



Superintendencia
de Educación

NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES: TRAYECTORIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESCUELAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA

Noviembre 2016

Presentación

La Superintendencia de Educación tiene como misión contribuir al aseguramiento de la calidad y el ejercicio al derecho a la educación de todos los niños y niñas de Chile. Para cumplir esta misión, es importante contar con información sobre la realidad dinámica de nuestro sistema educacional y los múltiples desafíos que debemos enfrentar para lograr una educación de calidad para todos y todas.

Uno de estos desafíos es la creciente diversidad cultural de nuestras escuelas y liceos. A partir de la década de los '90s, y en particular desde el año 2000, la presencia de niños y niñas migrantes es una imagen cada vez más habitual en el sistema educacional. Estos niños y niñas, junto a sus familias, han venido a Chile cargados de esperanzas en relación a su calidad de vida, y de expectativas respecto de un futuro mejor; vienen también a contribuir al desarrollo de nuestra sociedad y a enriquecerla con sus conocimientos, costumbres y visones. La inmigración, por tanto, es una oportunidad que debe ser valorada tanto por lo que significa en términos culturales, como por su innegable contribución al desarrollo económico y social del país.

Desde la perspectiva del sistema educacional, la presencia de niños y niñas inmigrantes en nuestras aulas también es una oportunidad que debiera ser aprovechada para generar ambientes educativos diversos, más tolerantes y en los que la multiplicidad de historias de vida sirva para enriquecer la experiencia educativa de todos los niños y niñas que asisten a ellas.

Sin duda, la presencia de niños inmigrantes tensiona diversos aspectos de la vida en las escuelas y liceos, incluyendo las relaciones entre estudiantes, el clima de convivencia y las propias prácticas pedagógicas. La mayor diversidad implica nuevos desafíos y muchas comunidades escolares han encontrado maneras novedosas y positivas para abordarlos, generando estrategias para avanzar en la inclusión de niños y niñas de distintas nacionalidades, y logrando que ellos accedan a las oportunidades educativas que el país brinda, en un marco de respeto a la diversidad que representan.

El presente estudio es parte de los esfuerzos de la Superintendencia de Educación por contribuir al conocimiento de las nuevas dinámicas escolares que se van configurando con la incorporación de niños y niñas migrantes, a fin de identificar cuáles son los factores que favorecen y dificultan su inclusión educativa.

Estamos convencidos que en la medida que investigadores y actores de la propia comunidad educativa cuenten con información que les ayude en la reflexión respecto de la realidad dinámica de sus escuelas, se generaran también los aprendizajes e iniciativas que posibiliten hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas, sin distinción de orígenes sociales, de género, étnicos o de nacionalidades.

Equipo de investigación.

Investigador Responsable: Dr. Rolando Poblete Melis

Co-investigadora: Dr. Caterine Galaz

Colaboradoras/es:

Catalina Álvarez

María Fernanda Barrera

Luciana Hedrera

Yerson Olivares

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
I. Introducción	2
II. Estructura del documento	4
CAPÍTULO I ANTECEDENTES GENERALES	6
I. Antecedentes del fenómeno migratorio.....	7
I.1 Datos demográficos	7
I.2 Caracterización Social	11
I.3 Infancia y Educación	14
II. Instrumentos y normativas en torno a la inclusión educativa	16
III. Migración y sistema educativo.....	21
CAPÍTULO II PERSPECTIVA TEÓRICA.....	24
I. La escuela en el contexto actual	25
II. Inclusión educativa para la escuela de hoy	26
II.1 Una perspectiva integral.....	26
II.2 El cambio para la inclusión	29
III. Inclusión y derechos	31
CAPÍTULO III ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	33
I. Aspectos que facilitan y dificultan el acceso al sistema educativo	34
I.1 Facilitadores para la accesibilidad	34
I.2 Dificultades y desafíos para la accesibilidad.....	38
II. Diseño y adaptaciones curriculares: promoción de la interculturalidad o dificultades para una inclusión efectiva.....	42
II.1 Políticas internas de la escuelas	43
II.2 Adaptación curricular	45
III. Relaciones sociales en la escuela: desde la cooperación al bullying.....	50
COMENTARIOS DE CIERRE	65
I. Los factores de inclusión	66
II. Recomendaciones.....	70
II.1 La importancia de mejorar la legislación.....	70
II.2 Elaboración de una política migratoria	70

II.3	Capacitación de docentes.....	71
II.4	Difusión de información	71
BIBLIOGRAFÍA	72

INTRODUCCIÓN GENERAL

I. Introducción

Hoy Chile es un país que atrae población extranjera, por lo que el tema de la migración ha ido ganando cada vez más actualidad en la agenda política y en los espacios académicos. Y aunque se trata de un proceso relativamente reciente, ha sido necesario por parte del Estado generar un conjunto de mecanismos que permitan garantizar el ejercicio de aquellos derechos que el país ha consagrado para todos y todas. Es el caso de la educación.

En efecto, y tal como se verá más adelante, la presencia de población extranjera que demanda servicios educativos ha requerido abordar desafíos de carácter político, asociados a normativas y decretos que permitan su acceso al sistema educacional; pero también han sido las escuelas las que han debido generar estrategias para avanzar hacia la inclusión, y lograr que niños y niñas accedan al aprendizaje en un marco de respeto a la diversidad que representan.

En ese contexto, las relaciones y el clima de convivencia, el currículum y las propias prácticas docentes han sido puestas en tensión, así como otros factores que forman parte de los procesos educativos, por lo que generar conocimiento en torno a estas temáticas resulta relevante, no solo para aportar al fortalecimiento de un área que será significativa para el país en el corto y mediano plazo, sino también para construir estrategias que permitan que los derechos de todos y todas sean garantizados en un marco de respeto mutuo.

Con esa intención, este informe da cuenta de los resultados de una investigación en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en el sistema educativo. El objetivo del estudio ha sido conocer las trayectorias de inclusión educativa de niños y niñas migrantes en cuatro escuelas y un liceo de la ciudad de Santiago, identificando los factores que favorecen y dificultan el proceso de inclusión.

En cuanto a los objetivos específicos, se han considerado tres:

1. Conocer los factores que favorecen y dificultan el acceso al sistema educativo para niños y niñas migrantes.
2. Identificar los factores de carácter curricular que favorecen o dificultan el proceso de inclusión educativa para niños y niñas migrantes.
3. Caracterizar las relaciones sociales que generan los niños y niñas migrantes con sus pares, identificando como afectan o favorecen su inclusión.

El estudio se llevó a cabo en cuatro comunas de la región metropolitana, Santiago, Recoleta, Independencia y Quilicura. Las tres primeras comunas como se sabe concentran la mayor cantidad de población extranjera, aunque se ha optado por incluir Quilicura debido a la significativa presencia de población haitiana, lo que por cierto ha supuesto desafíos mayores en los espacios educativos debido a la diferencia idiomática.

En cada una de estas comunas se escogió a aquella escuela con mayor presencia de niños y niñas extranjeras, y en la comuna de Santiago también se incorporó un liceo con el fin de conocer las trayectorias de inclusión más allá de la enseñanza básica. Esto es relevante porque buena parte de las investigaciones en el ámbito de la educación dan cuenta de situaciones que se evidencian en la educación básica. El siguiente cuadro presenta los datos de matrícula de cada una de los centros escogidos:

MATRÍCULA CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO¹

Comuna	Institución	Número Total de Matrícula	Matrícula Extranjeros/as	% Matrícula Niños Extranjeros
Santiago	Liceo Confederación Suiza	396	51	12,9%
	Escuela República de Panamá	353	153	43,3%
Independencia	Escuela Cornelia Olivares	281	140	49,8%
Recoleta	Escuela Juan Verdaguer Planas	216	79	36,57%
Quilicura	Escuela Mercedes Fontecilla	1022	114	11,1%

En términos metodológicos este estudio fue realizado bajo un enfoque de tipo cualitativo, lo que implica que fue la perspectiva de los actores el eje tanto para el proceso de generación de información, como para su análisis e interpretación. En tal sentido, los métodos y técnicas cualitativas apuntan a la comprensión de fenómenos en relación a los significados que los sujetos otorgan a su realidad.

Los actores seleccionados para participar en el estudio fueron directivos; docentes y estudiantes, considerando los siguientes criterios:

- Directivos: quienes a la fecha de realización del estudio ejerzan el cargo de director/a de los centros educativos o, en su defecto, quien designe la autoridad para participar del estudio. Solo en el caso de una escuela la entrevistada fue la Jefa de UTP.
- Profesores/as: quienes ejerzan jefatura de curso, o tutorías, de los octavos años con presencia de niños y niñas extranjeras. Para el caso del liceo un profesor con experiencias en trabajo con los cursos superiores.
- Niños/as migrantes: estudiantes de octavo básico hombres y mujeres, considerando que por lo general han tenido una experiencia más prolongada en las escuelas y, por tanto, pueden

¹ Información obtenida de los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal de cada comuna.

dar a conocer de mejor forma su trayectoria. El mismo criterio fue utilizado para el caso del liceo investigado.

- Niños/as chilenos/as: estudiantes de octavo año, hombres y mujeres, considerando que han tenido un mayor tiempo de relación con niños y niñas extranjeros/as.

Las técnicas de recolección de información fueron las entrevistas semiestructuradas y los focus group, aplicados tal como se resume en el siguiente cuadro:

ACTORES Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Actores	Técnicas	Nº de Participantes
Directivos	Entrevista Semi estructurada	5
Profesores/as	Entrevista Semi estructurada	5
Estudiantes migrantes	Focus group	40
Estudiantes chilenos	Focus group	40

En forma adicional se trabajó con fuentes secundarias, especialmente documentos oficiales, decretos, normativas, bases de datos y otros.

Tal como se desprende de los objetivos, tres fueron las dimensiones de análisis que consideró el estudio: acceso al sistema, adaptaciones curriculares y relaciones sociales. Estas dimensiones fueron “leídas” con el fin de identificar los factores que desde ellas facilitan o dificultan el proceso de inclusión de niños y niñas migrantes en los centros educativos que fueron considerados.

Finalmente, el trabajo de campo de este estudio se llevó a cabo en un mes y fue facilitado por la amplia colaboración tanto de los municipios involucrados como por los equipos directivos de las escuelas, sus docentes y niños y niñas chilenas y migrantes.

II. Estructura del documento

Este informe se estructura en tres capítulos. El primero de ellos aporta un conjunto de antecedentes en torno al fenómeno de la migración, entre los que destacan datos demográficos y algunos indicadores sociales para la caracterización de la población extranjera en Chile. También se profundiza en torno a la presencia de niños y niñas en el sistema escolar y sobre las normativas que rigen para asegurar su derecho a la educación.

El segundo capítulo corresponde al enfoque teórico del estudio, abordándose los conceptos centrales asociados a su desarrollo, entre los que destacan la inclusión educativa y la perspectiva de derechos que acompaña este ideal y esta práctica pedagógica. Se recurre a un conjunto de autores que constituyen la “literatura clásica” en torno a este tema.

El tercer capítulo presenta los principales resultados de investigación, organizados a partir de las dimensiones que fueron indicadas anteriormente. El análisis se acompaña con algunos relatos que vienen de las entrevistas, lo que otorga mayor fuerza a las ideas expresadas.

Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones y comentarios de cierre del estudio, además de algunas propuestas de acción que pueden ser consideradas para resolver algunos de los nudos críticos identificados.

CAPÍTULO I
ANTECEDENTES GENERALES

I. Antecedentes del fenómeno migratorio

I.1 Datos demográficos

Los movimientos migratorios son una de las características de las sociedades actuales. De hecho, se estima que el 3,2% de la población mundial vive fuera de sus países de origen, lo que equivale a cerca de 214 millones de personas (OIM, 2015). Y aunque esto ha sido una constante en la historia de la humanidad, no cabe duda que durante el siglo XX y lo que va corrido del XXI se han producido los mayores desplazamientos que registra la historia de la humanidad.

En esa línea, Blanco (2000), afirma que en contraposición a las migraciones premodernas y modernas, las migraciones contemporáneas se distinguen por el carácter global que han alcanzado, superando incluso la idea tradicional de la migración como fenómeno sur-norte. Al respecto, la Organización Internacional de las Migraciones (2015) sostiene que una tercera parte de los migrantes a nivel mundial se traslada de sur a sur, e incluso en la actualidad estos movimientos son intrarregionales, como en el caso de América Latina.

Un punto en común al movimiento poblacional actual es lo que se conoce como la feminización de la migración, lo que no alude estrictamente a la mayor cantidad de mujeres que salen de sus países de origen, sino más bien al hecho que lo hacen solas, para mejorar su situación social y económica y para superar las limitaciones familiares y profesionales, lo que en última instancia está ligado con su proceso de socialización y con la posición social, generalmente subordinada, que mantienen en sus países (OIM, 2015).

Respecto de las explicaciones en torno al fenómeno migratorio, la mayor parte se mueven dentro de una perspectiva economicista, lo que implica que las migraciones se producen debido a la desigual distribución del capital y del trabajo, considerando que “los trabajadores tienden ir desde países o regiones donde la mano de obra es abundante y los salarios bajos a otros donde la mano de obra es escasa y los salarios altos. De esta forma, se contribuye a la redistribución de los factores de producción y, a largo plazo, a la equiparación de los salarios entre los distintos países, corrigiendo las desigualdades originales” (Arango, 2003: 4).

Por su parte, Mujica (2004), identifica algunos factores relacionados con:²

- a) El incremento de las inversiones y el comercio a nivel mundial, con la subsiguiente interdependencia económica de los Estados.

² Cfr. Mujica, J. (2004) *El desafío de la solidaridad: condiciones de vida y trabajo de los migrantes peruanos en Chile*. Lima, OIT.

- b) El impacto de las políticas tanto de ajuste estructural como de liberalización que fueron aplicadas en las economías de los países del tercer mundo.
- c) El incremento de la pobreza, el desempleo y los niveles de informalidad que provocan mayores niveles de exclusión social.
- d) Las desigualdades en los niveles de desarrollo y de oportunidades laborales y salariales entre países (América Latina es la región más desigual del mundo).
- e) La existencia de mercados que demandan mano de obra calificada y no calificada.
- f) El progreso en materia de comunicaciones.

Para Portes (2010), sin embargo, lo más relevante del debate en torno a la migración no está tanto en sus causas, sino en sus consecuencias, señalando que existe mayor evidencia empírica en torno a éstas últimas, entre las que identifica las siguientes:³

1. Cuando los migrantes se trasladan con sus familias, el proceso de despoblamiento se acelera, ya que la migración de retorno se hace menos probable.
2. Cuando los migrantes laborales llevan consigo a sus familias, fortalecen el crecimiento de una segunda generación en los países receptores que crece en condiciones singularmente desventajosas.
3. La experiencia de asimilación en un nivel más bajo de la segunda generación refuerza los estereotipos negativos acerca de la población migrante en los países receptores, aumentando así la probabilidad de que se conviertan en una minoría empobrecida, similar a una casta.

