suelen ser mencionadas una serie de actividades tales como celebraciones y actividades extra curriculares, en torno a las cuales surgen las recomendaciones desarrolladas a continuación.

**Celebraciones tradicionales.** Estas se vinculan a fechas históricas, como las fiestas patrias. En general implican actos y ritos de transición, vistos con anterioridad, pero también es habitual que, complementariamente al rito, se desarrollen actividades y juegos libres que pongan de relieve ciertos rasgos y expresiones folclóricas consideradas como propias del país. Para estas ocasiones, las escuelas estudiadas, frecuentemente, adoptan medidas para incorporar a la comunidad extranjera, evitando así su asimilación pasiva. Un ejemplo de ello ha sido promover que los alumnos extranjeros y sus familias, puedan exponer, en dicho marco, sus tradiciones y expresiones folklóricas.

Lo anterior no significa que, por ejemplo, un estudiante proveniente del Perú, Colombia o Haití no pueda o no deba bailar cueca, pero no se le puede imponer como una actividad que resulte representativa para él, o que la interprete del mismo modo que un estudiante chileno, que si bien puede

“Yo al menos veo que la integración de los niños extranjeros es buena, en realidad como que los niños extranjeros son parte de la comunidad normalmente como cualquier otro compañero”

*(FG Equipo Técnico Escuela República de Colombia)*

sentir (o no) una identificación a través de dicha expresión folclórica, por su entorno y formación cultural, no es algo que le resulte ajeno.

Una experiencia destacada, proviene de la Escuela Unión Latinoamericana, de Estación Central, que ha re-denominado la celebración de las fiestas patrias como: “América saluda a Chile”, dada la altísima población migrante en la escuela proveniente de otros países latinoamericanos. En ese marco, la comunidad migrante es activamente incluida en la celebración, a través de la exposición de bailes tradicionales y la instalación de stands de comidas típicas.

Por su parte, la Escuela Bilingüe República del Paraguay, de Recoleta, desde el año 2014 ha cambiado el modo de celebrar las fiestas patrias chilenas. Ya no se celebran en un gran acto central, sino que durante un par de semanas, se realizan actos más pequeños por nivel o curso, que culminan el 24 de octubre con la “Fiesta de la multiculturalidad”.

Por su parte, la Escuela Cornelia Olivares, realiza la “Feria de la diversidad”, mostrando expresiones folclóricas y tradiciones de distintos países. Estas **celebraciones multiculturales** se repiten en varios de los establecimientos estudiados. Todas, sin excepción, cuentan con una elevada valoración por parte de la comunidad escolar. Las escuelas se convierten en espacios de diversidad cultural, generando aprendizajes mutuos entre personas provenientes de distintos pueblos y culturas. Por medio del festejo y la recreación, se despliega también, un interesante horizonte de participación, donde todos los miembros de la comunidad escolar tienen un lugar para ser y hacer, en conjunto con los demás.

Otras actividades recreativas de carácter no formal, que permiten el encuentro y la interacción positiva entre culturas, son los llamados **talleres extra curriculares** de artes, danza, música, cocina, historia, literatura u otros, que tienen por foco enseñar y aprender, incluyendo referencias y prácticas propias de otros países o pueblos.

“La escuela está abierta a la comunidad, entonces la escuela no sólo les pertenece a los estudiantes y al personal educativo, sino que le pertenece a toda la comunidad y aquí hay una serie de actividades de agrupaciones migrantes que se reúnen en los espacios”

*(Equipo directivo y docente, Escuela Bilingüe República del Paraguay, Recoleta)*

El programa Servicio País, de la FSP, ha realizado actividades recreativas orientadas a la convivencia en la comuna de Estación Central (en las escuelas Humberto Valenzuela y Unión Latinoamericana), y en Independencia (en las escuelas Cornelia Olivares y Camilo Mori), llamadas **“Viaje por el mundo”** y **“Mis amigos del mundo”**, respectivamente. A través de ellas se les enseña a los estudiantes sobre distintos países, relevando y valorando la diversidad cultural. Estos talleres son realizados por los profesionales de Servicio País, y tienen por objetivo desarrollar espacios en los que la población extranjera es vista y valorada como un gran aporte a la comunidad escolar y una oportunidad de desarrollo humano y social de todos.

Otra práctica digna de ser destacada, es el Programa **“Escuela Abierta”**, de la comuna de Recoleta que, como su nombre lo indica, permite mantener abierto el establecimiento escolar, para que la comunidad pueda realizar diversas actividades de orden formativo y recreativo, con posterioridad al horario de clases. Si bien esta no es una actividad dirigida, específicamente, a migrantes o a la interculturalidad, la alta concentración de extranjeros en ciertas zonas de la comuna, ha promovido que las “escuelas abiertas” ubicadas en dichos barrios o sectores, se colmen de actividades impulsadas por éstos.

En cuanto a las **actividades recreativas informales**, los establecimientos cuentan con escaso control; lo que por cierto en ningún caso es negativo, y muy por el contrario, también es necesario y deseable. Sin embargo, como se mencionó al comienzo de esta sección, las escuelas están preocupadas por disminuir los riesgos de agresión y violencia entre estudiantes extranjeros y chilenos. En esa dirección, algunos establecimientos han utilizado recursos tales como la **música en los recreos** que, por sí sola, puede contribuir al desarrollo de un mejor clima de relaciones entre los niños, toda vez que propicia un ambiente que resulta grato y distendido por medio de expresiones musicales de diversos países. Al alero de lo dicho anteriormente, el programa

Servicio País desarrolló un **ciclo de mini conciertos**, durante el recreo más extenso, en las escuelas Camilo Mori y Cornelia Olivares, que fue bien valorado por la comunidad escolar.

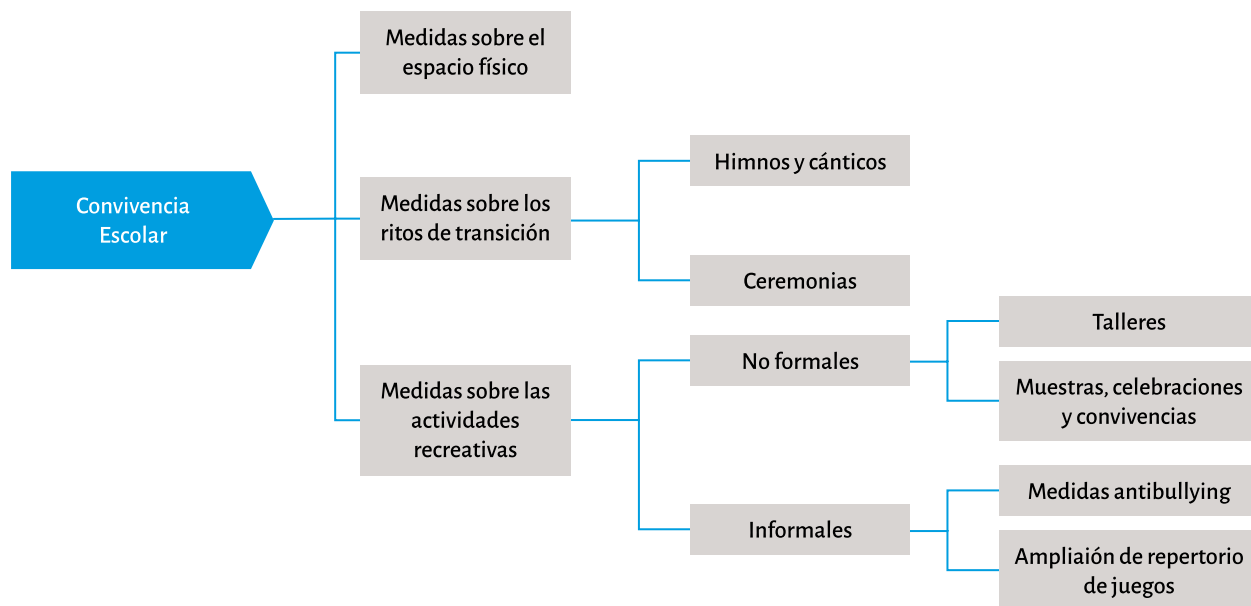
También, fueron mencionadas medidas tales como la **provisión de set de juegos y elementos lúdicos**, que ofrezcan alternativas de entrenamiento a los niños, niñas y jóvenes en los recreos. La idea es que los niveles de agresividad se reduzcan, en la medida que los estudiantes están ocupados desarrollando juegos que tienen reglas y parsimonias. Esta es una medida mitigatoria. Su propósito y dinámica no busca abordar el tema de fondo de la convivencia y la interacción intercultural. Aunque podría llegar a tenerlo, si en el marco de esa provisión de juegos se incorporaran más activamente prácticas lúdicas de los países de origen de los niños. Es un tema que debe ser prospectado.

Por último, cabe mencionar las medidas **anti bullying**, que operan en el marco de espacios de recreación informal. Se trata de medidas mitigatorias y de control sobre eventuales agresiones verbales o físicas y que afectan la integridad de los niños y niñas debido a variables adscriptivas como la nacionalidad o el origen étnico. Suelen estar a cargo de inspectores y profesores que detectan y actúan sobre estos actos de intolerancia. En todo caso, lo más relevante se juega después, es decir, sobre el conjunto de medidas que buscan reparar y resolver el conflicto: derivaciones a orientadores y psicólogos, ejercicios guiados de convivencia, trabajo con los padres y apoderados, etc. En el caso de las escuelas estudiadas, es menester señalar que los problemas asociados a esta dimensión, se consideran bastante menores. En otras palabras, el bullying por nacionalidad es poco habitual o va en franco retroceso.

Es importante que, para todas las recomendaciones señaladas, se tome en consideración muy activamente, la opinión de la comunidad y en especial, de los niños, niñas, jóvenes migrantes y sus familias; se les permita participar en las decisiones sobre temas de alta sensibilidad, como por ejemplo, sobre los símbolos y/o elementos culturales positivos, que se privilegiarán en el espacio físico, o la manera de aprovechar el acervo social, histórico e identitario del migrante. De este modo, se evitará la imposición de estereotipos y se relevará la voz de los mismos actores.

“Entonces esa actividad no sé si contribuye más o menos, es una actividad más, pero para nosotros no es un problema integrar a los inmigrantes, es natural, conviven tanto, imagínate es la mitad del colegio que son migrantes entonces no es una problemática, ni es raro, de hecho el bullying, o los casos de bullying ni siquiera se provocan por eso”

*(FG Equipo Técnico Escuela República de Colombia)*





**HACIA UN CURRÍCULUM  
Y UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL**



Tal como fue mencionada al comienzo de este documento, la idea de elaborar orientaciones técnicas para la acción intercultural en escuelas, surge de las lecciones y aprendizajes del trabajo iniciado por el Programa Servicio País, en establecimientos educacionales de las comunas de Estación Central e Independencia, que cuentan con una alta proporción de estudiantes de origen extranjero. Para llevar adelante estas intervenciones, se acordó con las escuelas actuar “fuera del aula”, o más bien, de modo complementario a las actividades académicas regulares. Se escogió un enfoque de trabajo “no formal” que, por medio de dinámicas e iniciativas recreativo-educativas, aprovechara y potenciara las ventajas de la diversidad cultural de los alumnos y sus familias y, simultáneamente, los apoyara en sus procesos de integración socio-educativa.

Además, se resolvió enriquecer estos hallazgos con la experiencia de las escuelas de Santiago y Recoleta, las cuales, en el último tiempo, se han visto desafiadas a dar una respuesta al tema migratorio desde la institución educativa.

Sin embargo, durante las entrevistas a personas y grupos de la comunidad escolar, fueron ampliamente mencionadas una serie de medidas impulsadas por las escuelas y especialmente por los docentes, para adaptar el currículum y hacerlo más pertinente a cursos que tuviesen, entre sus miembros, una alta proporción de niños, niñas y jóvenes migrantes. En consecuencia, y pese a no formar parte del foco central de este estudio, se decidió incluir esta sección, con el objetivo de ilustrar y ejemplificar cómo los profesores, con gran sensibilidad y de manera creativa, han sido capaces de flexibilizar el tratamiento de ciertos contenidos específicos de sus ramos y asignaturas, como también han reformulado la didáctica en aula.

**La interacción entre culturas es un valioso recurso para el aprendizaje.**

**“(...) es cosa de agarrarse de sus experiencias y su cultura para que entendamos que en esa diversidad somos un mismo continente”**

*(Equipo directivo y docente, Escuela Bilingüe República del Paraguay, Recoleta)*

**La población migrante ha tenido un gran efecto dinamizador en las escuelas públicas.**

Desde el Enfoque de Derechos, estas medidas están fuertemente relacionadas con el cumplimiento de los siguientes principios:

- › Calidad
- › Adecuación cultural
- › Participación

Es un hecho innegable que la llegada de población migrante ha dinamizado a las escuelas públicas. No sólo porque algunas pudieron recuperar un nivel aceptable de matrícula, permitiendo su sostenibilidad financiera; sino principalmente, por que la integración de estudiantes extranjeros ha desafiado profesionalmente a todos aquellos docentes altamente comprometidos con su vocación. En esa dirección, se aprecian cuatro ámbitos sobre los cuales es posible agrupar la mayoría de las referencias y reflexiones hechas por los docentes en este ámbito curricular-pedagógico, a saber:

- Medidas orientadas a la adaptación de contenidos de ramos y asignaturas.
- Medidas orientadas a revisar la didáctica por medio de la cual se enseñan ciertos contenidos y habilidades.
- Medidas orientadas a la formación, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales.
- Medidas orientadas a la adecuación de los procesos de calificación y evaluación del alumnado.

### 1. Medidas de adecuación de los contenidos de ramos y asignaturas:

Se detectó una buena cantidad de referencias que ilustran muy bien la inquietud de los docentes por hacerse cargo del heteróclito contexto intercultural sobre el cual actúan y enseñan. Una práctica relativamente habitual de adaptación

**La educación intercultural obliga, en todo momento, a abordar las consecuencias que ciertos contenidos y asignaturas tienen en el campo de la formación en valores. Así por ejemplo, se ha de privilegiar la hermandad y cooperación entre los pueblos por sobre el honor patrio.**

“En una clase de lenguaje estábamos viendo 'La leyenda', y como yo tengo en mi curso chicos colombianos, ecuatorianos, peruanos, bolivianos, chilenos, les traje una leyenda de cada uno de los países, y lo bueno, es que encontré una misma leyenda que en varios países era contada en diferentes versiones, y ellos pudieron compararla, veían las diferencias y las semejanzas, al final es enriquecedor, un intercambio de conocimiento a través de su cultura”

*(Equipo directivo y docente, Escuela Cornelia Olivares)*

de los contenidos del currículum, ocurre en el marco de la asignatura de Historia. Varios docentes se han atrevido a transitar desde un foco centrado en la historia de Chile y de Europa, a uno con mayores tintes latinoamericanos. También, dado el origen de la mayoría de los estudiantes extranjeros, muchos de los cuales provienen de Perú o Bolivia, se han hecho importantes cambios sobre la forma de abordar tópicos tales como la Guerra del Pacífico, acentuando las consecuencias negativas de la guerra y la importancia de resolver pacíficamente los conflictos presentes y futuros. En esa misma dirección, y con el propósito de evitar sentimientos de humillación y/o superioridad entre los niños, en la mayoría de las escuelas estudiadas, se ha resuelto suprimir la celebración de las “Glorias Navales”.

Otra de las adaptaciones que suelen realizar los profesores de Historia guarda relación con la homologación de ciertos sucesos ocurridos en Chile y que encuentran un paralelo en la historia de los otros países latinoamericanos. Ejemplo de ello son: los procesos independentistas del siglo XIX, los flujos migratorios campo-ciudad entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la transición sociodemográfica de la segunda mitad del siglo XX y los golpes de Estado a partir de los años 60, entre otros. En efecto, conocer, entender y, finalmente, aprender determinados hechos históricos, se facilita cuando éstos cuentan con un sustrato significativo para los niños, niñas y jóvenes; siendo la búsqueda de paralelos en sus propias realidades de origen, un buen medio para lograrlo.

Pero los ejemplos no se limitan a la asignatura de Historia. También, se hallaron interesantes medidas de adecuación en el ramo de Lenguaje. Con el objetivo de analizar o estudiar una leyenda, cuento o mito de orden regional o universal, algunos docentes les piden a sus estudiantes que presenten, en voz alta, las variaciones que éstas presentan en su país de origen, para que luego sean capaces de detectar las diferencias, recursos y giros narrativos entre unas y otras.

## 2. Medidas orientadas a revisar la didáctica por medio de la cual se enseñan ciertos contenidos y habilidades:

En muchos establecimientos no sólo se han adaptado contenidos, también se han **hecho modificaciones sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje**. En este sentido, por ejemplo, algunas de las medidas adoptadas para lograr una integración inicial efectiva, han servido para atender otros desafíos educativos. Este es el caso de las “tutorías o duplas de entre compañeros”, que buscan potenciar el llamado “**efecto par**” en el aula. Se trata de un conjunto de prácticas colaborativas entre los propios alumnos de diversas nacionalidades y culturas, las cuales buscan sustituir el paradigma de la competencia por el de la cooperación. En contextos multiculturales, este último enfoque, se ajusta mucho mejor al carácter heterogéneo de los alumnos. En opinión de los propios docentes, las prácticas colaborativas y horizontales han demostrado réditos educativos superiores, en especial, en asignaturas de historia y comprensión del medio, ya que son los propios alumnos quienes se convierten en un recurso de aprendizaje de sus demás compañeros.

Pero las adaptaciones pedagógicas no terminan allí. Existe un conjunto muy variado de respuestas al desafío de la enseñanza en estas escuelas. En esa dirección, se puede mencionar algunos ajustes didácticos impulsados por profesores del ramo de Matemáticas. En la medida que han ido ingresando más estudiantes de otros países, los profesores se percataron de que los niños de algunas nacionalidades tenían dificultades para seguir ciertas instrucciones y realizar determinados procedimientos de cálculo. Al indagar en el fenómeno, se dieron cuenta de que los niños sabían resolver los problemas, pero en base a fórmulas y algoritmos diferentes a los que se enseñan en Chile. Descubierta el problema, algunos profesores flexibilizaron sus formas de enseñanza, incorporando **algunas variantes algorítmicas y de procedimientos matemáticos** que se instruyen en otros países de la región.

Un factor clave en el éxito de este proceso, ha sido permitir que sean los mismos alumnos quienes expliquen y enseñen esas alternativas a sus compañeros. Al final, todo el grupo curso, chilenos y extranjeros, logran aprender diversas estrategias de resolución de problemas, en un contexto altamente significativo. Estos hallazgos tienen una enorme potencialidad para el desarrollo cognitivo de los niños y la ductilidad de su pensamiento abstracto.

En Lenguaje también se han detectado prácticas muy interesantes, entre las cuales se puede citar los ejercicios de sinonimias, donde los estudiantes juegan a buscar, con sus compañeros de otras nacionalidades y culturas, **el equivalente lingüístico** de conceptos y expresiones de uso común. Los efectos de este tipo de prácticas no se han medido aún. Pero los docentes perciben la ampliación del vocabulario de todos los niños, chilenos y extranjeros, que se educan en estos contextos multiculturales.

Un aspecto recurrente que se mencionó transversalmente en focus y entrevistas, fue la necesidad de contar con apoyos externos para una mejor **adaptación del lenguaje** utilizado por profesores y docentes. Esto, con el propósito que los niños, niñas y jóvenes migrantes puedan comprender mejor las instrucciones y explicaciones que se entregan en el aula. En efecto, la cantidad de modismos y expresiones típicas chilenas, dificulta la comunicación. Los estudiantes, finalmente, deben hacer un doble esfuerzo por entender, no sólo el acento chileno, sino también el exceso de expresiones típicas. Así, muchos profesores han intentado neutralizar su estilo de hablar, o han empezado a incluir palabras de uso común de los niños y familias migrantes. Sin embargo, siguen siendo estrategias espontáneas, por lo que se recomienda hacer de esto una labor colectiva y sistemática.

Todos los ejemplos que se dieron previamente, constituyen un pequeño botón de muestra del esfuerzo que está realizando el profesorado para responder adecuadamente al nuevo contexto socio-cultural presente en las escuelas

**La educación intercultural nos desafía a crear una pedagogía de la diversidad.**

“Trato de tomar sus experiencias, por ejemplo ahora estamos viendo el sincretismo cultural, y le pido a los bolivianos que nos hablen de sus fiestas, la niña nos contaba que sus fiestas son de herencia indígena y los bailes, pero van a adorar a la virgen, y entre que se los explique yo, y se los explique ella que es boliviana, preferí que se los explicara ella, en la Tirana debe pasar lo mismo, es cosa de agarrarse de sus experiencias y su cultura para que entendamos que en esa diversidad somos un mismo continente”

*(Equipo directivo y docente, Escuela Bilingüe República del Paraguay, Recoleta)*

públicas de la región Metropolitana. Sin embargo, éstos están muy conscientes del déficit formativo e institucional para resolver muchos de los retos que encierra la educación intercultural. Esta constatación es el principal fundamento de la tercera dimensión de esta sección.

### 3. Medidas orientadas a la formación, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales:

Adecuar las clases y sus contenidos a una realidad multicultural, así como también aprovechar el acervo cultural de los niños y niñas migrantes como recurso educativo, produce una presión adicional, y a veces bastante alta, sobre el cuerpo docente. En ese sentido, algunos de los establecimientos estudiados han adoptado **medidas para aumentar o enriquecer el tiempo destinado a la formación, planificación y coordinación docente, y para el diseño e implementación de medidas de adecuación curricular y pedagógica en contextos multiculturales.**

Es necesario superar, poco a poco, el modo discrecional, intersticial o exclusivamente voluntario de la innovación en el aula. Se debe avanzar hacia un compromiso de toda la institución y comunidad escolar, que permita abordar la interculturalidad no sólo como un asunto de convivencia sino, principalmente, como recurso con enormes potencialidades a nivel educativo. En este sentido, es imprescindible **promover la formación docente en educación intercultural.** Dadas las características y causas del fenómeno migratorio en Chile, sin lugar a dudas, es una temática que nos acompañará por mucho tiempo más. Por lo tanto, se recomienda incluirla durante el proceso de **formación inicial docente**, es decir, que sea incorporada como contenido específico y transversal, durante el recorrido curricular que deben realizar los estudiantes de carreras de pedagogía. Lo anterior, debe ser complementado con cursos de perfeccionamiento posteriores, que les permitan a los profesores y profesoras adquirir nuevas herramientas

**No puede haber innovación para la educación intercultural sin cooperación y reflexión docente.**

“...si yo sigo hablando de la misma manera que hablo siempre, yo diría que ellos [los alumnos extranjeros] simplemente estarían integrados en una sala a escuchar cómo hablan en Chile, pero si yo en la sala empiezo a incorporar su vocabulario, su manera de pensar, sus algoritmos, por ejemplo en matemáticas, los otros países para multiplicar ordenan los números de manera distinta, y me fui dando cuenta que si yo lo seguía haciendo de la misma manera de pronto ellos no me entendían algunas cosas. Resulta que no me entendían porque el algoritmo que yo estaba ocupando no era el que ellos acostumbraban, entonces ahí hay un quiebre, yo creo que por ahí va el tema de la inclusión”

*(Equipo docente y directivo, Escuela República de Colombia)*

conceptuales y metodológicas, que puedan poner en prácticas al interior de las salas de clases.

En la actualidad, las carreras de pedagogía no instruyen a sus futuros profesionales en torno a la educación intercultural. Para resolver este vacío, algunas escuelas han desarrollado medidas. Tal es el caso de la Escuela Cornelia Olivares y sus **“comunidades de aprendizaje”**.