En directa relación con esto está lo señalado por Santa María (2002), quien sostiene que las migraciones internacionales están estrechamente ligadas con el resurgir de las ideas y de los comportamientos racistas. El mismo autor afirma que incluso en los términos utilizados para referir a la “extranjería” hay una evocación peyorativa que tiene una función clara: distinguir entre los propios y los extraños a la ciudad, incluso muchos de estos procesos cristalizan en las nuevas retóricas de la exclusión que tienden a permear los discursos políticos (Stolcke, 1995).

Como sabemos, Chile no ha estado al margen de esta situación. Desde mediados de la década del 90 y con mayor fuerza a partir del año 2000, se ha consolidado como polo de atracción para personas que en su mayoría provienen de los países de la región, particularmente de Perú, Argentina, Bolivia y recientemente Colombia. De hecho, esos son los colectivos más numerosos, representando en conjunto cerca de 63% del total de extranjeros/as en el país (DEM, 2015).

³ Cfr. Portes, A. Migration and Development: A Conceptual Review of the Evidence. Working Paper.

Sin duda la imagen del Chile post-dictadura ha contribuido a la formación y posicionamiento de una “marca país” que se ha proyectado en el mundo entero, caracterizada por la estabilidad social, política y económica que dista de la situación del resto de los países de la región.

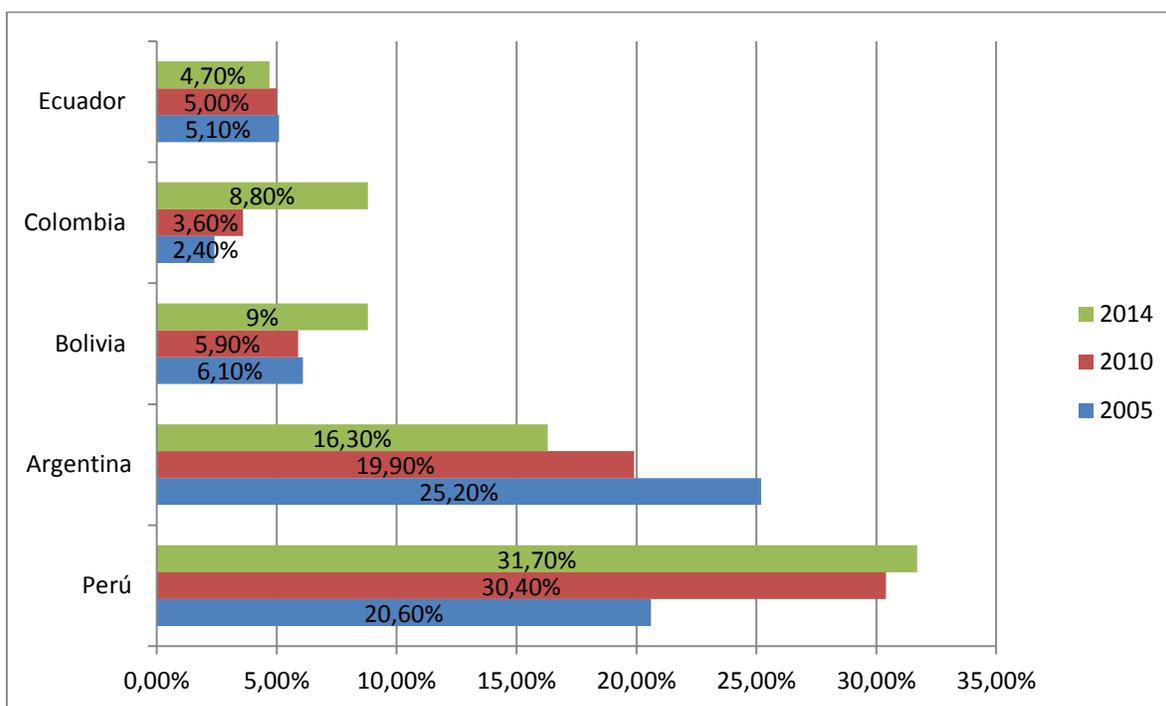
Un dato interesante que se suma a la configuración de este escenario es que al finalizar la década del noventa (e inicios de la siguiente) una parte importante de los Estados de la región (Argentina, Bolivia, Ecuador, Perú, Venezuela), sufrieron crisis políticas y económicas que dañaron profundamente el tejido social, algunas de las cuales se prolongan hasta hoy.

En el periodo comprendido entre 1992 y 2002, años de medición Censal, se constata un aumento de la población nacida en el extranjero viviendo en Chile, pasando de 105.070 a 184.464, lo que representa un incremento de 75%. Por otro lado, los/as extranjeros en el país representaban al año 2002 el 1,22% del total de población (Censo, 2002).

Los datos más actuales del Departamento de Extranjería y Migración señalan que en Chile viven 410.988 personas nacidas en el extranjero, lo que representa el 2,5% del total de población (DEM, 2015). Sin embargo, lo más relevante es el aumento significativo que ha tenido la población migrada, toda vez que entre los años 2005 y 2014 prácticamente se ha duplicado (DEM, 2015).

Por otro lado, la mayor parte de los y las extranjeros que han llegado a Chile proviene de los países de la región, sumando casi el 75% (DEM, 2015). Los colectivos con mayor presencia son los siguientes:

COLECTIVOS MIGRANTES CON MAYOR PRESENCIA EN EL PAÍS⁴



Fuente: Departamento de Extranjería, 2015

Como se desprende del gráfico, la mayor parte de los y las extranjeras en Chile son peruanos/as, seguidos por argentinos/as, bolivianos/as y colombianos/as. Lo más relevante, sin embargo, es el rápido crecimiento de estos dos últimos colectivos quienes en el lapso de diez años han a lo menos duplicado su presencia, a diferencia de argentinos/as que han visto disminuido su número en el país y que tradicionalmente fueron la colonia más numerosa.

El 67% de los y las migrantes se concentra en la Región Metropolitana, seguido por la región de Valparaíso y Tarapacá en el norte del país, con 4,7% y 4,0% respectivamente (CASEN, 2013). Y dentro de la región metropolitana, la mayor parte de ellos/as se ubica en las comunas de Santiago, Independencia, Recoleta y Estación Central.

En cuanto a la composición por género, el 55,1% corresponde a mujeres (DEM, 2015). Por otro lado, como puede resultar más o menos obvio, quienes han escogido a Chile como país de destino se encuentran en edad económicamente activa, sin embargo, con la generación de los procesos de reunificación familiar que se inician a partir del año 2000 (Pavez, 2012),

⁴ La población haitiana, de acuerdo a la fuente consultada y al año de referencia, no alcanza una presencia significativa en el país. Sin embargo, es importante señalar que el crecimiento de los permisos de permanencia definitiva para este grupo al año 2014 corresponden al 3,0% del total otorgado por el Departamento de Extranjería y Migración.

ha comenzado a llegar población en edad escolar, demandando servicios educativos en las comunas en las cuales se han asentado.

I.2 Caracterización Social

La Encuesta CASEN del año 2013⁵ establece que el 10,7% de la población migrante está en condición de pobreza, mientras que en el caso de los chilenos es el 14,5% (CASEN, 2013). El promedio de los ingresos autónomos per cápita por condición de migrante del jefe/a de hogar, alcanza a la población nacional a \$189.298, mientras que para los/as extranjeros es de \$362.568. Para el caso de los hogares es de \$806.249 y \$1.235.828 respectivamente (CASEN, 2013). Claro está que este instrumento no considera que entre un 30% y un 50% del total de las remuneraciones que percibe la población migrante son enviados al país de origen en forma de remesa (Poblete, 2015).

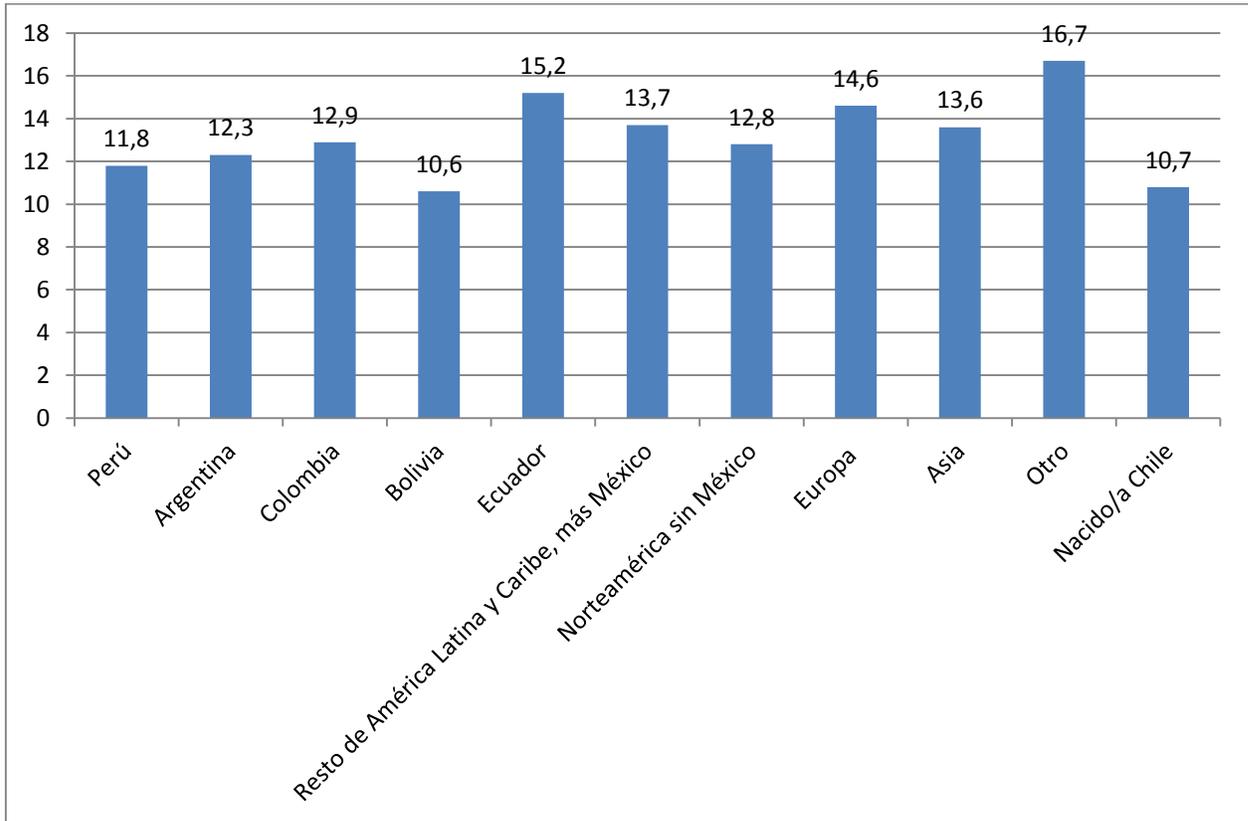
Sin embargo, cuando el criterio de medición es multidimensional la población migrante en condición de pobreza aumenta al 25,2% y la población nacional al 20,3% (CASEN, 2013). Esto resulta llamativo si se considera que para todos los quintiles de ingreso la población migrante recibe montos más altos. Como se ha establecido por parte del Ministerio de Desarrollo Social, la pobreza multidimensional es una nueva metodología que introduce otras variables e indicadores que impactan en la calidad de vida de las personas. Concretamente, se incorpora la situación de educación; salud; trabajo y seguridad social; vivienda.

Por su parte, la tasa de ocupación también expresa diferencias, toda vez que alcanza para los/as chilenos/as a 62,3%, mientras que para los/as extranjeros a 71,9%, desempeñándose mayormente estos últimos como “empleados u obreros del sector privado” (CASEN, 2013).

Un punto que reviste interés es lo referido a los años de estudio: los datos que aporta la Encuesta CASEN 2013 muestran que el promedio de escolaridad para los/as nacionales es de 10,7, mientras que para los/as extranjeros/as es de 12,6, por tanto se trataría de población “más educada”. Al desagregar por nacionalidad de origen, se obtienen los siguientes datos:

⁵ Los datos más actualizados corresponde a la encuesta CASEN del año 2015, sin embargo, el capítulo migración no ha sido liberado aún por parte del Ministerio de Desarrollo Social

AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS POR PAÍS DE NACIMIENTO



Fuente: CASEN, 2013

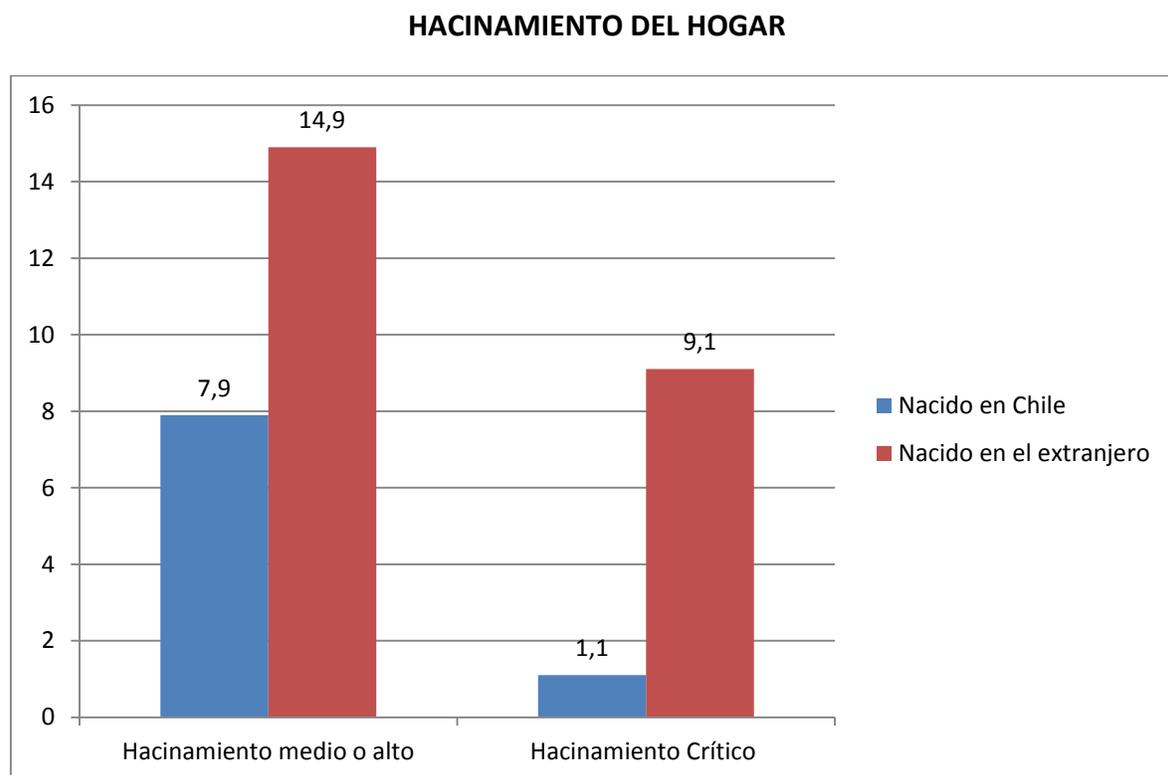
La población nacida en Ecuador posee más años de escolaridad, por lo que podría deducirse que se trata en su mayoría de personas con formación técnico-profesional. Para todos los casos, a excepción de Bolivia, el número de años de estudio es superior al que posee la población nacional. Más específicamente, la población con educación superior completa nacida en el extranjero alcanza a 22,9%, mientras que para los/as chilenos llega al 11,8% (CASEN, 2013).