En términos prácticos, estas comunidades de aprendizaje se sostienen en colectivos de trabajo, donde los profesores de la escuela estudian textos relacionados con la temática migratoria y, a partir de ello, realizan análisis grupales y exponen reflexiones y conclusiones a modo de plenario. El fin que se persigue con este espacio es, a través del traspaso de experiencias, generar propuestas para modificaciones y/o adaptaciones en los contenidos de aula. Dentro de los talleres que se han hecho, destaca la presentación, por parte de alumnas practicantes, de una investigación que compara algunos aspectos del currículum de escuelas públicas de Perú, Bolivia, Colombia y Chile.

Este tipo de ejercicios es altamente recomendable porque, por una parte, permite aproximarse a los contenidos básicos que se enseñan en otros países y, de esta manera, se llega a comprender mejor el perfil educativo de los niños y niñas inmigrantes; y por otra parte, representa un excelente desafío profesional, que suele reencantar y dinamizar al cuerpo directivo y docente en su conjunto.

Se deben fomentar las instancias colaborativas entre el profesorado, lo que supone destinar tiempo, construir los espacios ad hoc y gestionar los recursos externos necesarios. Por lo tanto, para que este tipo de iniciativas prospere, es fundamental el compromiso de toda la institución escolar. La colaboración y el intercambio de reflexiones y aprendizajes, debe implicar a profesores de una misma área, como también de distintas asignaturas. Deben promoverse jornadas de planificación y monitoreo que permitan abordar

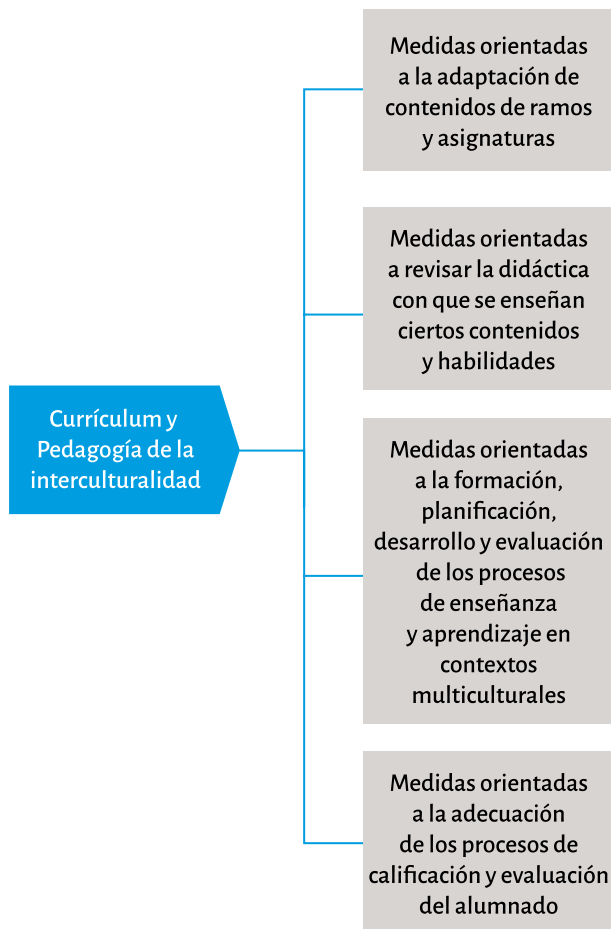
temas emergentes. También deben ser considerados dispositivos de capacitación periódica y giras técnicas, que provean un marco conceptual y metodológico apropiado.

#### 4. Medidas orientadas a la adecuación de los procesos de calificación y evaluación del alumnado:

Se ha detectado que en esta materia, las escuelas y los profesores suelen carecer de definiciones consensuadas y útiles para enfrentar las diferencias socioculturales de los niños, niñas y jóvenes de países diversos. Esta indefinición provoca problemas de diverso orden, que van desde la “inequidad horizontal o desigualdad de trato entre iguales”, hasta la inutilidad de la calificación como mecanismo para realizar diagnósticos, derivaciones y coordinaciones con otros docentes, la institución escolar o extraescolar.

Por lo tanto, la recomendación pasa porque las escuelas establezcan criterios pedagógicos claros y permanentes sobre el modo de calificar a los niños y niñas inmigrantes, por lo menos, mientras dura su proceso de incorporación a la escuela. Se debe evitar que este ejercicio de calificar y “poner nota” quede sometido, exclusivamente, al juicio individual de cada profesor por separado.

Se ha detectado que, por motivos estrictamente presupuestarios, se aplica el criterio de la “promoción automática” de los alumnos extranjeros, muchos de los cuales aún no han aprendido todos los contenidos mínimos necesarios para pasar de curso, sin detenerse a diseñar un plan de nivelación o de atención al rezago que los niños, niñas y/o jóvenes pudieran presentar. Es necesario que el monitoreo sobre el desempeño y logro escolar de los estudiantes extranjeros, arranque del momento cero, es decir, a partir de la aplicación y análisis de la prueba diagnóstica, indicada en la sección “Integración Inicial Efectiva”. Las calificaciones cumplen un papel pedagógico y diagnóstico, el que adquiere mayor relevancia en el caso de estudiantes que se vienen sumando recientemente al marco institucional y educacional chileno.



**Diseñar buenos sistemas de calificación, tomando en cuenta la dimensión cultural de los niños y multicultural de su interacción, es fundamental para el desarrollo de un proyecto educativo sólido.**



**PARTICIPACIÓN  
PEDAGÓGICA**



Como se ha sostenido con anterioridad, las orientaciones para la intervención intercultural en escuelas que aquí se presentan, tienen como marco de referencia el Enfoque de Derechos Humanos en políticas públicas. Según éste, toda política, plan o programa que se inscriba o inspire en él, debe incluir, crear o desarrollar instancias que permitan a los titulares de derechos, participar en las decisiones que les atañen directamente. En otras palabras, el desarrollo de intervenciones interculturales en escuelas, debiera afectar positivamente el adecuado ejercicio de los derechos a la educación, la cultura, por medio de una participación protagónica de los niños, niñas y jóvenes.

Lo anterior, queda completamente reafirmado en la definición de educación que usa, habitualmente, el Sistema de Naciones Unidas, que versa así: “(la educación es)... un proceso mediante el cual se transmiten, adquieren, desarrollan o ensayan capacidades físicas, intelectuales, emocionales; conocimientos, habilidades, valores, costumbres, etc. que tienen por propósito que las personas puedan integrarse, desenvolverse, contribuir, etc. a su comunidad, la sociedad o en su núcleo familiar. Para ello es fundamental aprender a conocer, a ser, a vivir juntos (estar) y a hacer. Tal educación debe habilitarlos para aprender y comprender, tener una inserción laboral adecuada, armonizar la vida familiar con la laboral, contar con niveles adecuados de destrezas y conocimientos, ejercer sus derechos ciudadanos, continuar estudios superiores y adaptarse a sociedades de aprendizaje permanente (Informe Delors, 1990). Esta definición pone de relieve cuán imbricada está la cultura y la participación en la educación de niños y niñas.

En consecuencia, no se pueden ejercer el derecho a la educación y a la propia cultura sin el involucramiento activo y crecientemente empoderado de los sujetos de derecho. Como lo señala la Fundación Superación de la Pobreza, tomar las riendas del propio destino; dominar el contexto que se vive; elegir, optar entre alternativas por la más valorada, son indicadores inequívocos de empoderamiento y ejercicio de derechos (FSP, Umbrales Sociales 2013).

**La participación es una característica y una condición para el ejercicio del derecho a la educación.**

De manera más específica, la Observación General 21 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señala, explícitamente, que los Estados deben promover la atención y protección a la identidad cultural del migrante, su idioma, religión y folclore. Agrega: "...habida cuenta de que la educación está intrínsecamente relacionada con la cultura, el Comité recomienda que los Estados partes adopten medidas adecuadas para que los hijos de los migrantes puedan asistir, en condiciones de igualdad de trato, a las instituciones y los programas estatales de enseñanza". Esta observación también afirma que participar en la vida cultural implica, entre otras cosas, escoger su propia identidad, ejercer sus propias prácticas culturales y expresarse en la lengua de su elección, o tomar parte en actividades creativas. Todas cuestiones que la escuela debe incorporar como criterio de gestión pedagógica e institucional.

Desde la mirada de los estándares y principios del Enfoque de Derechos, este eje, de la participación protagónica, cautela y hace posible el adecuado resguardo de los criterios de:

- › Aceptabilidad.
- › Adecuación cultural.
- › Calidad.
- › Buen trato.
- › No discriminación arbitraria.

Las escuelas no sólo suministran conocimientos y desarrollan competencias útiles para el mercado laboral, también construyen tipos de sociedad y preparan a la gente para vivir en ella. Por lo tanto, es insoslayable poner en práctica la participación protagónica de los niños y niñas, en todas aquellas iniciativas que favorezcan una interacción intercultural positiva y educativa en un amplio sentido: valórica, conductual, a nivel del conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas.

**El sistema educacional no solo es un mero proveedor de bienes y servicios educativos. En el marco de sus objetivos, prácticas y relaciones internas, también se construyen o favorecen tipos de sociedad.**

**La participación protagónica de los estudiantes en la gestión pedagógica, asegura una mayor pertinencia y adaptación del proceso educativo y potencia las oportunidades educativas de un contexto multicultural.**

Escuelas y programas que fundan su desarrollo y gestión en la participación protagónica de los niños, niñas, jóvenes y sus familias, junto con adquirir mayor legitimidad e identificación, reaccionan mejor a las prioridades y requerimientos de la propia comunidad; lo que asegura mayor pertinencia, suficiencia y calidad de las acciones que se desarrollan. En la actualidad, el excesivo tecnicismo en la toma de decisiones y la falta de participación de los interesados, ha generado múltiples absurdos, creando programas que tratan de resolver déficit donde no existen o problemas donde no ocurren, sólo por el hecho de estar basados en diagnósticos parciales que no han incluido el parecer de la comunidad.

Con el ánimo de ilustrar algunas medidas que favorecen el involucramiento activo de los niños, niñas y jóvenes migrantes en las escuelas, se identificaron los siguientes ámbitos de acción:

- Medidas orientadas a fomentar la participación progresiva de los estudiantes, en la gestión pedagógica de sus cursos, ramos, asignaturas y experiencias no formales.
- Medidas orientadas al empoderamiento e incidencia de los niños en la gestión institucional de la escuela.

### 1. Medidas orientadas a fomentar la participación progresiva de los estudiantes, en la gestión pedagógica de sus cursos, ramos, asignaturas y experiencias no formales:

Para lograr un aprendizaje significativo, los estudiantes deben interactuar con su contexto educativo de manera emocionalmente positiva, activa e influyente. **Aumentar la participación y el control de los niños sobre su propio proceso educativo**, es fundamental para lograr aprendizajes sólidos y permanentes, a nivel de conocimientos, valores y habilidades. Lo anterior, implica una importante adaptación

**La participación protagónica y asociativa de los niños, favorece un mayor dominio de éstos sobre su propio proceso educativo y amplía el espacio para la interacción entre culturas diversas.**

“Por lo que yo he observado les gusta cuando los haces participar contando su experiencia. A ellos les gusta hablar a los otros, les gusta escuchar cuando ellos están contando su experiencia o como se dice tal cosa allá, los chiquillos como que prenden más que si el ‘viejo latero’ les está hablando, si entre ellos están conversando les va gustando, yo siento que eso sirve.”

*(Equipo directivo y docente, Escuela República Bilingüe de Paraguay, Recoleta)*

pedagógica que favorezca un proceso de enseñanza-aprendizaje permeable a las inquietudes y características de los niños, niñas y jóvenes; y mucho más estructurado sobre sus necesidades, habilidades, problemas y dinámicas contingentes.

Lo anterior es válido para cualquier escenario educacional. Pero en contextos educativos multiculturales, se hace más necesario y evidente su inclusión como criterio de la gestión pedagógica. Para adaptar y personalizar el proceso educativo de grupos tan diversos de alumnos, resulta insoslayable sostener un diálogo muy activo entre el docente y sus alumnos a nivel individual y grupal. Desde la gestión pedagógica, la participación protagónica de los niños, niñas y jóvenes depende de una práctica constante por parte del docente, que: (i) explore e indague las características socioculturales de sus alumnos, (ii) detecte las potencialidades que ofrece la interacción intercultural del grupo, (iii) escuche activamente sus inquietudes y necesidades explícitas, (iv) responda de manera constante a dichas inquietudes, y (v) cree los espacios que permitan a los estudiantes dar respuestas asociativas y colaborativas a dichas inquietudes y necesidades, promoviendo una mayor autogestión educativa y autonomía personal y grupal.

El aprendizaje significativo en esta área depende de: (i) la reiteración de la práctica participativa en el tiempo, (ii) un sustrato emocional activo y positivo, vivido en un marco de diversidad cultural, y (ii) de que sea reafirmada como factor de eficacia educativa y “acierto valórico” por la institución.

Una escuela y un profesorado que no pregunta a sus estudiantes, que no indaga sobre sus características y evita la participación activa en el aula, o fuera de ella, será incapaz de reconocer las potencialidades educativas que la interacción intercultural ofrece. Es importante tener presente que la participación protagónica de los niños suele derivar en reordenamientos contingentes de las prioridades educativas y curriculares. Muchos de los ejemplos que ilustran esta

**La participación social y política de los estudiantes encierra un enorme valor formativo que debe ser potenciado por las escuelas. En el caso de los estudiantes extranjeros, este tipo de participación es un paso adicional en su proceso de integración a la sociedad chilena.**

“En el colegio los profesores nos enseñan a respetar a nuestros compañeros, que tenemos diferentes culturas pero que eso no nos va a hacer más bajos o más altos que otras personas. No nos enseñan en un taller específico, pero cada uno de los profesores tiene su manera de enseñar distinta y nos enseñan precisamente, a respetarnos entre nosotros”

*(Estudiantes Escuela República de Colombia, Santiago)*

orientación, ya fueron mencionados en los ejes anteriores: tutorías, presentación del país del alumno, dinámicas como el estudiante que dicta cátedra, etc.

En una lógica similar, pero agregativa, se detectaron iniciativas que **promueven, explícitamente, la asociatividad y colaboración educativa entre estudiantes migrantes y no migrantes**. Se trata de prácticas que favorecen la acción grupal, para el logro de metas u objetivos educativos. Estas se pueden desarrollar en espacios formales o no formales; y se diferencian de las primeras, porque escalan en la dimensión colectiva del aprendizaje. Estas medidas promueven experiencias de mayor autonomía y autogestión entre los niños, niñas y jóvenes. Entre las iniciativas que ilustran esta práctica se cuentan los trabajos grupales en aula, los colectivos de aprendizaje, o las actividades fuera de aula: comités ambientales, organizaciones culturales (folclóricas, por ejemplo), clubes deportivos, entre otros.

Experiencias colectivas como las mencionadas, abundan en las escuelas básicas estudiadas. Resulta clave que tales dinámicas y prácticas grupales, **no segreguen por origen** con la lógica de la discriminación tanto positiva como negativa. De lo contrario, no se obtendrá una experiencia interactiva de carácter positivo y variada con niños culturalmente diversos.

## 2 Medidas orientadas al empoderamiento e incidencia de los estudiantes en la gestión institucional de la escuela o el sistema educativo:

Refieren a una participación fuera de los estrictos fines curriculares, abordada por medio de estrategias formales o no formales; pero que también son reconocidas por el enorme valor educativo y formativo que encierran para los estudiantes. En efecto, organizarse y promover la participación entre pares, tomar decisiones agregativas, producir actividades de diverso tipo, construir objetivos y reivindicaciones, eventualmente movilizarse, cumplir labores de representación y vocería, son todas experiencias de incalculable valor cívico y formativo en general.

“a mí me gusta escuchar cosas diferentes, a ella le gusta escucharnos a nosotros y a mí me gusta escucharla a ella porque su acento es diferente al de nosotros, son diferencias de cultura, pero a cada uno le pasa algo, ¿entiende? a ella le queda algo mío y a mí me queda algo de ella, entonces es muy bonito eso”

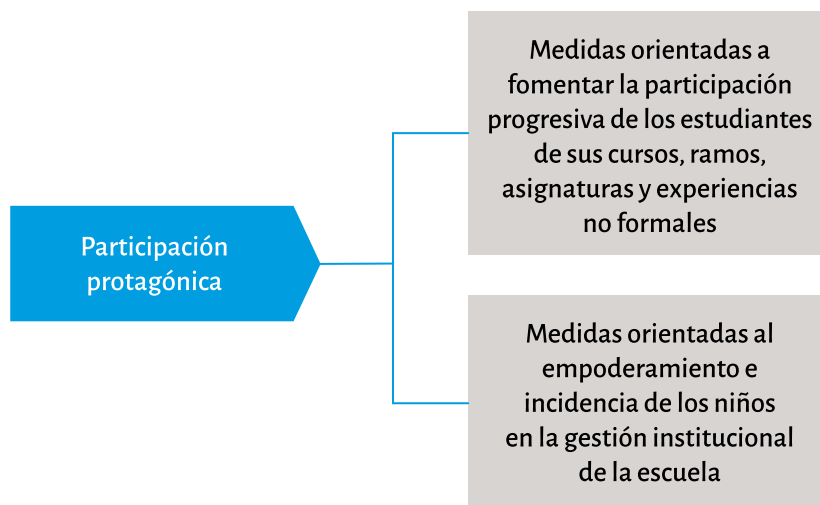
*(Estudiantes, Escuela República de Colombia, Santiago)*

Algunas iniciativas que favorecen en los estudiantes el ensayo y fortalecimiento de sus habilidades personales, sociales, así como sus conocimientos y destrezas cívicas son: la conformación de centros de alumnos, asambleas de delegados, o senados escolares, entre otros. Es cierto que este tipo de organismos es propio de estudiantes secundarios, no obstante, se han visto adaptaciones de estas iniciativas entre estudiantes de educación básica.

Si bien los estudiantes suelen actuar, primeramente, en referencia a su unidad escolar, muchas veces, dependiendo del contexto y la fase histórica en la cual el país se encuentre, las reivindicaciones y objetivos superan el espacio de “la escuela y el liceo” y escalan al territorio, el sistema escolar o la nación en su conjunto. Son prácticas que por lo general adquieren una lógica gradual e incremental, donde los niños y jóvenes, progresivamente, se van involucrando y tomando parte en temáticas que les atañen o les interesan y que pueden ir desde la búsqueda de objetivos gremiales, de sociabilidad o político- institucionales. Para aquellos que provienen de otros países y realidades socioculturales, este tipo de participación también constituye un importante medio de integración a la sociedad chilena, aun no explotado ni estudiado del todo.

Nuevamente, el escenario multicultural y una experiencia práctica intercultural, constituye una oportunidad para amplificar significativamente los réditos de lo expresado previamente. En algunas escuelas se ha visto que los estudiantes de otras latitudes del continente, poseen una mayor predisposición al trabajo colaborativo y manejan ciertas habilidades asociativas que en Chile se han ido perdiendo. Muchas escuelas han visto reactivado, enriquecido o densificado el repertorio de organizaciones que se desenvuelven al interior de la comunidad escolar.

Como se ha visto, la participación protagónica es un concepto y criterio que puede ser aplicado en una amplia gama de escenarios educativos. En estas orientaciones técnicas, se adhiere a la definición hecha por la FSP (2013), que sostiene que la participación representa una necesidad consustancial a la existencia humana y, en ese sentido, los seres humanos, en nuestras diversas etapas del ciclo de vida, no podemos abstraernos del acto de participar y tomar parte interactivamente con nuestro medio. No hacerlo o hacerlo a través de satisfactores inadecuados, puede llegar a lesionar nuestro desarrollo presente y futuro, evidenciando situaciones de pobreza y exclusión. Por lo tanto, promover la participación protagónica y asociativa entre los niños, niñas y jóvenes de orígenes culturales diversos, es una herramienta fundamental para que se involucren, apropien y tomen parte de su propio medio y contexto multicultural.



Estudiantes Escuela Cornelia Olivares

**COLABORACIÓN  
FAMILIA - ESCUELA**





Al igual que el eje Curricular y Pedagógico, la colaboración Familia-Escuela es un área de trabajo que fue detectada y relevada al fragor de las entrevistas y focus realizados. No se tenía una clara noción de su existencia de manera previa a este estudio. En efecto, este es un ámbito de intervención que recién comienza a tomar forma en las escuelas y cuya expresión característica es el **extensionismo domiciliario**. Se trata de un conjunto de prácticas impulsadas por la escuela, que buscan estrechar **vínculos colaborativos** con las familias y, en especial, con los adultos significativos y/o protectores de los niños, niñas y jóvenes migrantes. Su propósito es promover un mayor involucramiento de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de integración socioeducativa de sus hijos.

Al igual que en los capítulos anteriores, vemos que aquí, desde la perspectiva del Enfoque de Derecho, se juegan los principios de:

- › Participación
- › Adaptabilidad
- › Aceptabilidad
- › No discriminación

La dimensión, a su vez, se compone sobre la base de dos ideas fuerza, que son:

- La escuela es entendida como un **espacio de acogida** para niños y familias migrantes.
- Las familias son revalidadas como **agentes educativos**.

En primer lugar, es posible sostener que la escuela es el principal espacio de acogida tanto de niños/as migrantes, como de sus familias. Así, la escuela es la primera institución con la que se encuentran las familias, ya que todos los estudiantes, independiente de su condición migratoria, pueden acceder a ésta y al ingresar, es la familia de ese estudiante la que también se incorpora a la comunidad educativa chilena.

**La familia es, al igual que la escuela, un agente educativo.**

“Esta tutoría consiste en darle otro enfoque al proceso del profesor jefe. Este tenía un rol muy administrativo que nosotros modificamos y empezamos a generar vínculos. Este profesor tutor va a la casa, visita a la familia, se relaciona con los padres, sabe cómo está el niño. A parte de esto tenemos asistentes sociales y una psicóloga, más psicólogas en práctica, que es un apoyo del CATI a los profesores, (...)Así, el acompañamiento y creación de vínculos te permite una mayor integración en el proceso educativo y por eso hago la distinción de que no sólo se enfoca a migrantes, trascendemos a esta mirada”

*(Equipo directivo y docente, Escuela Bilingüe República del Paraguay, Recoleta)*

Este hecho guarda especial relevancia a la hora de generar estrategias que apunten hacia la formación de una escuela intercultural, pues se evidencia una dificultad, de parte de padres y apoderados migrantes, de incorporarse a esta comunidad, por razones tales como las barreras idiomáticas, horarios de trabajo que imposibilitan la asistencia de éstos a determinadas actividades “formales” de la escuela y/o prácticas discriminatorias. En este sentido, la vinculación efectiva entre familias y escuelas es la que le otorga una **dimensión comunitaria** a las recomendaciones, la que a nuestro juicio no debe estar ausente. El territorio en el que la comunidad nacional y extranjera habita puede ser un fiel reflejo de las prácticas que se dan en las escuelas, por lo que el fomento de los principios de no discriminación y participación efectiva pueden tener un efecto dinamizador en el diario vivir de la población.

Un segundo aspecto dice relación con la necesidad, cada vez más urgente, de revalidar a las familias como **agentes educativos** directos y relevantes en el proceso educativo del niño/a. Se constata que las familias suelen no reconocerse como entes educativos, pues creen que ese rol corresponde “naturalmente” a la escuela. Así, las recomendaciones que surgen de las experiencias estudiadas, tienen como telón de fondo la idea de promover el reconocimiento mutuo de las familias y escuelas, que aporte en la proyección y sustentabilidad de los aprendizajes que deje esta experiencia.

Ahora bien, como se planteó al comienzo, la dimensión Familia-Escuela, en términos relacionales, se vincula estrechamente con el compromiso que ambos actores tienen con el proceso educativo de los niños. A este respecto, resulta relevante, antes de adentrarnos en las recomendaciones, mencionar que la presencia de la familia no está sujeta a la relación sanguínea que ésta pueda tener con el estudiante, lo que nos lleva a hablar de la figura del “adulto protector”<sup>4</sup>, entendido como aquella persona que cumple un papel de tutelaje del niño/a.