En el caso de salud, aunque los porcentajes de acceso a los sistemas previsionales son similares para nacionales y extranjeros, llama la atención que el porcentaje de estos últimos que no accede a ningún tipo de sistema es de 8,9%, mientras que para los/as chilenos/as es de 2,5% (CASEN, 2013).

En vivienda la situación ofrece brechas significativas en relación a la población nacional. En efecto, el 64,4% de los/as chilenos/as accede a una vivienda propia, mientras que solo el 28,7% de los/as extranjeros lo hace. Por contrapartida, el 17% de los/as chilenos/as arrienda

una vivienda, mientras que el 63,5% de los/as extranjeros/as está en esa situación (CASEN, 2013).

Otra de las brechas importantes es la referida al hacinamiento, tal como muestra el siguiente gráfico:



Fuente: CASEN, 2013

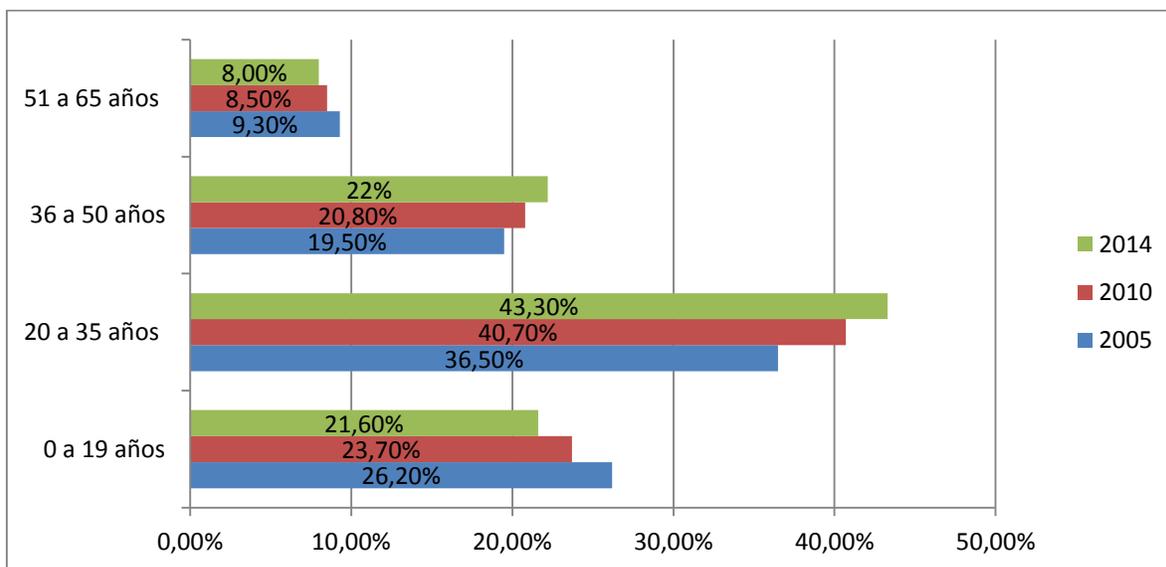
Como se desprende del gráfico, tanto para la categoría de hacinamiento medio o alto como crítico,⁶ la población migrante supera ampliamente a la población nacional, lo que implica que están sujetos a mayores condiciones de precariedad en las viviendas que habitan.

⁶ De acuerdo a las definiciones del Ministerio de Desarrollo Social se considera hacinamiento medio o alto de 2,5 a 4,9 personas por dormitorio de la vivienda, mientras que hacinamiento crítico considera a 5 o más personas por habitación de la vivienda.

I.3 Infancia y Educación

Los datos demográficos indican que la mayor cantidad de personas nacidas en el extranjero se encuentra en el rango comprendido entre los 20 a 35 años, tal como muestra el siguiente gráfico:

MIGRACIÓN EN CHILE: GRUPOS DE EDAD 2005-2014



Fuente: Departamento de Extranjería, 2015

Por su parte, el segmento entre 0 y 19 años, demandante potencial de servicios educativos, ha disminuido en el periodo considerado hasta alcanzar un 21% del total de población nacida en el extranjero.

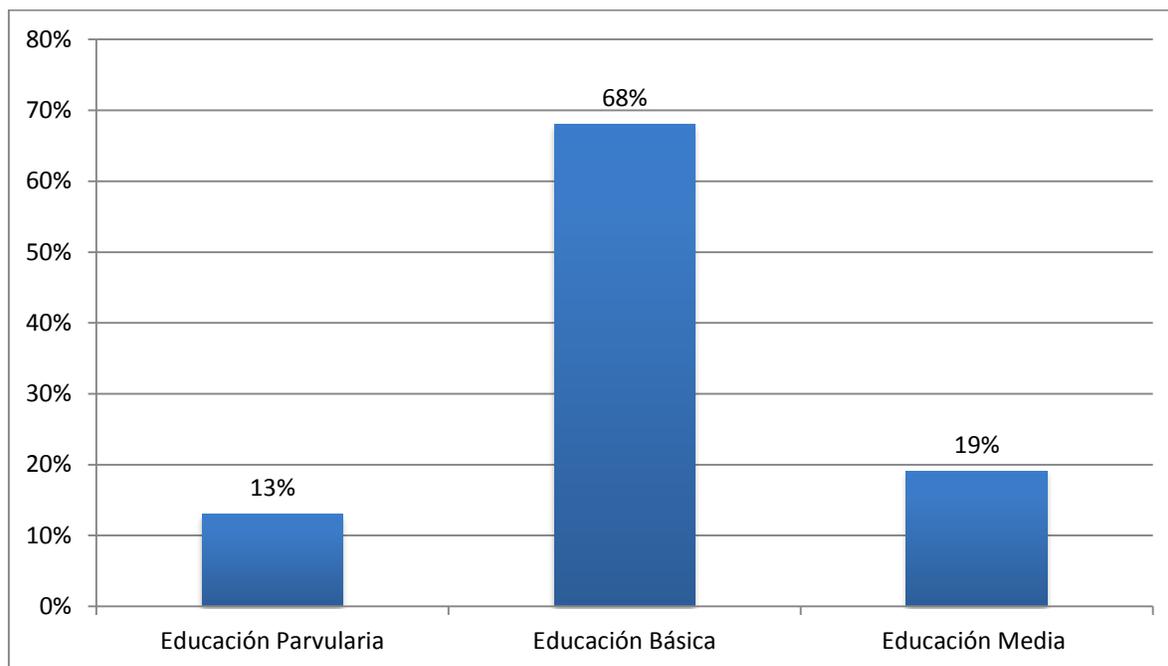
En relación con este dato es importante señalar como se indicó antes que el proceso de reunificación familiar se inicia con a partir del año 2000. Algunos estudios realizados al respecto a partir de la realidad de niños y niñas de una escuela de la comuna de Santiago (Poblete, 2007), dan cuenta que el periodo de disgregación familiar es de cinco años en promedio, con las consecuencias emocionales y psicológicas que eso puede implicar en especial para niños y niñas.

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, al año 2015, de los cerca de 3.550.000 niños y niñas matriculados/as en el sistema educativo nacional, 30.625 son extranjeros/as, lo que representa menos del 1% de la población escolar. La mayor parte son peruanos/as,

seguidos por colombiano/as, concentrados -al igual que la población adulta- en la región metropolitana y en las comunas ya señaladas.

En relación a la distribución por matrícula por nivel, los datos son los siguientes:

MATRÍCULA DE NIÑOS/AS EXTRANJEROS/AS POR NIVEL



Fuente: elaboración propia en base a datos Mineduc 2015

Por otro lado, un número importante de la población extranjera acude a los establecimientos municipales (61%) y en menor medida a los establecimientos particulares subvencionados (32%), para todos los niveles que considera nuestro sistema. De la misma forma, la casi totalidad de los niños y niñas está matriculada en escuelas urbanas (95%) (MINEDUC, 2015).

Un estudio realizado a nivel nacional para el Ministerio de Desarrollo Social (Poblete, Galaz y Frías, 2015), mostró que de los menores entre 0 y 6 años solo el 17,6% asiste a una establecimiento educacional argumentando sus familias como razones de esta no incorporación el que “no lo consideran necesario porque cuentan con alguien que los cuide en casa” (50%).

Otros datos relevantes indican que el 60,5% de los estudiantes extranjeros que asisten a un establecimiento municipal recibe gratuitamente desayuno y un 61,8% almuerzo. En relación a otros beneficios asociados al sistema educativo un 12,3% tiene Tarjeta Junaeb para alimentación; un 4,9% ha recibido algún tipo de beca estatal o no estatal.

Pese a que el número de niños y niñas extranjeras matriculados en el sistema educativo aún es bajo, su presencia y mayor visibilidad ha supuesto un desafío importante para el Estado, la propia sociedad y las escuelas. En efecto, el Estado en forma progresiva ha debido hacerse cargo de generar normativas que permitan el acceso de los/as extranjeros/as a los servicios públicos y, especialmente, al sistema educativo. De hecho el Ministerio de Educación ha sido pionero, entre los servicios del Estado, en cuanto a la promoción de la incorporación de los/las migrantes en las escuelas públicas, por lo mismo resulta importante revisar tanto las normativas como las políticas que hoy rigen para garantizar el acceso de niños y niñas extranjeras al sistema educativo nacional.

II. Instrumentos y normativas en torno a la inclusión educativa

La inmigración es un tema reciente para nuestro país. Por lo mismo, las instituciones y organismos públicos han debido adaptarse a esta nueva realidad generando instrumentos de carácter normativo que han buscado organizar el acceso de los/as migrantes a determinados servicios del Estado, como una forma de garantizar ciertos derechos sociales que sean compatibles con las convenciones internacionales que rigen al respecto.

En ese sentido el Ministerio de Educación ha sido pionero en tanto en el año 2005 generó la primera normativa que establece que los/as niños/as migrantes podrán ser matriculados/as, aunque provisoriamente, en forma independiente a la condición migratoria de sus padres (situación regular o irregular), no siendo esta una causal de exclusión (Mineduc, 2005).

La normativa también indica claramente que los/as migrantes podrán no sólo ingresar sino también permanecer y progresar en el sistema escolar nacional, con lo cual se da un paso relevante para promover el acceso a los programas que hacen parte de este sistema: subvención escolar, becas de alimentación; textos escolares; etc. (Mineduc, 2005).

Esto, por cierto, cumpliendo con los aspectos procedimentales que señala la misma normativa y que suponen la tramitación en las DEPROV respectivas de la autorización para matricularse provisoriamente en algún establecimiento, aunque lo más relevante es que:⁷

“Mientras el alumno se encuentre con “matrícula provisoria” se considerará como alumno regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales a que diere lugar, sin perjuicio de la obligación del alumno de obtener, en el más breve plazo, su permiso de residencia en condición de Estudiante Titular, conforme lo dispone la

⁷ Cfr. Op Cit.

Circular N° 1179, de 28 de enero de 2003, del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior.”

El requisito para el caso de quienes acceden a una matrícula provisoria es regularizar su situación en el más corto plazo, para lo cual la propia escuela deberá facilitar el proceso ante las autoridades respectivas a través de la presentación de los certificados que acrediten residencia regular y constancias respecto del último curso realizado en el país de origen. En esa misma línea el propio Ministerio de Educación se hace cargo de:

“Orientar a las autoridades educacionales del país en relación con el derecho a ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar nacional de todos los niños, niñas y jóvenes migrantes que cumplan con los requisitos que se señalarán, no pudiendo ser causal para no hacerlo el hecho de provenir de otro país o no tener los padres regularizada su residencia en el país.”

El año 2008 desde la Presidencia de la República a través del Ordinario Gab. Pres. N°009 de septiembre de 2008, se impartieron instrucciones a todas las reparticiones del Estado en relación a la Política Nacional Migratoria. En el punto 4 de este documento se indica que:⁸

“Desde el ámbito internacional el debate sobre la migración se ha centrado en el reconocimiento de los Derechos Humanos de los migrantes, lo que implica para los Estados el deber de protegerlos y respetarlos independientemente de su situación migratoria.

Esto es un primer reconocimiento acerca de los derechos humanos de los/as migrantes y en particular del rol del Estado en orden a garantizarlos. Lo más relevante es lo referido a que estos derechos deben ser respetados “independientemente de su situación migratoria”.

En particular en el punto V del documento citado (integración y protección social de los migrantes), se señala que se garantiza el derecho a:⁹

“Educación “para todos los niños, niñas adolescentes, siendo prioridad para el Gobierno otorgar oportunidades educativas, tanto a los chilenos como a los extranjeros que residen en Chile, para ingresar y permanecer en el sistema educacional en igualdad de condiciones.”

⁸ Cfr. Ordinario Gab. Pres. N°009 de septiembre de 2008: “Imparte instrucciones sobre Política Nacional Migratoria.”

⁹ Cfr. Op. Cit.

Ciertamente, lo más relevante de la política es que se trata de un reconocimiento explícito no solo de la presencia de los/as migrantes en el país, sino también de la importancia de llevar a cabo acciones para lograr su inclusión.

El año 2016 desde la Presidencia de la República se genera un nuevo documento que imparte instrucciones en torno a la política migratoria. Este instructivo reconoce a Chile como país de migración y establece que nuestro país trabajará:

“...en el fortalecimiento de un enfoque intercultural de acogida, respeto y valoración de la diversidad cultural, sobre todo al interior del sistema educativo y en general en los servicios públicos y en su relación con la población migrante. En el accionar del Estado se reafirma la aplicación de los instrumentos internacionales ratificados por Chile sobre Derechos Humanos y de las Personas Migrantes, al igual que con los principios de Política Migratoria acordados en el marco de la Conferencia Sudamericana de Migraciones.”

Un punto relevante mencionado en los diferentes documentos y normativas es lo relacionado con los instrumentos internacionales que Chile ha ratificado y que han adquirido estatuto jurídico al interior del país. Como es sabido, las convenciones han permitido el avance y consagración de derechos de diversos grupos sociales, algunos de ellos postergados o con mayores niveles de vulnerabilidad.

El siguiente cuadro resume el conjunto de convenciones internacionales ratificadas por Chile y que apuntan a la consagración de derechos educativos de la población migrante.

CONVENCIÓNES INTERNACIONALES RATIFICADAS POR CHILE

Convención	Fecha de Ratificación	Principales Contenidos en el Ámbito de los Derechos Sociales
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares	2003	Artículo 30 Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo.
Convención sobre el Estatuto de los Refugiados	Ratificada en 1972, pero entró en vigencia en 2010 con la promulgación de la Ley N° 20.430, sobre Protección de Refugiados	Artículo 22 (Educación pública) 1. Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental. 2. Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general respecto de la enseñanza distinta de la elemental y, en particular, respecto a acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas.
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	1971	Artículo 5 Los Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes: d) Otros derechos civiles, en particular...los derechos económicos, sociales y culturales, en particular: i) El derecho a la educación y la formación profesional;
Convención Internacional sobre los Derechos del Niño	1990	Artículo 2 1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la

		<p>posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.</p> <p>Artículo 28 Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación.</p> <p>Artículo 29</p> <p>1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:</p> <p>c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;</p>
--	--	---

Fuente: elaboración propia

Finalmente, un elemento central que no puede dejar de mencionarse es el Decreto Ley N°1094 (más conocido como Ley de Extranjería), vigente desde el año 1975, y su reglamento establecido por el Decreto Supremo N°597 del Ministerio del Interior, del año 1984, en tanto instrumentos legales y jurídicos que regulan la residencia, permanencia definitiva, ingreso, egreso, expulsión y el control de extranjeros/as en Chile.

La ley de extranjería no hace ninguna mención explícita a los derechos sociales de los y las migrantes, incluso el artículo N°76 de la ley establece que *“los servicios y organismos del Estado o Municipales deberán exigir a los extranjeros que tramiten ante ellos asuntos de la competencia de esos servicios, que previamente comprueben su residencia legal en el país”*. Evidentemente esto deja fuera de la acción del Estado a la población irregular, toda vez que para la tramitación de cualquier servicio se requiere estar en posesión de un RUT nacional válido.

A diferencia de otros países latinoamericanos, Chile no ha actualizado su legislación migratoria. Por ejemplo, Argentina, Uruguay, Costa Rica o Ecuador con la llegada del nuevo siglo han llevado a cabo ajustes a sus legislaciones con el fin de adaptarlas a los desafíos de los nuevos tiempos caracterizados por la permanente movilidad humana.

En esa misma línea, las nuevas leyes de extranjería dialogan con las convenciones internacionales y la perspectiva de derechos que se establece a partir de ellas, garantizando el acceso a salud, educación e incluso trabajo sin importar el estatus legal de los/as extranjeros/as.

Para el caso de Chile, Stefoni (2011) señala que en la historia de la legislación migratoria se observa una concepción dual del sujeto migrante (un extranjero deseable -el colono- y otro no deseado -el espontáneo). Con la llegada de la dictadura prima la visión negativa, toda vez que la presencia extranjera es concebida como una potencial amenaza a la nación. Esto justificó la implementación de mecanismos de control estatal establecidos en la legislación de 1975. En los gobiernos

democráticos el migrante siguió siendo pensado como un extraño potencialmente peligroso aunque, esta vez, bajo la idea de un problema social. Al no modificar el espíritu que funda la ley, la consecuencia es la generación de condiciones para que las personas caigan en situación de irregularidad.

Durante el año 2013 el gobierno del presidente Piñera envió un proyecto de ley al parlamento, que en lo sustantivo no recoge ni consagra la perspectiva de derechos, limitando el ejercicio de éstos para las personas migrantes, en particular para aquellas que se encuentran en condición irregular, por lo cual prolonga la lógica restrictiva impuesta en dictadura. Por lo anterior existe amplio consenso entre diversos actores acerca de la necesidad de actualizar nuestra legislación y resolver los nudos críticos que hoy, entre otras cosas, dificulta el acceso de la población migrante a la oferta de servicios del Estado, limitando el ejercicio de sus derechos y generando mayores condiciones de vulnerabilidad.

III. Migración y sistema educativo

La presencia de los y las migrantes no sólo ha supuesto el desarrollo de nuevas políticas educativas, también ha sido la sociedad chilena, escasamente acostumbrada a la diversidad (Poblete y Galaz, 2007), la que ha debido habituarse a la presencia de colectivos que poco a poco comienzan a permear espacios tradicionalmente reservados a chilenos. En tal sentido, como afirma Agar & Pedaur (2013, p.25):

(...) Chile desde su constitución como Estado nación ha sobrevalorado la homogeneidad, la tranquilidad y la estabilidad por sobre otros derechos fundamentales. Es en este contexto en donde se generan discursos que desvalorizan la diversidad cultural, lo que produce una resistencia y un prejuicio bidireccional y contrapuesto, en donde la sociedad local discrimina a las comunidades migrantes.

En relación con esto, distintos estudios realizados en el país (Fundación Ideas 2004; Universidad Diego Portales, 2008, 2012), han mostrado que la población que rechaza la diversidad, y en particular la que representan los y las extranjeras, tiende a ser mayoritaria.

Y esa misma situación se replica en las escuelas, tal como ponen en evidencia los estudios de la UNICEF que indican que los/as estudiantes chilenos/as tienen niveles de prejuicio preocupantes hacia niños y niñas de otras nacionalidades, considerando incluso como inferiores a quienes provienen de los países vecinos, especialmente de Perú y Bolivia (UNICEF, 2004, 2011).

De hecho existen evidencias que indican que “la experiencia migratoria de las niñas y niños en Chile está fuertemente marcada por las constantes situaciones de discriminación y racismo de las cuales son víctimas” (Pavez, 2012, p. 87). El color de la piel, la forma de hablar y otras características distintivas se constituyen en elementos que generan marginación por parte de niños y niñas chilenas.

En esa misma línea un estudio llevado a cabo por la Superintendencia de Educación durante el año 2016 en torno a las denuncias por discriminación en las escuelas del sistema entre los años 2014-2015, ha puesto en evidencia, en sus resultados preliminares, que particularmente niños y niñas migrantes viven situaciones de discriminación por parte de directivos, funcionarios/as, docentes y compañeros/as, entre las que destacan: i) el etiquetaje negativo hacia los y las estudiantes migrantes, calificándolos según su tono de piel o juicios infundados que guardan relación a su origen extranjero; ii) discriminación por parte de docentes a estudiantes, en situaciones en las que se niegan a prestar el apoyo necesario o incurren en etiquetaje negativo y, iii) discriminación por parte de compañeros, a través de situaciones de violencia verbal aludiendo al color de piel, acento y a la condición de extranjero del estudiante, tanto dentro como fuera del aula.¹⁰

Otras investigaciones (Poblete, Galaz y Frías, 2015), han concluido que ya en el acceso de niños y niñas migrados al sistema educativo se producen barreras significativas que dificultan los procesos de inclusión, especialmente para quienes están en situación irregular. En concreto, estas barreras estarían asociadas a:

- a) La normativa establece que las matrículas de los/as niños/as en condición irregular son consideradas “provisorias”, a la espera del proceso de regularización que deben llevar a cabo sus familias. La principal dificultad radica en que muchos/as estudiantes carecen de documentación del país de origen, lo que supone una serie de trabas administrativas.
- b) Los obstáculos que encuentran las escuelas para la inscripción de niños/as extranjeros/as dicen relación con la necesidad de contar con documentación válida frente al Ministerio de Educación para la matrícula. Estos trámites de convalidación de estudios, acreditación, certificaciones, etc., son realizados por las autoridades de las escuelas, quedando a “su buena voluntad” la búsqueda y presentación de tales documentos.
- c) En muchos establecimientos frente a la exigencia de comprometerse y facilitar la regularización académica de los/as niños/as y realizar la tramitación ante las autoridades competentes, se opta por rechazarlos o derivarlos a otros establecimientos donde sí están dispuestos a realizar tal esfuerzo. La derivación de estudiantes es una de las causas que explica la concentración de niños/as en ciertas escuelas junto con la concentración residencial por zona. Esto contribuye a una suerte de “guetificación”, toda vez que tales establecimientos se transforman en “escuelas para migrantes”, impidiendo la necesaria relación con niños y niñas chilenos/as, lo cual finalmente no contribuye a los procesos de inclusión.

¹⁰ Cfr. Informe sobre Denuncias de Estudiantes Migrantes en Chile (2016), Santiago, Superintendencia de Educación.

- d) Dificultades para acceso a los servicios y beneficios que se derivan de la condición de estudiantes, como pueden ser beneficios específicos como becas. Se destaca que en algunos centros educativos, algunos niños no regularizados no son considerados para las becas de alimentación JUNAEB.
- e) Dificultades relacionadas con el acceso a la subvención escolar preferencial, que aplica para aquellos estudiantes en condición de vulnerabilidad que asisten a los establecimientos educacionales. En efecto, carecer de un RUT impide que las escuelas reciban los recursos adicionales asociados a esta subvención.
- f) Discriminación o bullying por nacionalidad que viven en las escuelas a las que asisten. Aunque estas situaciones afectan a muchos sujetos migrantes, en algunos casos tales conductas están mediadas por el color de la piel, de forma tal que los/as niños/as afrodescendientes las viven con mayor frecuencia.

Un dato que es relevante que confirma lo indicado, al menos en la comuna de Santiago, y que puede replicarse en las otras comunas donde se concentra la población extranjera, es que “el principal problema asociado a la población migrante, es que una gran proporción de ésta se encuentra en situación irregular, es decir, no tiene visa. Lo anterior conlleva una serie de limitantes, como la imposibilidad de ser promovidos de curso, o la exclusión de una serie de beneficios” (PADEM, 2015: 29).

Este antecedente, sumado a los presentados anteriormente, podría hacer pensar que los niños y niñas migrantes enfrentan una serie de dificultades para insertarse y progresar en el sistema escolar, de ahí que la pregunta por las trayectorias de inclusión educativa es especialmente importante, abarcando múltiples posibilidades de respuesta.

CAPÍTULO II
PERSPECTIVA TEÓRICA

I. La escuela en el contexto actual

Como se ha dicho a lo largo de este informe, la presencia de los y las migrantes en nuestro país ha planteado un conjunto de desafíos al Estado y a una sociedad escasamente acostumbrada a la diversidad. Las escuelas no son una excepción, dado que reproducen los mismos discursos y prácticas sociales en su interior. Por lo mismo, la preocupación por la situación de niños y niñas migrantes en nuestro sistema educativo posee una alta relevancia en el contexto actual que vive Chile.

Las escuelas con presencia de grupos diversos en su interior (y la interacción entre éstos), ofrecen numerosos hechos de interés, dado que en tanto institución designada socialmente para educar en los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desarrollo de sus miembros, la escuela se identifica con las normas de la cultura dominante.

Debido a los crecientes procesos de diferenciación social toda la institución escolar debe enfrentarse con alumnos étnica y culturalmente diversos. Sin embargo, pueden surgir conflictos cuando la sociedad y la escuela desconocen tal hecho ordenándose desde una perspectiva excluyente. Para muchos grupos culturales y sociales llegar a la escuela constituye un verdadero choque; ésta al no tener en cuenta los mecanismos de socialización por los cuales ha transitado la vida de sus estudiantes (su historia), está negando una parte importante y llena de vitalidad de éstos (Poblete, 2007).

Por el contrario, lo que hace una escuela plural y democrática es abrirse institucional, organizativa y curricularmente hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y el entorno donde su ubica (Poblete, 2009: 186).

En este sentido, es preciso una reforma total del sistema educativo que proponga una revisión absoluta de los componentes de la acción educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995), e incluirlos como valores transversales en la actividad cotidiana de las escuelas. Dicho en positivo, la acción de la escuela puede ser aprovechada para lograr la valoración de las manifestaciones culturales propias de sociedades multiculturales como las nuestras y “puede jugar un papel significativo en la erradicación del racismo y otras formas de enfrentamiento interhumano (esto es, la mentalidad del “nosotros versus ellos”), haciendo un esfuerzo consciente para exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de unos grupos humanos sobre otros”.¹¹

¹¹ García Martínez, A. y Sáez Carrera, J. (1998) Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación. Madrid, Narcea, pag. 31.

Por lo mismo, los procesos educativos en sociedades diversas debieran afrontar tres grandes desafíos:¹²

1. Los derechos específicos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales.
2. La lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente masas de origen foráneo.
3. La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado.

En esa línea, lo que se espera de la acción de la escuela y de la educación es que sean herramientas de transformación que ayuden a los estudiantes (Banks, 1994:4):

“...a entender su cultura común, pero a la vez, también ayudarlos a liberarse de sus límites y barreras culturales. Para crear y mantener una comunidad cívica que trabaje por el bien común, la educación en una sociedad democrática debe esforzarse por lograr que los y las estudiantes adquieran el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias que permitan participar en la acción cívica para hacer una sociedad más equitativa y justa.”

Por cierto alcanzar estos objetivos supone una visión de carácter sistémica, en que todos los elementos asociados a la generación de una escuela abierta y respetuosa de la diversidad sean considerados. Bajo esta lógica, el concepto de inclusión educativa “ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente chileno, visibilizándose en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales” (Infante, 2010: 288). Sus alcances y aspectos operativos se presentan en el siguiente apartado.

II. Inclusión educativa para la escuela de hoy

II.1 Una perspectiva integral

La inclusión educativa no solo remite a un concepto, sino también a determinadas prácticas destinadas a favorecer la participación de todos y todas en los procesos educativos. En ese sentido, sostiene una perspectiva basada en los derechos humanos, en la cual todos pueden ejercer el derecho a la educación, al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales (UNESCO, 2005).

¹² Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) Una Escuela, Diferentes Culturas. Temuco, CONADI.

Echeita (2008), señala que la inclusión educativa refiere a un valor, a una aspiración en la cual todos y todas deben ser valorados de la misma forma. Sin embargo, no se puede desconocer que existen grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vivir en forma efectiva ese ideal de inclusión. Es lo que ocurre, por ejemplo, con niños y niñas con necesidades educativas especiales; quienes presentan alguna discapacidad; los hijos e hijas de migrantes o quienes no conocen la lengua del país en el cual se han asentado debido a procesos de movilidad.