Bajo este marco y sobre la base de las experiencias que se rastrearon, en lo que refiere a esta dimensión se definen cuatro tipos de vínculos a la hora de establecer recomendaciones respecto a la relación entre familia y escuela:

- Relación adulto protector y niño/a
- Relación adulto protector y escuela
- Relación entre adultos protectores
- Intermediación

---

<sup>4</sup> Este concepto se encuentra en la base del Programa Adopta un Hermano, que ejecutó la Fundación Superación de la Pobreza.

## 1. Relación adulto protector y niño:

En cuanto a este vínculo se sostiene la importancia de fortalecer el papel del primero sobre el proceso de aprendizaje de niños y niñas.

Una de las iniciativas que apuntan a ello es la del **Centro de Apoyo Tutorial Integral (Cati)** desarrollada en la comuna de Recoleta, que tiene por objetivo generar una **relación significativa entre el profesor tutor, el niño o niña y sus familias**. Este programa funciona otorgando mayor tiempo a los profesores para que desarrollen sus planificaciones y vínculos con las familias, en conjunto con las horas que destinan a sus clases. Al involucrarse el profesor en las dinámicas familiares, éstas adquieren, al mismo tiempo, un mayor protagonismo en el proceso educativo de sus hijos o hijas, convirtiéndose en partícipes tanto de las decisiones, como de las acciones cotidianas que implica el estudiar. Se sostiene que este tipo de vínculos se fortalecen mediante la creación de hábitos de estudio que no tengan al niño/a aislado haciendo las tareas, sino que con adultos protectores que se hacen parte de su desarrollo, participando e involucrándose en éste. Aquí, la experiencia y habilidades de estos adultos son las que juegan un rol central en el aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje colaborativo que se produce entre los niños y sus familias no dependerá del conocimiento, sino más bien, de la disposición de ambos a dialogar sobre el proceso educativo.

**Es necesario crear nuevas acciones que apunten a una inclusión efectiva y participativa de los adultos.**

“Las dependencias de todos los Establecimientos Educativos municipales, las cuales pueden ser utilizadas después de la jornada escolar con la finalidad de articular a la comunidad en actividades formativas y recreativas, que promuevan la dignidad e identidad de las personas a través del buen uso del tiempo libre y el buen trato”

*(Documento programa Escuela Abierta, Recoleta)*

## 2. Relación adulto protector y escuela:

Este vínculo supone espacios de encuentro personalizados entre adultos, profesores y equipo directivo de las escuelas. A este respecto se observa, a través de las entrevistas, una relación estrictamente “consultiva” que impide la participación de éstos más allá de conocer el rendimiento académico de niños y niñas o cuestiones vinculadas a su buen o mal comportamiento.

Aquí las recomendaciones se sostienen en dos niveles, por una parte la **modificación de ciertos “hitos” formales de la escuela**, tales como las reuniones de apoderados que ya se encuentran establecidas en el calendario escolar, o fiestas que pueden incorporar la temática de la interculturalidad o no hacerlo, pero siempre bajo la noción de fomentar la interacción entre las distintas comunidades nacionales que componen la escuela. Y, por otra parte, la **creación de nuevas acciones que apunten a una inclusión más participativa de los adultos**.

Ejemplos de estas acciones se encuentran en experiencias tales como la **Escuela Abierta**, ejecutada en la comuna de Recoleta. Esta instancia ha permitido el acceso de diversas comunidades a la escuela, con el fin de desarrollar talleres que circulan entre diversas temáticas. Para el caso específico de la comunidad migrante, se registra la realización de talleres vinculados a bailes folclóricos típicos, que al ser abiertos a la comunidad educativa, aportan en la interacción de personas o familias de distinta nacionalidad. Es importante fortalecer el principio de no discriminación y participación, para promover que la interacción se produzca, evitando la posible creación de guetos.

**Fomentar espacios de interacción entre adultos, tanto migrantes como no migrantes.**

“...la Agrupación de los Migrantes Latinoamericanos partió acá. Entonces en nuestra biblioteca le dábamos nuestra autorización, así como ahora tenemos una agrupación de haitianos, Tiendo la Mano o algo así se llama, que le ayudan exclusivamente a haitianos, les enseñan el español a los que no saben y los ayudan con su documentación, porque yo me entrevisté con ellos también porque necesitaban un lugar donde hacer sus reuniones y yo les presté la escuela, y vienen todos los sábados de seis a siete de la tarde...”

*(Equipo directivo y docente, Escuela Unión Latinoamericana, Estación Central)*

### 3 Relación entre adultos protectores:

Aquí se releva, nuevamente, la importancia de involucrar al adulto protector en la escuela, pero esta vez desde el fomento al factor organizacional. En las escuelas es posible encontrar organizaciones de tipo formal, tales como el Centro de Padres, las que mediante acciones que apunten a mejorar sus niveles de participación y legitimidad, en algunos casos, pueden transformarse en espacios decisionales que tengan fuerte impacto en las escuelas. Para el caso específico de la comunidad migrante, se recomienda incentivar a que esta participe de dichos espacios.

Se ha podido observar, en algunas de las comunas del estudio, la creación de organizaciones en las que solo participan padres y apoderados migrantes. La escuela, en este sentido, al ser uno de los primeros espacios de acogida para estas familias, se torna un espacio seguro que facilita la convocatoria y asistencia de familias que pueden estar recién llegando a Chile. Una experiencia exitosa en la comuna de Estación Central, fue la creación de la **Asociación de Migrantes Latinoamericanos (Amil)**, la que en conjunto con apoderados de la Escuela Unión Latinoamericana y profesionales del programa Servicio País, más el apoyo de la Escuela, conformó una organización que tenía por objetivo, en un principio, ser un espacio que prestara apoyo a las familias migrantes en su inserción a nuestro país. Lo interesante de esta iniciativa es que articuló a distintos actores, basándose en la necesidad y recursos de las familias migrantes como actores empoderados y decidores. Ahora, existen también otro tipo de organizaciones, vinculadas principalmente a aquellas familias que no hablan el español, que mediante la generación de redes de apoyo son un aporte fundamental para superar las barreras idiomáticas que complejizan la llegada a Chile.

Pues bien, tomando en cuenta las experiencias relatadas, parece fundamental relevar su importancia, así como también sus límites. A la luz de estas recomendaciones que ponen el foco en la necesidad de fomentar espacios de interacción, habría que dejar espacio para que migrantes y nacionales puedan formar organizaciones que propicien la vinculación, enfocándose en acciones que aporten al proceso educativo de sus hijos y al fortalecimiento de organizaciones que tomen decisiones y se hagan parte del funcionamiento y visión de la escuela.

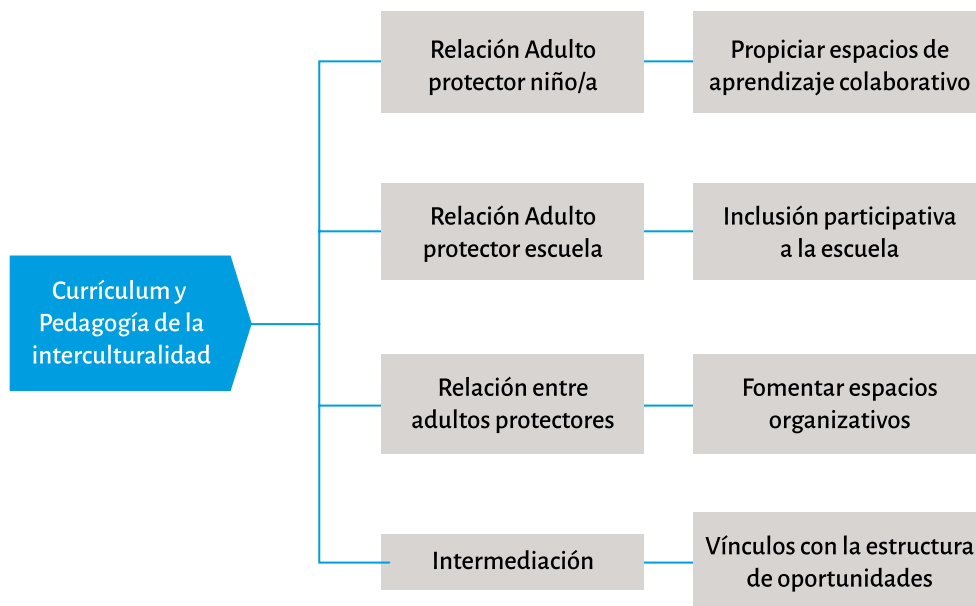
---

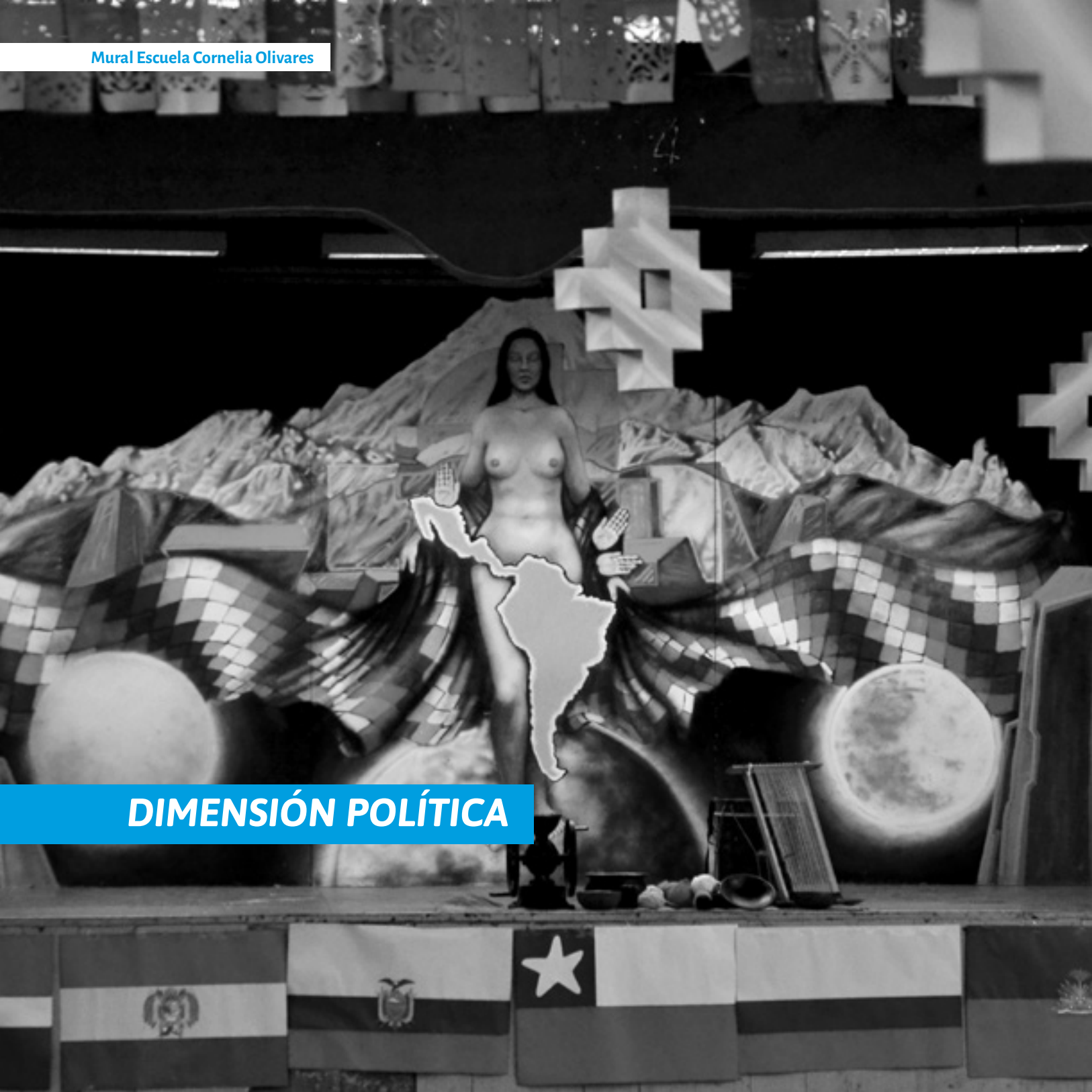
<sup>5</sup> Revisar anexo al final del documento en su publicación digital, disponible en [www.superacionpobreza.cl](http://www.superacionpobreza.cl)

#### 4. Intermediación:

Corresponde a aquellas acciones orientadas a conocer, valorar y facilitar el acceso, de personas y organizaciones, a la **estructura de oportunidades**<sup>5</sup>, de manera pertinente y adecuada (FSP, 2014). En esta dimensión, se inscriben aquellas acciones que requieren de la participación de otras instituciones para resolver situaciones conflictivas o problemáticas que escapan a las funciones de las escuelas o de intervenciones sociales externas. Destacamos aquí el listado incorporado en el apartado como anexo, que permite visualizar la diversidad de organizaciones que se ocupan del tema migratorio. La mayoría de éstas proveen servicios orientados a la atención jurídica, apoyo en la regularización de documentos legales, atención en salud mental, servicios de acogida y espacios de encuentro y recreación. Se suman a ellas, las universidades que se encuentran abocadas al estudio de la temática.