Como se dijo antes, la inclusión educativa no solo es un ideal, sino que también remite a componentes prácticos como el hecho de aspirar a “un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con la capacidad de cada estudiante” (Echeita, 2008:11).

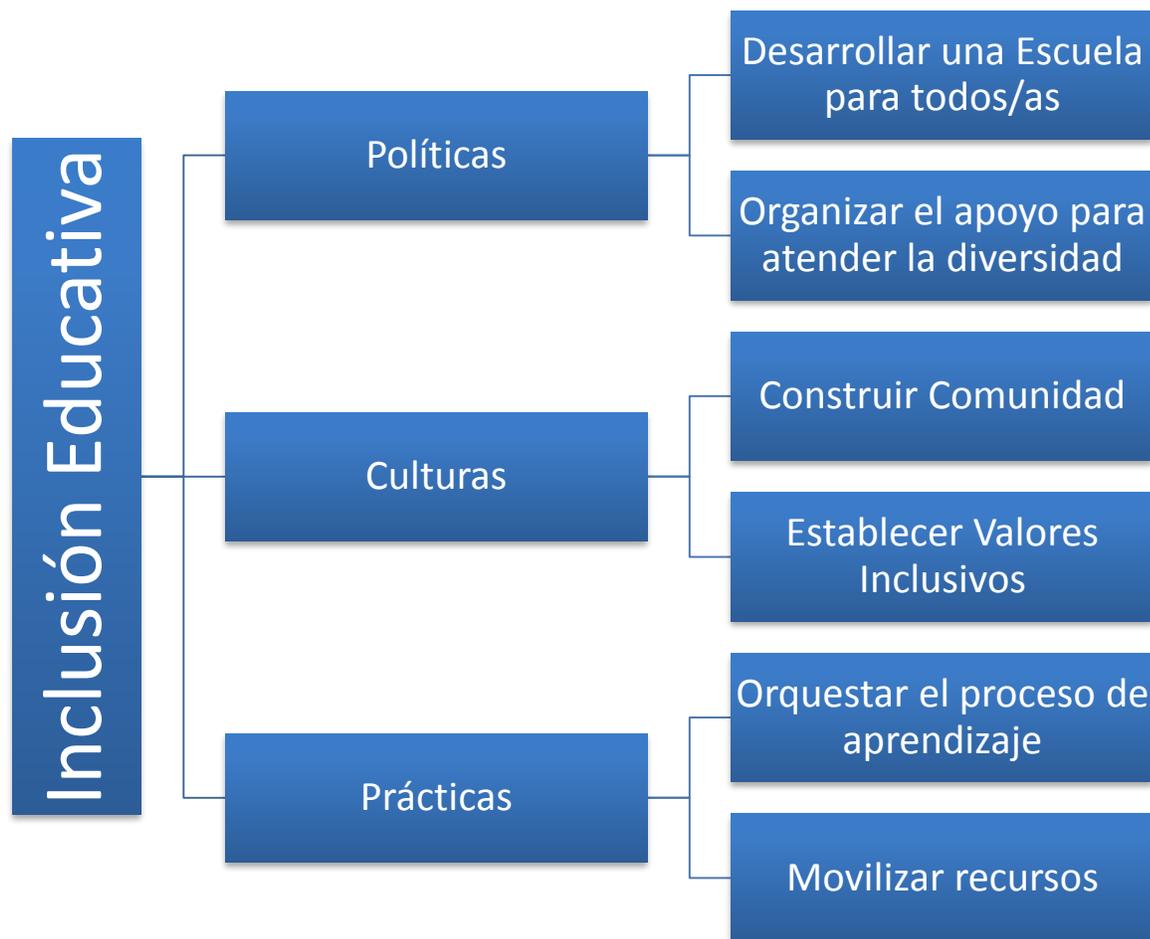
En esos términos la inclusión educativa supone analizar las políticas, las prácticas y las culturas para eliminar las barreras que impiden el acceso y participación de todos en el sistema educativo (Booth & Ainscow, 2000), lo que por cierto implica cambios en las metodologías docentes, adaptaciones curriculares, revisión de las políticas, etc. Más concretamente, como afirman los autores citados:

1. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado.
2. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos/as los estudiantes en situación de vulnerabilidad, no solo de aquellos etiquetados como “con necesidades educativas especiales”.
3. La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
4. La educación inclusiva implica que todos/as los sujetos de una determinada comunidad aprendan juntos, en forma independiente a sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.
5. No exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Como se desprende de lo señalado, la inclusión educativa establece tres elementos centrales que pueden ser modificaciones para generar igualdad de oportunidades. Estos elementos son las políticas, las culturas y las prácticas. Lo primero refiere al conjunto de normas e instrumentos que regulan u organizan los sistemas educativos, tanto a nivel general como en las propias escuelas. Se trata, en definitiva, de aumentar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad del alumnado. Lo segundo, implica reconocer los valores existentes a nivel de los centros educativos y

los mecanismos de participación que aseguran el acceso de todos y todas tanto al currículum como a las distintas acciones educativas. Finalmente, las prácticas hacen referencia a la forma en que la escuela y sus diferentes actores reflejan tanto las políticas como las culturas inclusivas, para lograr que la integración de la enseñanza y los apoyos para alcanzar el aprendizaje y superar las barreras que lo limitan (Booth & Ainscow, 2000).

En resumen, estas tres dimensiones pueden ser organizadas y desagregadas de acuerdo al siguiente esquema:



Como se desprende del esquema, la perspectiva de la inclusión educativa implica una mirada integral en torno a los procesos educativos, priorizando dimensiones amplias que pueden llevar a acciones específicas de promoción de grupos diversos en las escuelas.

En forma adicional, y en la lógica del cambio escolar para lograr la inclusión de los grupos minoritarios, o que eventualmente pueden presentar alguna desventaja en relación a quienes provienen de la cultural mayoritaria, se han identificado algunas variables relevantes que deben ser sujetas de transformación, tal como se presenta en lo que sigue.

II.2 El cambio para la inclusión

El cambio escolar para la inclusión supone un conjunto de reformas de distinta envergadura y orientación, sin embargo, al hacer referencia a las escuelas con presencia de grupo de niños y niñas migrantes, se suelen señalar tres elementos: actitudes de directivos y docentes; las transformaciones al currículum y la estructura escolar (Poblete, 2009).

En relación con lo primero, Jordán (1994) defiende una tesis fundamental, cual es que si de verdad hay un tema esencial a la hora de entender la problemática del profesorado que trabaja con alumnos culturalmente diversos, es el de las actitudes hacia niños y niñas y hacia la diversidad como tal.

En ese plano sucede que hay una constante que indica que los docentes manifiestan una incoherencia respecto de lo que expresan en el ámbito formal (plano de la conciencia), y a nivel informal (nivel inconsciente y profundo), siendo el primero de ellos mucho más abierto y favorable a la diversidad, mientras que en el plano informal presentan actitudes abiertamente negativas o indiferentes hacia la promoción y defensa de las minorías, hecho que se encuentra documentado con numerosas investigaciones (Jordán, 1994).

En relación al perfil de los y las educadoras que se desempeñan en escuelas con presencia de grupos diversos, se afirma que en realidad son mucho más importantes las actitudes que las aptitudes, sin desmerecer lo que estas últimas aportan. Las destrezas que requieren los docentes para conducir exitosamente procesos educativos en un marco de diversidad implican que éste sea un “abridor de mundos”, que con curiosidad y capacidad crítica muestre a sus estudiantes los peligros de la falta de reflexión que supone dejarse llevar por prejuicios y actitudes etnocéntricas.

Debe propender a la generación de nuevos valores que en sí ayuden al docente a modificar sus saberes y prácticas habituales, en orden a lograr un cambio de perspectiva, observar y analizar procesos desde puntos diferentes: como miembro de un grupo étnico y como miembro de otros grupos, incluido el dominante; la relativización de la verdad y del conocimiento y el abandono del prejuicio; la búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa; la comunicación intercultural, como práctica permanente de todos los grupos sociales; capacidad para la resolución de conflictos; relacionarse e interactuar constantemente con la comunidad; y la cogestión educativa con la comunidad/barrio y con las autoridades comunales, todo ello enfocado a la promoción de una autoestima positiva; un comportamiento no autoritario; autoconfianza; destrezas en la comunicación; flexibilidad pedagógica y conocimientos culturales, en tanto capacidades específicas (López, 1997).

En cuanto al currículum, y en especial aquel que representa a la cultura dominante, su centralismo y uniformidad, permiten concluir que éste se construye sin consideración a la cultura de pertenencia, histórica y propia de la cotidianidad de los grupos que participan del proceso educativo.

Por lo mismo, la idea es promover un nuevo entendimiento abierto a la diversidad que nace del reconocimiento explícito del multiculturalismo inherente a toda sociedad. Por eso, es importante integrar contenidos que en distintos momentos y en grados progresivos permitan ir superando las concepciones tradicionales, para lograr que los estudiantes aprendan a valorar la diversidad y a funcionar adecuadamente en sus propias culturas y en aquella que representa la sociedad mayor.

Según Banks (1989 y 1994), existen cuatro niveles, correspondientes a cuatro enfoques, que facilitan el objetivo de integrar al currículum los contenidos que dan cuenta de las exigencias de la educación multicultural:

1. El enfoque de las contribuciones: en esta etapa los contenidos sobre grupos étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias. Este tipo de enfoque es utilizado a menudo en la escuela primaria y es una forma efectiva de ir aproximando a los alumnos a las diversas manifestaciones culturales. Durante estas celebraciones los profesores involucran a los estudiantes en lecciones y experiencias relativas a los grupos que son conmemorados. Este enfoque provee a los profesores de una manera rápida de integrar contenidos étnicos dentro del currículum.
2. El enfoque aditivo: en este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características. Este enfoque puede ser logrado con la inclusión de textos, unidades o cursos en el currículum sin cambiar su marco estructural, puede, además, ser una primera fase en una reforma más radical del currículum diseñada para cambiar la estructura total de éste e integrarlo con contenidos, perspectivas y marcos de referencia.
3. El enfoque de la transformación: este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Uno de los principales objetivos de este enfoque es ayudar a los estudiantes a comprender conceptos, eventos y grupos desde la visión de la diversidad étnica y cultural, además de comprender el conocimiento como una construcción social.
4. El enfoque de toma de decisiones y acción social: este enfoque extiende las transformaciones del currículum al capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones personales, sociales y cívicas relacionadas con los conceptos, problemas y temas que han estudiado. Su objetivo es empoderar a los alumnos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social.

Una reforma del currículum debe ser progresiva, de manera que ir generando las condiciones que faciliten la inclusión total de los contenidos que se desea integrar definitivamente. El requisito es siempre prestar atención a las particularidades y especificidades que ofrecen los alumnos, las capacidades de los docentes y la comunidad dentro de la cual se inserta la escuela.

Finalmente, en cuanto a la estructura escolar, numerosas investigaciones (Mcgee, 1995), han demostrado que en general los grupos minoritarios están marginados del acceso a cargos administrativos y de poder y participación al interior de las escuelas, por lo que la institución escolar refleja la estratificación de raza, etnia, clase social y género que existe en el resto de la sociedad.

Claramente, quienes pertenecen a grupos minoritarios experimentan prejuicios y discriminación, por lo que una forma de luchar contra estas actitudes es visibilizarlos en la escuela, pero en ese esfuerzo debe comprometerse la estructura escolar con el fin de facilitar y garantizar la presencia de los grupos minoritarios en los espacios de poder y administración de la institución, tales como centro de padres, centros de estudiantes, dirección, etc. Es decir, en una escuela inclusiva, por tanto democrática, debieran estar representados todos los grupos en el nivel de toma de decisiones.

Todo esto exige algún grado de coherencia entre las políticas educativas emanadas de los organismos oficiales, políticas que debieran tender a la concreción de los principios fundantes de tal modalidad, democracia y solidaridad; y las prácticas, es decir, las formas específicas en que las escuelas intentan concretar tales principios, de forma tal de consolidar una perspectiva de derechos.

III. Inclusión y derechos

En el año 2015 se promulgó en Chile la ley de inclusión educativa, de aplicación gradual en el tiempo, que entre otras cosas establece como principio la no discriminación arbitraria, lo que supone el rol del Estado por la inclusión e integración en todos los establecimientos del Estado, así como la dignidad del ser humano (MINEDUC, 2015).

Esto, en definitiva, supone incluir la perspectiva de Derechos Humanos en las políticas públicas -y educativas en particular- hacia la población migrante, lo que requiere no sólo considerar esta perspectiva como un principio ético, sino que debe plasmarse en un carácter vinculante y operativo.

El enfoque de derechos constituye así un marco conceptual que está basado normativamente en principios y estándares internacionales de Derechos Humanos y operacionalmente dirigido a respetarlos, protegerlos y satisfacerlos. Ahora bien, a pesar de ciertos avances en materia de reconocimiento de derechos o la incorporación en los últimos años de cierta retórica de “derechos” en las políticas sociales, aún queda un largo camino por recorrer en la implementación de esta perspectiva, precisamente porque los derechos humanos son pensados en la actualidad como un programa que puede guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir a las estrategias de desarrollo e inclusión social.

Poner como centro la perspectiva de DDHH en temas migratorios termina generando una discusión, en definitiva, respecto de los márgenes de la ciudadanía actual. En este mismo sentido, las Naciones Unidas han abogado por la inclusión de las personas migrantes en las sociedades de acogida, no solo como una forma de asegurar su participación plena, sino también como un mecanismo para la construcción de ciudadanía.

Subirats (2010) señala que poner en relación ambos conceptos (ciudadanía e inclusión), permite enriquecer la perspectiva jurídico-política que habla de los derechos y deberes de la ciudadanía respecto del Estado y el conjunto de la sociedad.

Por ello, y siguiendo al mismo autor, al hablar de inclusión social cabe defender un concepto de ciudadanía que introduzca una perspectiva de participación activa en las tres grandes esferas: la economía, las redes sociales y familiares y la política. Esta última supone el ejercicio activo de una ciudadanía de pleno derecho en que la participación juega un rol central.

Finalmente, incluir la perspectiva de Derechos Humanos en las actuaciones hacia la población migrante requiere no sólo considerarla como un principio ético, sino que debe plasmarse en un carácter vinculante y operativo. Por tanto, se requiere una dimensión procesal, es decir, mecanismos instituidos que permitan traducir esos acuerdos normativos en instrumentos de política social y de intervención directa, y finalmente una dimensión de contenidos relativos a la protección social (educación, seguridad social, trabajo, vivienda, etc.), que oriente acciones concretas respecto de cierto sector de la población migrante más vulnerable.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

I. Aspectos que facilitan y dificultan el acceso al sistema educativo

I.1 Facilitadores para la accesibilidad

La accesibilidad la consideraremos referida a la facilidad con la cual ciertos servicios pueden ser utilizados y visitados por todas las personas. Si bien esta definición proviene de los estudios sobre discapacidad, ampliando la visión tradicional, se pueden considerar todas las limitaciones - lingüísticas, espaciales, culturales, de género, legales, etc.- que generan obstáculos para que se dé efectivamente una práctica de derechos universales en igualdad de condiciones para todos y todas.