Los cuatro tipos de relaciones propuestas construyen los posibles vínculos que se establecen entre familias y escuelas, en un afán por revalorizar y potenciar dicha relación para que aporte en el proceso de educativo de los estudiantes.





## DIMENSIÓN POLÍTICA



Las experiencias estudiadas tienen varios elementos en común. Uno de ellos es que todas presentan, en menor o mayor grado, un estilo de gestión educativa innovadora. Éste les permite adaptar procedimientos e instrumentos estandarizados a una realidad diversa y mucho más compleja, así como también tomar medidas de carácter administrativo, pedagógico y socioeducativo para promover una adecuada integración de los niños, niñas, jóvenes migrantes y sus familias, y simultáneamente, aprovechar todo el valor educativo que encierra una comunidad educativa multicultural.

Pero la innovación no es un hecho espontáneo. Detrás de ella existe un componente de liderazgo importante. En efecto, las prácticas educativas que facilitan el acceso de niños migrantes al establecimiento y potencian la interacción “entre culturas” diferentes, tienen entre sus promotores a docentes, directores, encargados y autoridades municipales con capacidad de gestión, sensibilidad, visión y voluntad de cambio.

En consecuencia, este es un factor crítico para desarrollar buenas experiencias y prácticas virtuosas; lo que tiene de dulce y de agraz porque, por un lado, nos lleva a pensar que recorriendo un camino que fortalezca las capacidades y habilidades directivas y docentes, estaremos en condiciones apropiadas para actuar en la materia. Pero por otro, deja la sensación de que la experiencia educativa depende demasiado de la sensibilidad y voluntad de la autoridad de turno. Una buena educación, adaptada y adecuada culturalmente, no puede ser fruto de la suerte que tuvo una determinada familia, que tocó las puertas de un establecimiento público de vanguardia en esta materia.

Este enorme margen de variabilidad institucional y discrecionalidad educativa, se debe a la ausencia de definiciones y estándares claros. Mientras esto no sea abordado y resuelto, muchos niños siguen expuestos a la exclusión “por omisión” o a vivir una integración inefectiva y/o

conflictiva debido a la falta de medidas o a procedimientos inadecuados, lo que claramente atenta en contra sus derechos más esenciales.

En este marco, este último eje de medidas, busca relevar la dimensión política detrás de las buenas prácticas vistas con anterioridad, pero que deben ser leídas como claves para la toma de decisiones y el desarrollo de medidas estables, que introduzcan estándares de conducta para todo el sistema.

Los principios que actúan en esta dimensión son:

- › Participación
- › Adaptabilidad
- › Aceptabilidad
- › No discriminación

Al abordar esta dimensión surgen dos elementos centrales que la componen:

- El liderazgo, tanto pedagógico como político.
- La existencia de instrumentos de planificación educativa comunal, en torno a los cuales se desarrollan las recomendaciones que se presentan a continuación.

### 1. El liderazgo, tanto pedagógico como político:

El liderazgo refiere a la capacidad de creación de líneas de acción y conducción por parte de una persona o grupo, en torno a ciertos lineamientos o proyecto, pudiendo ser de carácter autoritario así como también participativo. En la actualidad, el diagnóstico posible respecto del tratamiento de la interculturalidad en el ámbito de la educación, da cuenta de la existencia y centralidad de liderazgos, representados generalmente en la figura del director o directora, o algún miembro del cuerpo directivo o técnico pedagógico, en el caso de las escuelas; y del alcalde o

algún funcionario municipal que desempeña una función relevante, en el caso de los municipios.

De este modo, existen ciertas prácticas y acciones que se están llevando a cabo en las escuelas y municipios que son posibles de catalogar como experiencias innovadoras en materia de interculturalidad, las cuales no resultan fortuitas, sino que se desprenden de los procesos reflexivos de los liderazgos pedagógicos y políticos señalados.

Aunque estas acciones son bien valoradas, la problemática que surge es la inestabilidad y la falta de garantías que poseen al ser dependientes de un factor discrecional, muchas veces azaroso, estando sujetas más que nada a la voluntad de quienes están ejerciendo el liderazgo. Ello implica que si estos liderazgos son afectados o modificados, las acciones innovadoras que son un aporte en términos de interculturalidad en las escuelas se puedan ver modificadas arbitrariamente, estancar y dejar de responder a las necesidades de la población, o simplemente desaparecer.

Respecto de lo anterior se presenta una primera recomendación que, considerando la importancia del liderazgo y a la vez relevando la necesidad de que éste supere el factor azaroso o discrecional, apunta a que los liderazgos puedan ser construidos por el mismo sistema, siendo fundamental fortalecerlos, tanto al interior de las escuelas como de los municipios, en torno a la temática de interculturalidad.

Sobre la base del trabajo de campo realizado nos encontramos con experiencias que favorecen el diálogo entre los actores implicados en el ámbito de la educación. En la Municipalidad de Santiago, por ejemplo, la directora de educación municipal se reúne con todos los directores de establecimientos educacionales del municipio una vez al mes, oportunidad en la que cada cual tiene el espacio para plantear temáticas que resultan relevantes en su escuela. En esta instancia se incorporó la temática de la migración y en una ocasión asistió un representante de la oficina de

**Instancias de diálogo participativo en las que los distintos actores pongan en la mesa sus experiencias y acciones concretas.**

“De hecho nosotros tenemos una instancia, una reunión, donde la directora de educación se junta con todos los directores de establecimientos, es una vez al mes y tiene su fecha, está calendarizada y los directores son muy celosos de ese espacio, porque en el fondo ellos plantean sus temas, todos se enteran y es bien democrático y lo cuidamos nosotros también. (...)Entonces al ir a estos espacios que son de ellos, todos se enteran, bajan la información mucho más rápido, ellos empoderan a sus encargados y lo otro que si bien nuestros directores son bien independientes y nosotros tratamos de respetar sus espacios de independencia y la toma de decisiones, ellos también son muy disciplinados con las políticas municipales”

*(Equipo DAEM y Oficina de Migrantes, Municipalidad de Santiago)*

migración de la comuna, durante la cual se presentaron los programas comunales en relación a la temática de migración y educación, principalmente vinculados al tema de la regularización. En esta misma comuna existe también una organización que reúne a directores, el Consejo de Rectores y Directores de Santiago (Condesan).

Por otra parte, existe una mesa de trabajo convocada por la Organización Internacional del Trabajo y las oficinas de migración de distintos municipios, la cual comenzó con la participación de las comunas de Santiago, Recoleta, Independencia, Quilicura, Estación Central y Quinta Normal, sumando en la actualidad a alrededor de 15 municipios participantes, y ampliándose también a otras regiones del país, como Valparaíso y algunas del norte de Chile.

Considerando esta iniciativa es que se recomiendan medidas que puedan fortalecer el liderazgo, tales como mesas de diálogo, periódicas y constantes en el tiempo, entre directores y/o cuerpos directivos de las escuelas por una parte, y entre alcaldes y/o funcionarios municipales, por otra. Allí se pueden exponer las experiencias innovadoras que se han generado hasta el momento en materia de interculturalidad de modo tal que se genere un aprendizaje liderado a través del ejemplo, instaurando en las instituciones escolares y municipales, capacidades de liderazgo a través del trabajo entre pares. Ello que favorece una comunicación fluida y un sentido de empoderamiento en tanto cada uno de los participantes hace parte fundamental de esta instancia formativa.

Al ser el liderazgo construido por el sistema y fortalecido mediante medidas como las propuestas, se contribuye a la superación del factor discrecional, lo que permite proveer de un sustrato conceptual poderoso que devenga posteriormente en políticas, abriendo paso al elemento a continuación.

“La idea es incluir dentro de los sellos la multiculturalidad, entender que aquí hay múltiples nacionalidades y que eso se tiene que trabajar, ser parte de nuestras prácticas, y eso estamos haciendo porque comprenderás que modificar un proyecto institucional, un proyecto educativo es difícil, no es fácil porque el proyecto son los lineamientos, es nuestra ideología... entonces hay que consensuar con todos los actores, preguntarle a todo el mundo qué es lo que le parece”

*(Equipo técnico pedagógico y docentes, Escuela República de Colombia, Santiago)*

## 2. La existencia de instrumentos de planificación educativa comunal:

Los instrumentos de planificación son entendidos como herramientas de política local que definen y estructuran ciertos lineamientos. Surgen como consecuencia del liderazgo y su fortalecimiento, en tanto es a través de éste que ciertos proyectos devienen en marcos institucionales, tales como el Proyecto Educativo Institucional (Pei) y el Plan de Mejoramiento Escolar (PME), para el caso de las escuelas; y el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (Padem), en el caso de los municipios. Para que el abordaje de la interculturalidad en el ámbito educativo sea potenciado y supere la discrecionalidad, es necesario que sea plasmado en estos instrumentos de planificación.

Algunas de las escuelas que forman parte del estudio, han comenzado a incorporar la temática de la interculturalidad en sus Pei. La Escuela República de Colombia, de Santiago, señala que se reconoce a la escuela como un espacio de carácter multicultural, cuyo lema es “Educar en y para la diversidad con nuevas estrategias didácticas”. Por su parte, la Escuela Bilingüe República del Paraguay posee un Pei centrado en la convivencia, que si bien es una temática más amplia que la interculturalidad, se sostiene en principios que permiten potenciarla, relevando como ejes principales el respeto y valoración del otro.

Para el caso del PME, instrumento desde el cual se gestionan los recursos financieros que se utilizarán durante el año, se observa que la Escuela Bilingüe República del Paraguay ha incluido elementos orientados a la integración inicial de alumnos extranjeros, como la compra de un Tablet que, a través de una aplicación de traducción, permite generar comunicación con un nuevo alumno chino que no habla español. Así mientras aprende el idioma, es posible establecer un entendimiento con él para incorporarlo a la escuela.

“Necesitamos del uno al otro, para poder existir, entendiendo que somos diferentes, pero esta diferencia es la que nos permite aprender del otro. Este aprender del otro, genera un reconocimiento del otro, por ende se reconoce como persona, única y diferente, con sus propios procesos los cuales aportan al desarrollo de mi ser”

*(PEI, República de Paraguay)*

En este sentido, la recomendación de este estudio apunta a la creación de instrumentos de planificación con enfoque de interculturalidad que contemplen y aseguren los planos normativos, presupuestarios, institucionales y programáticos. Es decir, se requiere de estos cuatro mecanismos para generar garantías: es necesaria la creación de normas, las que sin presupuesto son susceptibles de convertirse en “letra muerta”, y por lo mismo, es necesario que exista una institucionalidad ejecutante y programas concretos que las lleven a cabo.

De este modo, instrumentos como el Pei, PME y Padem deben considerar en su construcción una mirada intercultural desde un enfoque de derechos, por una parte, a través de las normas que establece, considerando en su formulación principios tales como la inclusión y no discriminación. En el caso de la normativa ya existente es posible pensar, para el caso de los municipios, en ordenanzas que permitan acercarla a los principios señalados.

Asimismo, es necesario contar con la institucionalidad que ejecute programas y políticas orientadas a la interculturalidad, tal como encargados tanto administrativos como pedagógicos, en el caso de las escuelas, y oficinas y/o centros de atención dirigidos a la población extranjera en el caso de los municipios, con el fin de hacerse cargo de la incorporación e inclusión de los estudiantes extranjeros y sus familias al sistema escolar.

Hay comunas que a través de lineamientos y programas potencian la interculturalidad. Ejemplo de ello es la comuna de Independencia, que en su actual Plan de Desarrollo Comunal ha planteado la existencia de un sello multicultural al reconocerse como un espacio donde conviven diversas culturas. Por otra parte, la comuna de Santiago ha realizado capacitaciones respecto a los derechos de la población migrante en Chile, buscando sensibilizar sobre la temática migratoria, e informar mediante instructivos comunales y convenios internacionales existentes. Otro programa

“Lo más cotidiano es que nosotros lo tenemos integrado dentro de nuestro PME, que son acciones de corte intercultural, por ejemplo, este es nuestro PME, Programa de mejoramiento educativo que se divide en acciones pedagógicas, convivencia, recursos, liderazgo, y en cada una vamos incluyendo acciones, por ejemplo, por nombrarte una, la división es la de apoyo al estudiante, el nombre de la acción es un equipo bilingüe de apoyo a los estudiantes haitianos, entonces se creó una acción para ayudar a los haitianos.”

*(Equipo técnico pedagógico y docentes, Escuela Unión Latinoamericana, Estación Central)*

**Instrumentos adaptados a los distintos contextos y localidades en los que se implementan.**

destacado de la comuna de Santiago es “La Escuela Somos Todos” que a través de un convenio con el Ministerio del Interior, busca la regularización de los estudiantes migrantes de la comuna, partiendo con un programa piloto que hoy se ha asentado, al que ya nos referimos en el capítulo de Integración Inicial. La comuna de Recoleta, por su parte, posee programas orientados a la convivencia y participación, como los son el Centro de Atención Tutorial Integral (CATI) y la Escuela Abierta, que si bien no están orientados a la temática de la interculturalidad generan espacios de asistencia y participación en los cuales también se ve incluida la población extranjera de la comuna.

Los instrumentos de planificación, como se mencionó, necesariamente requieren de un marco institucional que los lleve a efecto, y en este sentido lo que se recomienda es fortalecer las instancias de monitoreo, fiscalización y asesoría técnica para que las instancias inferiores a dichos instrumentos puedan llevar a cabo las acciones de buena manera. La construcción de los PEI, PME y Padem, considera en la actualidad la participación de la comunidad educativa en su formulación —en el caso del Padem también implica la participación del Ministerio de Educación—, sin embargo, ésta muchas veces resulta solo consultiva. Por lo tanto, se recomienda fortalecer las instancias de participación de la comunidad educativa, ya que el apoyo de la base comunitaria se torna sumamente relevante, en tanto ésta puede jugar un papel importante en la concreción de medias y acciones, así como también en la fiscalización de ellas.

En este nivel, se encuentran aquellos municipios que cuentan con una institucionalidad destinada especialmente para la atención de la población extranjera que arriba a la comuna: Oficina de la Migración (Santiago), Oficina de Migrantes (Recoleta), Oficina de Migración e Interculturalidad (Independencia).

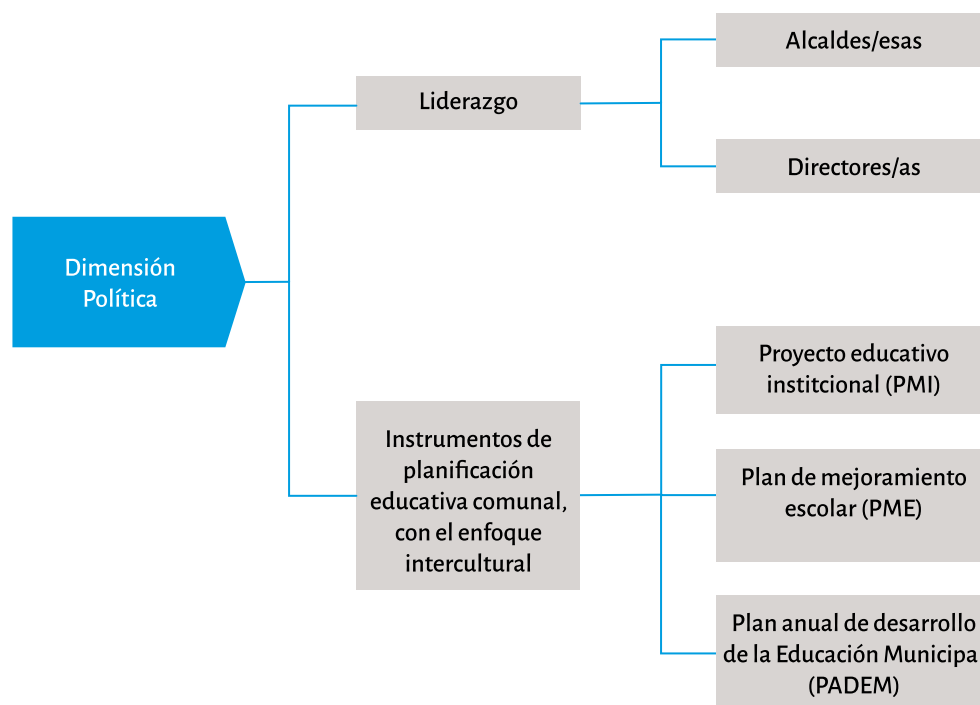
Por otra parte, resulta fundamental que estos instrumentos resulten adaptables a los distintos contextos y situaciones locales, entendiendo que estos se componen de distinto modo en función de su población, espacialidad, recursos económicos, etc. Emergiendo distintas necesidades a las cuales cada comuna y sus respectivas instituciones deben responder. En ese sentido, se torna importante el principio de oportunidad, en tanto exige a las instituciones dar respuestas adecuadas y pertinentes a los tiempos normados, para lo cual es importante contar con normativas y estandarizaciones.

En este sentido se recomienda que las escuelas, como micro territorios dentro del territorio comunal, tengan una cierta autonomía al momento de crear sus proyectos educativos y sus líneas de acción. Ello tanto en términos administrativos como pedagógicos, en función de la adaptabilidad al territorio, así como también de la aceptación por parte de la comunidad educativa de dichos proyectos y acciones.

Ahora bien, esto no implica que la escuela se desligue de las políticas comunales, por el contrario, se entiende que cada localidad debe responder a sus especificidades pero en el marco de una política comunal, siendo relevante el vínculo que tiene que existir entre los distintos actores que hacen parte del sistema educativo y cuya cooperación, coordinación y trabajo conjunto, potenciando acciones coherentes que generen impacto y sostenibilidad en el tiempo, permite generar y fortalecer un enfoque intercultural en las escuelas, entendiéndolas como espacios de formación e injerencia a nivel de la sociedad.

La conjugación de los elementos mencionados al momento de crear instrumentos de planificación permite que éstos sean garantes efectivos de los principios de no discriminación, inclusión, participación, adaptabilidad, aceptabilidad y oportunidad, que deben estar presentes en los instrumentos de planificación como ejes para una política en interculturalidad.

De este modo, es posible proveer políticas, tanto a nivel de escuela como de municipio, que traten la temática de la interculturalidad, impulsadas, potenciadas y muchas veces sostenidas por liderazgos, los cuales deben ser construidos e ir más allá de la discrecionalidad, permitiendo estabilidad y garantías, haciéndose cargo de los criterios que implica una política con Enfoque de Derechos.



## Consideraciones Finales

Las experiencias relevadas en las distintas escuelas, nos invitan a concluir con ciertos énfasis relevantes a la hora de orientar el desarrollo de un trabajo intercultural positivo en nuestro país.

Un primer énfasis, dice relación con la valorización de la capacidad de empoderamiento y transformación de los distintos actores que componen la comunidad educativa. En este sentido, el hecho de que estas orientaciones hayan sido elaboradas sobre la base de las experiencias de las escuelas, permite afirmar, por una parte, el carácter innovador, creativo y autónomo que tienen estos actores; y por otra, que es posible levantar recomendaciones que van desde la misma experiencia hacia la construcción de marcos institucionales, normativos y políticas públicas, pertinentes al nuevo contexto en el que nuestro país se encuentra. Igualmente, el hecho de que las escuelas estén “procesando” esta realidad, corrobora la importancia de adentrarse en estos escenarios, muchas veces marcados por la pobreza, desde la perspectiva de los recursos y capacidades que las mismas comunidades (educativas, familiares, institucionales) traen consigo.

El segundo énfasis relevante refiere a la concepción, incorporada en el estudio, del Enfoque de Derechos a la hora de levantar orientaciones y recomendaciones en esta materia. Los niños, niñas, jóvenes y familias migrantes, son sujetos de derecho y esto no debe entenderse como palabras vacías que repetidas en el discurso público van perdiendo sentido. Por el contrario, los principios de participación, inclusión, adaptabilidad, aceptación y no discriminación deben ser

incorporados en las prácticas cotidianas y en la construcción de políticas públicas.

Un tercer elemento significativo, vinculado a los hallazgos de este estudio, es la constatación de que la comunidad migrante se ha tornado un factor dinamizador dentro de la dinámica escolar y comunal. La ampliación de la matrícula en algunas escuelas municipales se ha debido, principalmente, a la llegada de estudiantes migrantes. Algunas de las voces relevadas en este estudio han llegado a plantear que los niños y niñas provenientes de otros países han “salvado” a escuelas que estuvieron a punto de desaparecer.

Los docentes, por su parte, se han dado cuenta de cómo sus prácticas pedagógicas se han debido ir adaptando al contexto multicultural de sus aulas, incorporando nuevos lenguajes y nuevas reflexiones en torno a hechos históricos que marcan las relaciones entre nuestro país y los vecinos. Estos elementos permiten reflexionar sobre lo dinamizadora que puede llegar a ser la interacción de distintas culturales en nuestros espacios de socialización, aún más a la hora de vincular estas experiencias con valores como el respeto, la tolerancia o la no discriminación mediante las mismas prácticas cotidianas.

El cuarto énfasis, refiere a la relación entre familia, escuela y contexto territorial. La interrelación de estos factores es un eje fundamental, en tanto revaloriza a las familias y territorios como agentes educativos. Ello, a su vez rompe con aquellas lógicas que entienden la escuela como el espacio en el que “naturalmente” los niños, niñas y jóvenes se educan o, desde un enfoque más negativo, que entiende la escuela solo como una “guardería”. Así, la temática migratoria, a



nuestro parecer, requiere ser abordada desde una dimensión comunitaria que valore las redes que allí se están tejiendo, las historias y trayectorias de las personas que las están habitando y las interacciones que se están produciendo entre migrantes y no migrantes.

Resulta insoslayable que el desarrollo de políticas, programas o iniciativas de alcance local, cuyo foco sea la intervención intercultural en escuelas, incluya ciertos principios de gestión. Uno fue ampliamente abordado: la participación. Pero también es muy importante que estas medidas estén construidas sobre la base de un activo trabajo intersectorial con organismos públicos y privados del territorio. Muchas veces, estos factores son críticos para la integración efectiva a la comunidad escolar, como también a la sociedad chilena, en general. Ese es el caso de los procesos de regularización y obtención de RUN, con extranjería. Pero también, se deben incluir acciones de derivación y coordinación para abordar dificultades que suelen afectarlos en las áreas de vivienda, salud, trabajo, justicia, o servicios consulares y embajadas, etc.