Así, entendemos accesibilidad como "el conjunto de características que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizable en condiciones de confort, seguridad e igualdad para todas las personas" (Montenegro y otras, 2011). Este concepto sirve para identificar si las prácticas de intervención socioeducativas consideran las especificidades de género, de clase, culturales, generacionales, entre otras, pero también la manera en que todo ello incide en las relaciones cotidianas entre el personal profesional y el resto de la comunidad educativa.

Siendo así y de acuerdo a los datos extraídos de la investigación, se destaca como facilitador el mismo marco general que regula el acceso de la población infantil de origen migrante en el país. Se recalca que el conjunto de decretos que norman y regulan el acceso de niños/as migrados/as a las escuelas públicas del país, resguarda a nivel legal el derecho a la educación independiente de su nacionalidad. En ese sentido, el año 2005, se dictó el ordinario N°07/1008 (1531) que instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los/as alumnos/as migrados/as en los establecimientos. Esto daría cuenta de que, desde el aparato estatal, existe un primer paso a nivel de "reconocimiento social" de que los niños/as extranjeros/as requieren tener una igualdad de acceso a nivel educativo.

"Antes era todo más complejo... aunque también había pocos niños migrantes, pero después desde el ministerio se facilitó el acceso y el papeleo que tenían que hacer...es que antes era todo muy engorroso y costoso también, pero ahora no es así, y entonces a la gente no le cuesta matricular a los niños en las escuelas públicas, en algunas sobre todo como la nuestra, pero también se debe a que cambió la normativa de arriba y garantizó que esto fuera más expedito". (Entrevista docente, Escuela Santiago).

Esta posibilidad de acceso universal a la educación es considerada como un potencial importante en todas las escuelas en las que se desarrolló el trabajo de campo de esta investigación. Este reconocimiento legal además implica que las escuelas garanticen este derecho incluso independiente de la condición migratoria de sus progenitores. Este piso de entrada, como señalan algunas fuentes entrevistadas, ha abierto la vía de regularización de todo el grupo familiar, lo que ha redundado en posibilitar mejores oportunidades sociales para esos núcleos. Cabe señalar que los

casos de las escuelas analizados, presentan entre 5 y 10 años de recepción de niños/as inmigrados/as.

“Sí, las escuelas con apoyo del municipio, de la oficina, podemos hacer todo el trámite para legalizar a la familia completa, y ya sabemos qué hacer y cómo, qué papeles llevar y rápidamente las personas pueden arreglar su situación... el problema está en la poca gente que entra al país por donde no se debe, y queda con problemas de legalidad... son los menos eso sí. Hemos tenido casos, pero finalmente esos niños terminan devolviéndose a sus países porque no hay forma de que la familia pueda encontrar una solución”. (Entrevista docente, Escuela Santiago)

De esta manera, las escuelas comienzan a tener un rol articulador de problemáticas que viven las familias migrantes con su instalación en la comunidad. En el fondo, la experiencia de algunas escuelas analizadas muestran como su acción es una herramienta efectiva de inclusión social no sólo de sus estudiantes sino de las familias: las escuelas son los referentes para estos colectivos y un canal efectivo de participación (se destaca en algunas de las escuelas la participación asidua de madres y padres migrados/as). De esta manera, podemos señalar que la comunidad educativa se está transformando en una herramienta de diagnóstico y de orientación migratoria y de instalación en el nuevo contexto para esos colectivos.

Otro de los facilitadores que se destacan en la investigación tiene que ver con la voluntad de los cuerpos directivos de las escuelas, e incluso de la disposición política respecto de la llegada migratoria de algunos alcaldes y alcaldesas municipales. Esto se traduce en una disposición de acogida efectiva de los colectivos migrantes en ciertos territorios, y al interior de las escuelas, en el desarrollo de actividades que favorezcan la inclusión de los/as niños/as migrados/as.

“De todas maneras es una política educativa comunal, pero nosotros ya lo veníamos practicando del año pasado, para nosotros era un rollo, porque finalmente nosotros, mira, los niños no tienen RUT y finalmente no tienen acceso a salud, no tienen acceso a nada y eso es una vulneración de derechos. Entonces la escuela necesariamente debe hacerse parte de ese proceso y a partir de este año se asume como política educativa comunal”. (Entrevista directivo, Escuela Recoleta)

Los proyectos desarrollados en algunas escuelas son evaluados como exitosos precisamente al contar con la disposición y compromiso de los agentes involucrados. Y tanto la disposición como el compromiso son aspectos que responden a un proceso de gestión y una apuesta educativa que algunas escuelas están llevando a cabo. Por tanto, el desafío para las direcciones de las escuelas es promover estrategias que mantengan ese interés de los agentes, la aceptación que los cambios necesariamente son paulatinos y requieren además de recursos económicos, esfuerzos creativos y de re-actualización profesional. Obviamente esta disposición se ha ido generando a través del tiempo y no ha estado exenta de reticencias de ciertos sectores dentro y fuera de la escuela.

Para otros agentes consultados, la misma presencia de los/as migrantes es un facilitador en sí, no solo porque la idea de que la presencia de expresiones diversas enriquece, sino también porque su llegada a los establecimientos municipales ha incrementado la matrícula y asegurado de esa manera la sostenibilidad de esa oferta formativa. De hecho, algunas escuelas han podido dar continuidad a estos proyectos ante la baja continua de la matrícula dentro del ámbito público:

“Aquí en Recoleta nos ha posibilitado continuar, seguir trabajando por la comunidad... porque la gente se estaba yendo a otros establecimientos y los migrantes están entusiasmados en tener esta escuela y lo transmiten así a otras personas para que traigan a sus hijos”. (Entrevista docente, Escuela Recoleta)

Pese a este factor positivo, cabe destacar que sólo en algunas escuelas exploradas se desarrolla una planificación a largo plazo que implique una perspectiva intercultural más acabada. En la mayoría, las actividades y actuaciones de mediano y largo plazo, dependen de la voluntad de sus autoridades. En ese sentido, sólo algunas escuelas han desarrollado un proceso de planificación educativa que implique una adecuación no sólo curricular sino del proyecto educativo que integre la variable intercultural.

El hecho que muchas de las iniciativas interculturales que se desarrollan requieran del apoyo externo (particularmente del ministerio, de los municipios o de entidades no gubernamentales) hace que tengan un carácter esporádico o más bien general, sin poder abarcar todo lo que el plantel desea. Uno de los límites más señalados es no poseer recursos especiales a los establecimientos que posibiliten programas más integrados a largo plazo, o la creación de programas de capacitación para sus docentes. Esto podría promover la generación de un soporte que permita la mantención de las iniciativas más allá de las voluntades individuales de los cuerpos directivos o de las voluntades políticas de determinados municipios, y así apuntar a una base estructural de respaldo institucional.

También, en algunas escuelas consultadas se han propuesto planes tendientes a la inclusión, con más o menos participación de las familias y los/as estudiantes. Desarrollar una apuesta más transversal y participativa resulta fundamental, de manera que todos los estamentos manejen un código común que se haga distintivo de ese centro, otorgando una identidad compartida en que la diversidad tiene su espacio. Algunas de las escuelas con más experiencia en la acogida de población inmigrada han buscado generar un cambio cultural educativo donde se asegure ciertos niveles participativos de la comunidad.

Por otro lado, un aspecto positivo que se considera como facilitador es la proximidad de las escuelas a los entornos inmediatos de la comunidad inmigrada. El análisis permite ver no sólo que las escuelas agrupan una mayor cantidad de niños y niñas migrantes por su espacio de residencia, sino que este hecho según las fuentes es bien valorado por las familias por varios motivos: a) porque facilita el hecho del traslado y lo hace más económico, b) porque las familias migrantes suelen tener jornadas

extensas laborales y el hecho de contar con espacios educativos cercanos facilita la gestión familiar de los tiempos.

La concentración educativa en algunos centros, no obstante, no sólo obedece a la ubicación residencial de las personas, sino a variables de pertinencia cultural: esto quiere decir que algunos centros desarrollan planes de acogida abiertos a la población migrante y por tanto, ésta a través de sus propias redes informales dan a conocer la apertura y disponibilidad de ciertas unidades educativas en el territorio lo que hace que esos establecimientos tengan una mayor cantidad de niñas y niños migrantes. El “boca-boca” y la “buena fama” de algunos establecimientos en cuanto a su trato y atención a la comunidad inmigrada son factores reconocidos como facilitadores para las familias migrantes. Eso se suma, como señalamos, a la disposición personal y política de quienes dirigen esos establecimientos en cuanto a la aceptación de población migrada, lo que no sucedería en otros espacios educativos.

“Es por el entorno, no sé a qué se debe, pero aquí hay más cantidad de viviendas disponibles para el valor que ellos podrían pagar por arriendo o por compra. Otros barrios ya están consolidados y hay pocos movimientos de compra y venta de viviendas o de arriendo y aquí no. Aquí hay construcciones y muchos departamentos en arriendo. Es muy flotante la población de este sector, por las características del sector. Hay una población fija y una que se quiere ir del sector, que a su vez arrienda acá cuando se va, porque es un barrio que tiene cierto estigma”. (Entrevista Directivo, Escuela Quilicura)

En ese sentido, algunos/as agentes consultados/as destacan la importancia de la institucionalización dentro de los municipios de la temática, especialmente ante la creación de unidades u oficinas específicas para atender las situaciones que derivan de la presencia de la población extranjera, lo que ha facilitado la conexión con las escuelas especialmente sensibilizadas. Un caso significativo, es la contratación por parte del municipio de Quilicura de un profesional haitiano que realiza labores de intermediación cultural, visitando las escuelas de la comuna con el fin de apoyar el proceso de inclusión de niños y niñas de esa nacionalidad, en especial en lo referido al idioma, que se constituye en la principal barrera de acceso.

Del mismo modo, la totalidad de los municipios ha visibilizado el tema y cuenta con políticas activas destinadas a garantizar el ejercicio de derechos sociales. Otro caso interesante es el que ocurre con la comuna de Recoleta, toda vez que cuenta dentro del Departamento de Educación Municipal con una unidad dedicada a la regularización de niños y niñas en condición irregular. Esta unidad ha logrado que buena parte de los y las migrantes hoy tengan su situación administrativa al día, lo que significa que pueden acceder, permanecer y progresar en las escuelas de la comuna sin problemas de ese tipo. Por cierto, como se dijo antes, este tipo de iniciativas dependen de la voluntad política de los alcaldes o alcaldesas, por lo que el desafío es avanzar hacia su institucionalización.

En resumen, es posible afirmar que el acceso al sistema educativo a las escuelas y liceo estudiado, está garantizado por las normas nacionales que son aplicadas y respetadas, y también por aquellas acciones que se llevan a cabo en forma específica por los municipios y centros, para garantizar el ejercicio de derechos.

1.2 Dificultades y desafíos para la accesibilidad

Entre las dificultades que se enuncian en las escuelas para favorecer una accesibilidad universal, se considera el hecho que muchos/as de sus estudiantes carecen de la documentación educativa del país de origen, lo que supone una serie de dificultades administrativas en este nuevo contexto. Esto se debe a la imposibilidad de traerlos desde origen y a los costos que implica requerirlos desde Chile.

De esta manera, los obstáculos que encuentran algunas escuelas para la inscripción de niños/as extranjeros/as, dicen relación con la necesidad de contar con documentación válida frente al Ministerio de Educación para la matrícula. Estos trámites de acreditación y de certificaciones son realizados por las mismas autoridades de las escuelas, quedando a “su buena voluntad” la búsqueda y presentación de tales documentos. En la mayoría de las escuelas se destaca como buena práctica institucional las formas alternativas para salvar este escollo, sin embargo, se advierte que en relación a otras escuelas se convierte en un problema que resolver cuando podría facilitarse desde una instancia superior estos requerimientos. Por otro lado, se enfatiza que el hecho de favorecer vías alternativas y positivas de ingreso de niños/as migrados/as afectados/as por la falta de documentación, hace que otras escuelas terminen derivándoles estudiantes para que puedan ser matriculados.

Otros establecimientos frente a la exigencia de comprometerse y facilitar la regularización académica de los/as niños/as y, por tanto, realizar personalmente la tramitación ante las autoridades competentes, optan por la derivación a establecimientos donde sí están dispuestos a realizar tal esfuerzo. Esto lleva, sin duda, a que muchas de las escuelas de este estudio evidencien una alta concentración de niños/as –lo que se suma a la concentración de población extranjera residente en esos territorios. Aunque no cabe duda que esto es positivo, también contribuye a una suerte de “guetificación”, toda vez que tales establecimientos se transforman en “escuelas para migrantes”, impidiendo la necesaria relación con niños y niñas chilenos/as, lo cual finalmente afecta a los procesos de inclusión.

Por otro lado, la ausencia de documentos o la imposibilidad de realizar gestiones para su regularización académica, puede derivar en otra problemática: la falta de reconocimiento de los estudios realizados en las escuelas nacionales, debido a la falta de un certificado que acredite que el/la alumno/a ha cursado los niveles respectivos y, por tanto, que pueda ocurrir que cursen los niveles sin poder certificarles adecuadamente. Este es un obstaculizador que debe ser resuelto, ya que afecta la permanencia y el progreso de los/as estudiantes migrados/as en el sistema educacional, con lo cual se ponen en riesgo los principios orientadores de las propias normativas

emanadas del Ministerio de Educación. Esto es un tema preocupante si se considera la situación de quienes están próximos a egresar de la enseñanza secundaria, toda vez que no pueden certificar sus estudios ni tampoco pueden inscribirse para rendir la PSU.

Otros de los temas que se vincula con lo anterior es lo referido al acceso a los servicios y beneficios que se derivan de la condición de estudiantes, como pueden ser las becas o acceso a otro tipo de programas públicos. En los casos analizados se destacan actuaciones estratégicas para garantizar que todo el alumnado pueda, por ejemplo, acceder a las becas alimenticias, más allá de si cumplen o no con los requisitos establecidos.

Así podemos encontrar algunas escuelas donde se decidió que “todos o ninguno” y, entonces, las becas alimenticias que llegan se repartan a toda la comunidad. Esto precisamente con el afán de evitar diferenciaciones y malas actitudes en el mismo alumnado: diferencias entre personas chilenas/extranjeras o bien, entre migrantes regulares/irregulares. Se destaca en estos casos que, si el objetivo es no hacer una diferencia nacionalista, se tiene que implementar en la materialidad cotidiana de una escuela, como pueden ser precisamente los beneficios alimentarios.

“Se les da a todos, todos o ninguno. No podemos estar haciendo diferencias entre nosotros, eso es peor...qué dirá el niño que ve que a uno le dan y a otro no... eso genera recelo. Si hay pocas becas, pues se distribuyen”. (Entrevista directivo, Escuela Recoleta)

Sea como sea se resuelve gracias a la voluntad política y buen criterio por parte de algunos/as directores/as. Esto no debiera ser un tema pasado por alto o dejado al azar o a la discrecionalidad de quienes dirigen los centros educativos. Por el contrario, es conveniente que tanto el ministerio como el órgano dependiente, en este caso la JUNAEB, puedan contar con elementos claros que favorezcan la toma de decisiones oportunas para evitar que niños y niñas no accedan, cuando sí es necesario, al servicio de alimentación. En esa misma línea también existen dificultades relacionadas con el acceso a la subvención escolar preferencial, que aplica para aquellos estudiantes en condición de vulnerabilidad que asisten a los establecimientos educacionales. Precisamente, carecer de un RUT impide que las escuelas reciban los recursos adicionales asociados a esta subvención. También la inexistencia del RUT en los y las estudiantes afecta en diferentes niveles como la participación en igualdad de condiciones en aspectos educativos generales como competencias nacionales, entre otras.

En general, la mayoría de las escuelas destacan que todavía les queda mucho camino por recorrer para consolidar un enfoque de diversidad que abarque las distintas dimensiones de la vida educativa. Enfatizan que los desafíos que ha implicado la entrada de niños/as migrados/as ha reportado un cambio no sólo a nivel de contenidos sino también en las lógicas tradicionales de las escuelas públicas. Sin duda, estos cambios han tenido aspectos positivos (disponibilidad para perfeccionar el sistema, por ejemplo, considerando alumnado diverso) como negativos (ciertas resistencias de algunos agentes directivos, administrativos y docentes).

“Falta mucho... no tenemos todas las competencias, no sabemos bien cómo incluir más racionalmente el tema intercultural... vamos haciendo a partir de nuestra creatividad, de lo que conversamos, pero sí falta formación... no hemos tenido apoyo en capacitación docente en este ámbito ni del ministerio, ni de las universidades que han colaborado con nosotros, ni del municipio”. (Entrevista directivo, Escuela Santiago)

Los/las diferentes agentes entrevistados/as enfatizan que la inclusión de una perspectiva intercultural la han ido desarrollado de forma voluntariosa y paulatina, a medida que internamente en las escuelas se ha ido apostando por un cambio en las formas de acogida y atención educativa de la población migrada. La mayoría de los esfuerzos en los últimos años se vinculan a iniciativas consensuadas en la comunidad educativa, pero que responden a las necesidades que de tanto en tanto se van encontrando tanto profesores como cuerpos directivos. Es decir, que las actuaciones han tenido un carácter *reactivo y de voluntad del personal* docente o directivo.

Por otra parte, se destaca una necesidad formativa del personal docente y directivo no cubierta pese a que ya la experiencia de algunas escuelas con la comunidad migrada supera los 8 años. Se recalca la necesidad de capacitación en aspectos de pertinencia cultural de acuerdo a las características específicas de la nueva población que deben acoger, pero también de enfoques interculturales en el ámbito educativo (convivencia escolar, curricular, metodologías). Asimismo, se enfatiza la necesidad de formación en competencias metodológicas y didácticas específicas que promuevan un enfoque intercultural y también a nivel técnico para trabajar la interculturalidad dentro de un marco mayor que implique la aceptación de la diversidad.

“Yo llevo doce años trabajando aquí y a medida que fueron llegando uno se va adaptando también, trabajando día a día hace que uno se adapte y también uno se va mimetizando. Esa mimetización provoca también una sincronía y ahí uno va adaptando la parte del currículum, así uno se flexibiliza”. (Entrevista docente, Escuela Independencia)

“En Chile nadie está totalmente preparado, pero sí de que tenemos las ganas de ayudar, sí la tenemos pero ahí a estar totalmente preparados no, realmente nos falta, incluso es más yo creo que nosotros tenderíamos que perfeccionarnos un poco en el Creole para poder entender mejor a los niños que vienen llegando, ya que llegan y no pasa una semana y ellos se integran a las escuelas, entonces ese es el gran problema que tenemos, la parte del idioma”. (Entrevista docente, Escuela Quilicura)

En consonancia con la última cita, en aquellas escuelas donde existe población inmigrada haitiana, el lenguaje es un elemento que puede dificultar el acceso, ya que los estudiantes deben aprender primero el castellano para poder integrarse tanto al sistema educativo como a las clases. Incluso

algunos niños/as dan cuenta de períodos en los que no asisten a la escuela al estar dedicados a aprender el idioma, siendo las familias las que apoyan principalmente este proceso.

E: Y tú, por ejemplo, que estás hace 5 años acá, pero hace 4 años en el colegio, ¿cierto? ¿Qué pasó ese primer año?

N2: Nada.

E: ¿Estudiabas en la casa?

N2: Ah, sí, aprendiendo el idioma.

E: ¿Y cómo aprendiste?

N2: Con un diccionario

(Grupo de discusión niños/as migrantes, Escuela Quilicura)

Asimismo, otra dificultad tiene que ver con la preocupación por el sector de la población migrada que no está regularizada debido a que han entrado al territorio por pasos fronterizos no habilitado. Los/las hijos de estas personas difícilmente pueden llegar a tener la certificación de estudios regular de acuerdo van pasando los cursos formativos, ya que no disponen de la certificación de origen. A diferencias de las personas en situación irregular por motivos de trabajo que pueden encontrar salidas a corto o mediano plazo, las personas que entran por paso fronterizo no habilitado se encuentran como irregulares pero su acto es considerado delito, ante esto la posibilidad de regularizar su situación es más compleja. Por tanto, la certificación para sus hijos/as cuando acaban los ciclos es un problema para las escuelas. Si bien en los casos analizados se destaca que se acoge a esta población que es minoritaria, muchas veces terminan saliendo del proceso educativo para regresar a sus países.

La preocupación también se destaca respecto de la población en situación irregular, porque precisamente son familias que no pueden acceder a gran parte de la oferta pública y pueden estar cruzando especialmente situaciones de vulnerabilidad social y económica que no son atendidas por las barreras administrativas que les supone el estatus de persona no regular. Aunque el sistema educativo acoge a los/las hijos/as el hecho de que el entorno familiar sea vulnerable termina afectando también el proceso educativo de éstos/as.

En resumen, se pueden mencionar los siguientes factores que favorecen y/o dificultan el acceso de los niños y niñas migrantes a los centros investigados:

FACTORES QUE FAVORECEN Y/O DIFICULTAN EL ACCESO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

Facilitadores	Barreras
<ul style="list-style-type: none">• Decretos ministeriales• Voluntad políticas de las autoridades comunales• Voluntad de directivos de las escuelas y liceo	<ul style="list-style-type: none">• Ausencia de documentos del país de origen que acrediten el último año cursado.• No contar con un RUT que facilite el trámite de matrícula y acceso a beneficios que se derivan de ello: alimentación; subvención escolar preferencial.• Derivación a otras escuelas y riesgo de guetización.• Dificultades para el reconocimiento de estudios en escuelas nacionales, en especial para quienes egresan de octavo o cuarto medio.

II. Diseño y adaptaciones curriculares: promoción de la interculturalidad o dificultades para una inclusión efectiva

En las escuelas analizadas se destaca que sobre todo al inicio del periodo de llegada de niños/as migrantes hace unos años, se evidenció una mayor resistencia del cuerpo educativo ante los cambios que requería esta presencia pluricultural. Se señala que esto se debía principalmente al desconocimiento respecto de los marcos culturales de procedencia del alumnado, al reconocimiento docente de una ausencia de competencias interculturales, temor ante la posibilidad de que el nivel educativo se diversificara demasiado como para poder mantener un estándar educativo, y la aprensión de perder respaldo económico por subvenciones específicas como también que las escuelas derivarán en una suerte de “gueto” para la población migrada y la población chilena emigrará a otros establecimientos.

Se enfatiza que estas actitudes con el paso del tiempo se han ido aminorando y han desaparecido por el peso de las evidencias: por ejemplo, en algunas escuelas, pese a que se fue población chilena en rechazo a la presencia de niños/as migrantes, no fue algo masivo y sigue habiendo una correlación medianamente igualitaria. No obstante, en otros casos se enfatiza que la motivación desde la dirección tiene que ser permanente y que es importante el trabajo en equipo con el resto de miembros educativos (especialmente administrativos y docentes). Asimismo, se recalca que la posibilidad de adaptación a nivel escolar también dependerá de la flexibilidad de criterios de los miembros de la comunidad educativa: en ese sentido, en algunos casos se señala que han existido más reticencias en docentes más adultos y con más años de trayectoria, quienes estaban acostumbrados a unas formas de trabajo y unos contenidos determinados de enseñanza; como también con personal administrativo que solía tener estilos más jerarquizados de relación cotidiana.

Por otro lado, la mayoría destaca que es difícil adaptar un currículo que viene con exigencias generales muy cerradas desde el Ministerio de Educación. En eso se destaca críticamente cierta rigidez de parte de las lógicas más generales de enseñanza que emanan del Mineduc, pero también en lo que se pide en las mediciones como el SIMCE que no contempla un tipo de alumnado que no sea nacional.

“Hay que colocar el tema intercultural de manera escrita, el niño migrante es recibido por parte de la escuela pero de manera general, por la institución, por el Estado, debería tener algo plasmado, escrito, porque en el tema curricular no es flexible, por ejemplo hay un niño con el que yo no puedo trabajar de igual manera, por ejemplo en los conocimientos la parte de historia de Chile no la tienen, entonces en esa parte cuando uno llega al Simce de historia, y es la historia de Chile, estos niños no se miden, entonces allí debería haber un cambio institucional por parte del Estado, en el cual se flexibilice esto o se busque una alternativa, porque con niños que hablan creole, tu no es mucho lo que puedes pasar, uno está pasando lo básico para poder apoyarlos acá en la escuela, como un especie de salvavidas para poder mantenerlos acá, porque ellos ya han comenzado a trabajar el idioma, pero para hacer una adaptación tiene que también ser una adaptación educativa”. (Entrevista docente, Escuela Independencia)

Pese a estos escollos, las escuelas han ido introduciendo diversos niveles de adaptaciones que comentaremos a continuación.

II.1 Políticas internas de las escuelas

Algunas escuelas han introducido explícitamente la temática intercultural como sello característico del entorno educativo, en especial en el hecho de modificar su documentación oficial y sus normas: en el Proyecto Educativo Institucional, en el reglamento de Convivencia, y reglamentos de evaluaciones.

A nivel de proyecto educativo se destacan algunas escuelas que declaran explícitamente su carácter intercultural y su afán por la aceptación de la diversidad (entendida como un conjunto de ejes posibles por procedencia nacional, por edad, género, condición económica, discapacidades, entre otros). En algunos reglamentos de convivencia se recalcan protocolos de actuación frente a posibles casos de bullying por nacionalidad o por problemas de convivencia ante la presencia de niños/as de diversa nacionalidad. También se destacan cambios en los reglamentos de evaluaciones enfatizando la posibilidad de conjugar no sólo formas evaluativas clásicas (pruebas) sino el desarrollo de trabajos colaborativos, exposiciones y otros formatos que amplíen el espectro de posibilidades para el alumnado.

Por otro lado, se ha promovido regularmente una suerte de tutelaje de alumnos/as chilenos/as más aventajados respecto de las personas inmigradas que llegan: esto les posibilita un acompañamiento

en su periodo de adaptación inicial. Este acompañamiento está planteado como objetivo dentro del PEI en algunos casos. Un ejemplo de estas variaciones posibles dentro de los mismos proyectos se plantea en la siguiente cita:

“Tenemos que hacer unos pequeños cambios de conceptos, porque el sello de esta escuela es una escuela multicultural artística, no es experimental artística, pero sí nosotros a partir de nuestra realidad hemos reformulado el currículum, pero lo hemos hecho de manera interna y ocupando las franquicias que nos permite el sistema. Por ejemplo, nosotros trabajamos en las horas de libre disposición nos permitieron incorporar filosofía desde primero a octavo básico. Tenemos un proyecto de integración de 4 asignaturas que son lenguaje, historia, filosofía y artes integradas. Dentro de artes integradas está artes visuales, artes escénicas y artes musicales. Estos niños tienen 8 horas de arte a la semana, porque si mezclamos las horas que tiene el plan común con las horas de libre disposición suman 8, más los talleres que son de escuela abierta, que también tienen arte, del área deportiva y recreativa y además tienen literatura, tienen desarrollo del pensamiento porque a eso le hemos dado... por eso incorporamos filosofía, porque desde chiquititos, acá el tema de la expresión es algo súper importante, desde primero básico. El poder expresar, el poder criticar y poder ser propositivo, ante todo, no quedarse en el mundo de la crítica. Así que estamos súper contentos porque nuestro curso terminal que es octavo ahora, de hecho en la reunión de padres que fue el martes, ellos pasaron por todos los cursos exponiendo los trabajos que habían hecho en estas asignaturas que están trabajando con currículum integrado y los papás quedaron maravillados porque fueron ellos los que fueron capaces, cómo a ellos les había cambiado el mundo sentir que el conocimiento no venía en parcelas, sino que el ser humano es un ser integral y que todo se asume de una manera integral, y que desde entonces ellos estaban razonando de manera distintas, preguntándose de las cosas de manera distinta, de la importancia que había sido para ellos el tema de la filosofía y cómo este currículum integrado también dejó de hablar de Chile y comenzó a hablar de Latinoamérica y aquí tuvo un rol fundamental el profe de historia, entonces fuimos dándose como esa marca, o sea, aquí hay procesos que en América se viven casi de manera paralela, entonces cuando efectivamente hay unidades de historia de Chile, se dice “esto está pasando en Chile y en América está este escenario” y al mismo tiempo se rescata el arte aborigen de Latinoamérica” (Entrevista directivo, Escuela Recoleta).

Un punto que debe ser sujeto de revisión, es que algunos casos, los menos, la existencia de proyectos de integración hace que exista cierta conciencia sobre el carácter inclusivo de la escuela. Sin embargo, los proyectos de integración al menos como es concebida por los decretos N°170 y N°83 no necesariamente dan cuenta de una escuela verdaderamente inclusiva.