Otro principio rector debe ser el de la descentralización en la gestión. En definitiva, para actuar de manera adecuada y adaptada a las características específicas de las familias y colectivos migrantes, es preciso que existan mayores atribuciones y recursos tanto técnicos como financieros, a nivel municipal y de escuela. De tal forma, se podrán ajustar las medidas o crear otras, para responder con eficacia a los problemas y desafíos de intervención intercultural en escuelas y territorios. Por último, cabe poner una luz de alerta respecto de las prácticas de sobre-intervención educativa que se están produciendo en muchas escuelas públicas y que

suelen derivar, según los propios afectados, en ansiedad en la comunidad escolar, desorientación docente, disgregación pedagógica, agotamiento estudiantil, pérdida de control de los actores locales. Por eso, reiteramos la importancia de reordenar el naipe de oportunidades desde lo local, es decir, desde el municipio (o la futura agencia de educación pública local) y la unidad escolar; donde las opciones y alternativas que ofrece el medio público y privado se pongan al servicio de las necesidades e inquietudes de la comunidad educativa y no al revés.

Por último, la dimensión política de todos estos elementos no puede dejarse de lado. El factor discrecional es un hallazgo importante en las experiencias descritas, que, mirado desde otro punto de vista, puede ser una invitación a levantar políticas públicas que orienten un accionar inclusivo y democrático. El que las experiencias relevadas implementen acciones exitosas, no puede cegarnos al cuestionamiento sobre qué estará pasando en otros espacios donde todavía no se han desarrollado este tipo de experiencias. Por ello, la replicabilidad de estas acciones y lo innovadoras y creativas que puedan llegar a ser otras nuevas, se torna un desafío que debe comprometernos a todos y todas.

## Bibliografía

Cerda, U. (2004). Raza, racismo, clases sociales y clasismo: revisión teórico y desarrollo en Chile. Universidad de Chile. Noviembre, 2004. Consultado el 6 de mayo de 2014: <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/112665>

Ministerio de Educación (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Publicado en: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf)

Stefoni, C. y Stang, F. (2015) "Orientaciones técnicas para intervenciones sociales en contextos con alta presencia de población inmigrante". Documento de trabajo. Fundación Superación de la Pobreza. Inédito.

Lavín, C. (1946). La Chimba. Zig-Zag, Santiago de Chile.

Martínez, J. (2003). El Encanto de los Datos: sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002. Serie Población y Desarrollo N°49. Santiago, Chile.

Ministerio de Desarrollo Social (2015). Encuesta Casen 2013.

Ministerio de Desarrollo Social (2010). Encuesta Casen 2009.

Sánchez, Navas y Holgado (2013). "Inmigración y educación intercultural en la formación docente". Estudios Pedagógicos XXXIX, Número 1: 239-251,

Stefoni, C. (2011). La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, representaciones y categorías. Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO: Universidad Alberto Hurtado.

Tijoux, M. E. «Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo», Polis. [En línea], 35|2013, Puesto en línea el 14 octubre 2013, consultado el 20 octubre 2014. URL: <http://polis.revues.org/9338>; DOI: 10.4000/polis.9338

Wallersteín, B. (1988) Raza, nación y clase. Edition, La Découverte, París.

Ilustre Municipalidad de Independencia. Plan de Desarrollo Comunal de Independencia 2012-2016.

Ilustre Municipalidad de Santiago. Plan de Desarrollo Comunal de Santiago 2014-2020. Versión Preliminar.

Ilustre Municipalidad de Recoleta. Plan de Desarrollo Comunal de Recoleta 2014-2018.

Ilustre Municipalidad de Estación Central. Plan de Desarrollo Comunal de Estación Central 2005-2010.

Proyecto Educativo Institucional, Escuela Básica Bilingüe República de Paraguay.

Proyecto Educativo Institucional, Escuela República de Colombia.

Programa Escuela Abierta, comuna de Recoleta. En: <http://www.recoleta.cl/programa-escuela-abierta/>

## ANEXO: Listado de organizaciones de y para migrantes en Chile<sup>6</sup>

El listado que sigue fue elaborado tomando como base el que aparece en el Perfil migratorio de Chile encargado por la OIM (Stefoni, 2011b); cotejado y actualizado a partir de la consulta al Registro de Personas Jurídicas (2014-2015) disponible en la página web del Registro Civil e Identificación de las Personas (en línea, <http://www.srcei.cl/PortalOI/transparencia/index.html>); de datos surgidos en el trabajo de campo; y de la consulta de la Guía de Apoyo “Soy migrante, tengo derechos”, elaborada en 2010 por un grupo de organizaciones lideradas por la Fundación Instituto de la Mujer. Más allá de la preocupación por considerar todas las fuentes disponibles, es preciso advertir que no se trata de un listado exhaustivo, y que además varía año a año, por la disolución de algunas organizaciones y la constitución de otras.

### Región de Arica y Parinacota

- Hogar de Acogida para el Inmigrante, Arica.
- Agrupación de Colombianos y Migrantes Unidos en Arica Chile, Arica.

### Región de Antofagasta

- Comité Social y Cultural de Inmigrantes de Estación San Pedro, Calama.
- Comité de Vivienda Jóvenes Inmigrantes de Caspana, Calama.
- Corporación Migr-Acción, Antofagasta.
- Voluntariado de asesoría jurídica a inmigrantes de la Universidad Católica del Norte en Antofagasta.

### Región de Tarapacá

- Oficina de Gestión Migratoria, Gobierno Regional de Tarapacá, Iquique.

### Región de Coquimbo

- Fundación Emigrantes Latinos Universales, La Serena.

### Región de Valparaíso

- Consejo de Colectividades de Inmigrantes Históricos de Valparaíso, Valparaíso.
- Agrupación Social y Cultural de Migrantes Unidos, San Antonio.

---

<sup>6</sup> Realizado por Carolina Stefoni y Fernanda Stang. En: Stefoni, C. y Stang, F. (2015) “Orientaciones técnicas para intervenciones sociales en contextos con alta presencia de población inmigrante”. Documento de trabajo. Fundación Superación de la Pobreza. Inédito.

## **Región de Magallanes**

- Cidip (Centro de Integración y Desarrollo para el Inmigrante en la Patagonia), Punta Arenas.

## **Región Metropolitana**

- Alhajas del Ecuador, Santiago.
- Amnistía Internacional – Equipo Migración y Refugio, Santiago.
- Aperchi (Agrupación de Peruanos Residentes en Chile), Santiago.
- Asociación Cultural de Familias Latinoamericanas (Acfal), Santiago.
- Asociación Cultural Folklórica Intiquilla del Perú, Santiago.
- Asociación Cultural Peruanos Residentes, Santiago.
- Asociación de Exiliados Peruanos, Santiago.
- Asociación de Inmigrantes por la Integración Latinoamericana y del Caribe (Apila), Santiago.
- Asociación de Migrantes Latinoamericanos-Chile Amil-Chile, Santiago.
- Asociación de Mujeres Refugiadas de Colombia (Amurco), Santiago.
- Asociación de Uruguayos en Chile, Santiago.
- Asocumich (Asociación de Organizaciones Sociales y Culturales de los Migrantes), Santiago.
- Asociación MiraChile, Santiago.
- Ayisyen Nou Ye Production (Somos haitianos en producción), Santiago.
- Centro Alternativas: Salud Mental y Derechos Humanos, Santiago.
- Centro de Atención Psicológica de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Centro de Derechos Humanos y Clínica Jurídica de Atención a Migrantes Universidad Diego Portales, Santiago.
- Centro de estudios y atención a la comunidad de la Universidad Católica Silva Henríquez y pastoral de migrantes del Arzobispado, Santiago.
- Centro de Investigaciones Migratorias, Santiago.
- Centro de Madres Asesoras Inmigrantes de Macul, Santiago.
- Centro Integrado de Atención al Migrante (Ciami), Santiago.
- Clínica Jurídica de Atención a Migrantes Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Clínica Jurídica de la Universidad Diego Portales, Santiago.
- Clínica Psicológica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Clínica Psicológica de la Universidad Diego Portales, Santiago.
- Colectivo Abriendo Puertas por la Integración, Santiago.
- Colectivo Ecuatoriano por la Ciudadanía, Santiago.
- Colectivo Sin Fronteras, Santiago.
- Comunidad de Migrantes Melipilla Sin Fronteras, Melipilla.
- Comunidad de Vivienda Integración Latinoamericana, Santiago.
- Comunidad Peruana Independencia Integrada, Santiago.
- Corporación Chilena de Inmigración, Santiago.
- Corporación de Investigación y Desarrollo de la Sociedad y las Migraciones Cole, Santiago.
- Cosam, Universidad Bolivariana, Santiago.

- Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (Fasic), Santiago.
- Fundación de Cooperación al Desarrollo, Apoyo a la Migración y al Retorno, Santiago.
- Fundación de Viviendas Hogar de Cristo, Santiago.
- Fundación Instituto de la Mujer, Santiago.
- Fundación Scalabrini, Santiago.
- Grupo Acción Migratoria, Santiago.
- Instituto Católico Chileno de Migración (Incami), Santiago y regiones.
- Instituto de la Mujer, Santiago.
- Mam (Movimiento de Acción Migrante), Santiago.
- Ocach (Organización de Capacitación y Ayuda para la Comunidad Haitiana), Santiago.
- OHUI (Organización de Haitianos Unidos de Independencia), Santiago.
- OIM Chile, Santiago.
- ONG Buen Samaritano Haitiano, Santiago.
- ONG Raíces, Santiago.
- Organización de Inmigrantes Camino al Desarrollo, Santiago.
- Organización de Mujeres Inmigrantes Warmipura, Santiago.
- Organización no Gubernamental de Desarrollo Secretaria Ciudadana de Migrantes, Santiago.
- Organización Social para el Desarrollo Integral del Inmigrante, Santiago.
- Programa Andino para la Dignidad Humana (Proandes), Santiago.
- Programa de Intervención Breve, Santiago.
- Red de Migraciones e Interculturalidad (RedMI) , Santiago.
- Resplandor de mi Tierra, Santiago.
- Servicio Jesuita a Migrantes, Ciudadano Global, Santiago.
- Sindicato Asamblea de Trabajadores Migrantes (Siatram), Santiago.
- Sindicato de Trabajadoras de Casa Particular (Sintracap), Santiago.
- Universidad Católica Silva Henríquez (Programa Amir en Ceac), Santiago.
- Vicaría Pastoral Social área refugio, Santiago.
- Vicaría Pastoral Social zona norte, Santiago.
- Warmipura Inmigrantes, Santiago.



SOMOS una institución privada, sin fines de lucro y con intereses públicos, cuyos orígenes se remontan a 1994.

CREEMOS que superar la pobreza que experimentan millones de chilenos y chilenas en nuestro país ha sido y es hoy un desafío de equidad, integración y justicia social. Lo importante hoy no es solo saber a cuántos afecta la pobreza, sino escuchar, integrar y garantizar un piso de bienestar a quienes la sufren.

CONTRIBUIMOS a la superación de la pobreza promoviendo mayores grados de equidad e integración social en el país, que aseguren el desarrollo humano sustentable de las personas que hoy viven en situación de pobreza y exclusión social.

DESARROLLAMOS nuestro quehacer en dos líneas de trabajo: por una parte, desarrollamos intervenciones sociales a través de nuestro programa SERVICIO PAÍS, que pone a prueba modelos innovadores y replicables para resolver problemáticas específicas de pobreza y, por otra, elaboramos propuestas para el perfeccionamiento de las políticas públicas orientadas a la superación de este problema, tanto a nivel nacional como local. Así desde nuestros orígenes hemos buscado complementar, desde la sociedad civil, la labor de las políticas sociales impulsadas por el Estado de Chile.

Desde nuestros inicios trabajamos en alianza con el Estado de Chile y municipios de las 15 regiones del país. Contamos con financiamiento de entidades privadas y fondos públicos provenientes de los ministerios de Desarrollo Social, Vivienda y Urbanismo y del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

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

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



[/fundacionsuperacionpobreza](https://www.facebook.com/fundacionsuperacionpobreza)



[@serviciopais](https://twitter.com/serviciopais)  
[@superarpobreza](https://twitter.com/superarpobreza)