II.2 Adaptación curricular

Efectivamente en los casos de escuelas analizadas se han ido ensayando *diversas adaptaciones curriculares de acuerdo al perfil del alumnado diverso que atienden*. Estas apuestas a veces son incorporadas más planificadamente y otras quedan en un nivel de pruebas pilotos o experiencias aisladas. La mayoría de estos cambios se han ido realizando paulatinamente en algunas asignaturas más particulares (se destacan lenguaje, historia, artes). Generalmente se señala que es una actuación que se plantea desde el mismo profesorado y se conversa en las reuniones de planificación educativa y que además responde a las coyunturas que se van experimentando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La intención que se manifiesta en las escuelas que han llevado a cabo adaptaciones tiene que ver con hacer que los contenidos y competencias sean accesibles para todo el grupo de clase, considerando las necesidades de todos/as los/as estudiantes independiente de su procedencia nacional.

Algunas modificaciones tienen que ver con el nivel de accesibilidad: lograr que el contenido curricular llegue a toda la comunidad. En ese sentido, se enfatiza frente a la comunidad inmigrada de las escuelas el hecho de favorecer elementos visuales comunicativos que expliquen elementos centrales de los contenidos (afiches adaptados a diferentes usos del castellano, por ejemplo y en algunos casos puntuales en Creole para la población haitiana). Dentro de las escuelas analizadas se da especial relevancia a la presencia del sello intercultural en los espacios educativos: de esta manera, se pueden ver murales con diversas expresiones de diversos países, banderas de los principales países de procedencia del alumnado, exposición de muestras culturales, etc. En ese sentido, con ello se busca visibilizar el reconocimiento de la comunidad inmigrada al interior de la escuela, y reforzar el sentido de pertenencia del alumnado de origen extranjero a la comunidad escolar.

“Acá en la escuela integra mucho lo que es su cultura, por ejemplo, el día de Haití, sus bailes, de hecho, sus vestimentas le han dado bastante importancia, incluso es más, el hecho de que ellos se reúnan de que hablen, que se expresen, incluso antes les poníamos hasta música de ellos para que ellos se sintieran como en casa, y teníamos todos bailando ahí”. (Entrevista docente, Escuela Quilicura)

“No podemos flexibilizar el currículum, pero si a través de trabajo de tipo transversal. A través de la colaboración de los participantes de la escuela, aplicando las ideas de todos, así nosotros hemos cambiado eventos que se hacían, haciendo cosas multicultural donde han participado los niños y han presentado sus bailes, la idiosincrasia que ellos tienen”. (Entrevista docente, escuela Independencia).

Asimismo, el encuentro intercultural es destacado por algunos grupos de niños/as extranjeros/as y chilenos/as mediante actividades diversas fomentadas por el profesorado. Estas actividades han permitido un espacio para que los niños/as extranjeros puedan participar, abordando temáticas que despiertan su interés en torno a ámbitos relacionados a sus países origen. En estas instancias, los/as niños/as narran y socializan historias sobre sus culturas, o también generan iniciativas propias, como por ejemplo, un grupo de niños/as peruanos/as que compartieron en una convivencia platos típicos de Perú, mostrando sorpresa y orgullo al ver disfrutar al resto de sus compañeros/as de este momento. Esto posibilita un encuentro entre todo el colectivo de niños/as, visibilizando otras historias y saberes que por medio de ellos/as son posibles conocer, generándose momentos particulares de integración entre niños/as extranjeros/as y chilenos/as.

E: ¿Qué fue lo que hicieron específicamente en la actividad?

N1: Presentamos información sobre la cultura del Perú y de Colombia igual. Ecuador también.

E: ¿Y los chicos chilenos qué hicieron?

N1: Sobre su cultura.

N2: Cada estudiante hacía sobre sus creencias.

E: ¿Y después se lo comentaban y hacían intercambios de estas historias?

N1: Nosotros hicimos una degustación de ceviche y comimos casi nada.

E: ¿Qué le dijeron los demás chicos chilenos?

N1: Que querían más.

N2: Que realmente les gustó.

E: ¿Y además de esta actividad han hecho otras actividades que tengan ese fin?

N1: En artes hicimos cerámica de cada origen.

E: Y hay alguna materia en que los profes son estrictos. ¿Qué pasa ahí?

N1: Inglés y lenguaje.

N2: Son más... no nos dan ganas de escribir, pero igual tenemos que hacerlo.

N3: Es que son entera aburridas.

N4: Son para dormir.

E: Y estas actividades que han hecho ustedes donde han podido investigar sobre sus culturas ¿a ustedes les gustan? ¿creen que son necesarias de hacer acá?

N1: Sí, porque, por ejemplo, ellos algunas veces les interesan más su cultura, por ejemplo, nosotros también nos interesa más aprender sobre nuestras culturas (Grupo de discusión niños/as migrantes, escuela Recoleta).

Pese a que la gran mayoría de las entrevistas destacan que aún queda mucho por avanzar y se requiere modificaciones al currículum para considerar la presencia de los niños y las niñas migrantes,

se han ido realizando cambios. Las adaptaciones que más suelen nombrarse dentro de las escuelas tienen que ver con los tiempos, la metodología y tipología de ejercicios, las actividades transversales y extracurriculares, y especialmente, la evaluación.

En cuanto a *tiempos*, se destaca que un aprendizaje que han tenido como profesores/as y directivos es que la concepción del tiempo es diferenciada según los marcos culturales. Por tanto, también en algunas escuelas han visto las necesidades de adaptar no sólo espacios, sino los tiempos sociales tradicionales que son contemplados para las actividades tanto programáticas como las extracurriculares (obviamente manteniendo un límite normativo que permita el desarrollo del proceso educativo). Por ejemplo, destacan que las reuniones con padres y madres suelen comenzar con algo de retraso, pero a la vez, pueden alargarse más de lo esperado. Asimismo, se destaca que teniendo en cuenta las características de algunos alumnos, se les da más tiempo de adaptación para poder asimilar los contenidos: *“existen alumnos/as con excelente preparación en matemáticas y son lumbreras en esa asignatura, pero que van más lentos en otros ramos como lenguaje porque no es su idioma nativo, por ejemplo”* (Entrevista Directivo Escuela Independencia).

Asimismo, se destacan *cambios a nivel metodológico* en las asignaturas: algunas escuelas destacan que cuando comenzaron a llegar alumnos/as de origen extranjero lograron evidenciar que a muchos de éstos/as les habían enseñado por otros canales y por otros medios a desarrollar ciertos contenidos (por ejemplo, las matemáticas las desarrollaban de otra manera pero llegando a los mismos resultados). Por tanto, ante estas situaciones el cuerpo docente de las escuelas comprendió que tenía que diversificar algunas prácticas educativas, aceptando también los conocimientos que portaban los mismos niños y niñas, y diversificar las metodologías de enseñanza. También algunos docentes destacan que el mismo carácter social de parte del alumnado extranjero (especialmente se menciona a los colectivos colombiano y dominicano) ha llevado a variar la metodología más introspectiva de enseñanza para desarrollar prácticas más de diálogo, discusión y exposición.

Por otro lado, se enfatiza constantemente que las variaciones más comunes tienen que ver con la introducción de talleres y actividades extracurriculares según intereses del mismo alumnado. De esta manera, existen intereses que trascienden los marcos culturales y que tienen que ver más con el periodo etario de niños y niñas (talleres deportivos, expresión artística, etc.) pero otros se relacionan con las prácticas culturales de sus colectivos (sobre todo de bailes como salsa, bachata y merengue).

Por otra parte, también se enfatiza en algunas escuelas la *adaptación en las formas de evaluación*. En ese sentido se destaca que la experiencia acumulada de algunos centros con más presencia de población inmigrada a nivel histórico, les ha llevado a visualizar que no podían continuar con las tradicionales formas de evaluación (pruebas individuales coeficiente 1 y coeficiente 2) y que ateniendo las características diversas de su población debían variar sus formatos evaluativos. De esta manera, en algunas escuelas se establece un sistema mixto con diversos tipos de evaluación que busca desarrollar diversas competencias en el alumnado. Si bien se mantienen algunas pruebas

individuales, se desarrollan otro tipo de actuaciones como pruebas grupales, trabajos en grupo, disertaciones, proyectos.

En el ámbito de adaptación curricular se consideran los sistemas de apoyo escolar para algunos/as alumnos/as que no manejan el castellano fluidamente, como es el caso de los/as niños/as haitianos/as, y en otras, niños/as chinos/as o coreanos. Ciertas escuelas trabajan también en relación con ONGs de sus territorios para favorecer un acompañamiento educativo en este sentido. Asimismo, se destaca la relación con las oficinas municipales.

“Nosotros trabajamos con el Colectivo Sin Fronteras... al principio eran talleres, pero después de cuatro años se han integrado, los talleres son más efectivos y se da una sincronización”. (Entrevista docente, Escuela Independencia).

En las escuelas con la población haitiana sí se presenta dificultades a la hora de acceder a la información y, por tanto, a los diversos servicios educativos. La mayor parte de esta población no se maneja fluidamente en castellano, habla su lengua de origen, Creole, y un sector minoritario y con más nivel educacional, francés. Esto genera una dificultad para esta comunidad, pero también problemas para la comunidad educativa que no cuenta con estas herramientas lingüísticas ni con apoyo de traductores oficiales (a excepción del municipio de Quilicura). La manera de subsanar esta dificultad desde las escuelas es que las personas sean acompañadas por familiares o compatriotas que hablen la lengua para poder hacer de traductores/as (algunas veces, estos traductores son los mismos niños/as que se escolarizan).

“La única dificultad mayor que se ha producido son con los niños que vienen de Haití, por el hecho de que tienen otro idioma, entonces ahí la directiva de acá, se dio la tarea y buscó una solución a través de personas que vienen a hacer talleres de idioma, de Creole. Una vez a la semana, durante todo el día. Ha trabajado el vocabulario y cosas así. Por ejemplo, los niños que entraron el año pasado que venían de Haití han conseguido hablar el idioma, eso es un proceso de adaptación”. (Entrevista docente, Escuela Independencia)

“Se ha pasado por varias etapas, porque inicialmente el tema de la inclusión no era un tema tan relevante porque la cantidad era muy pequeña, por lo tanto, los niños se incorporaban casi inmediatamente y se integraban casi inmediatamente con los niños chilenos. Hay todavía una iniciativa de parte de la Municipalidad de incorporar a un facilitador lingüístico que es el que hacía el puente cuando llegaban las familias haitianas acá, entonces, él venía con la familia, se encargaba de hacer el proceso de matrícula, hacía la comunicación con el estamento acá –profesores, funcionarios– y luego se iba. Cuando había alguna dificultad él venía también a resolver problemas de comunicación y los niños quedaban en el curso donde venía la matrícula provisoria del Ministerio de Educación, pero la adaptación era fuerte por parte del que venía, tenía que necesariamente involucrarse rápidamente a la cultura y asociarse con los niños de acá. Pero cuando empezó a aumentar el número de migrantes, el

facilitador ya no venía con ellos porque la cantidad de niños no era solamente aquí, sino que en todos los colegios de la comuna por lo tanto, ahora prácticamente llama telefónicamente y nos dice: “sabes qué, va una familia para allá”, y nos dice “habla poco, habla mucho” y cuando es así, nosotros traemos uno de los chiquillos haitianos y nos hace el puente de comunicación” (Entrevista agente Directivo, Escuela Quilicura)

“E: ¿Y los profes cuando ustedes no entienden algo, en las clases se lo explican?”

N1: Sí.

E: ¿Y ustedes preguntan también?”

N1: Hacemos señas [risas].

E: ¿Cómo señas?”

N1: Así como “¿qué es eso?, no comprendo” [movimiento manos].

E: ¿Les sale mejor hacer señas de repente?”

N1: Porque ella dice que ella ya no es muda para hacer señas.

E: ¿Y ustedes se sienten mudas cuando tienen que hacer señas?”

N1: Yo sí.

N2: Yo sí.”

(Grupo discusión niños/as migrantes, Escuela Quilicura)

Otra problemática que se relaciona con la comunidad haitiana se refiere a que generalmente el ingreso a la escuela y al curso asignado se hace de acuerdo a la edad y no a los contenidos y competencias que pueda portar el niño o la niña. Esto por la imposibilidad de poder medir conocimientos cuando aún no manejan bien el castellano. Si bien las escuelas buscan asignar un nivel educativo a los estudiantes haitianos/as una vez que han alcanzado un mayor manejo del español, no existe un proceso formal de enseñanza del idioma, ni un procedimiento de asignación de nivel que considere estas dificultades, siendo responsabilidad de las escuelas dar respuesta a estas necesidades. Sin embargo, y aunque no tienen la documentación de su país de origen, vienen desde el Ministerio de Educación con una matrícula provisoria y eso facilita su ingreso.

“Primero, no manejan el idioma, entonces no le pueden hacer pruebas para saber en qué nivel están, porque no están en condición de hacerlo y me imagino que le dan la responsabilidad a los establecimientos porque ellos deberían tener también una especie de departamento para validar los estudios y tomarle pruebas a todo estos niños que llegan, entonces mejor le dejan la responsabilidad al colegio, porque primero los chiquillos tienen que adaptarse al idioma, porque nosotros no le tomamos pruebas en creole para saber si manejan o no los contenidos. Esperamos que primero haya una socialización y que ellos manejen el idioma y de ahí comenzamos a aplicar instrumentos para validar en qué nivel podrían estar” (Entrevista Directivo, Escuela Quilicura).

También en algunas escuelas, dependiendo directamente del profesorado a cargo, se han desarrollado *adaptaciones a nivel de contenidos*. Esto puede afectar de mayor o menor manera la programación de determinadas asignaturas. En ese sentido, los/as profesores/as han adecuado o introducido nuevos contenidos y criterios de evaluación de sus asignaturas considerando los diferentes perfiles de estudiantes que tienen en aula. Emerge, como ejemplo, la asignatura de Historia y la de Geografía y Ciencias Sociales como ámbitos donde más se han permitido introducciones de contenido referido a sus contextos de referencia, como también en Lenguaje y Comunicación donde se han introducido autores/as de otros países, principalmente de literatura latino y centroamericana, pero también se han diversificado las acepciones cotidianas validadas en diferentes zonas de Latinoamérica (usos del castellano en diversos países). También desde el ámbito artístico y musical y deportivo se destacan acciones promotoras de aceptación de la diversidad y de rechazo a la discriminación (murales, artes plásticas con orientación intercultural, rescate de música latinoamericana, juegos deportivos que estimulan la cooperación más que la competencia).

Es importante señalar que las adaptaciones curriculares juegan un rol fundamental en los procesos de inclusión, dado que permiten el acceso al aprendizaje para niños y niñas. En los casos estudiados estas adaptaciones se mueven dentro del enfoque de las contribuciones, vale decir, relacionadas con la visibilidad de festividades, costumbres y celebraciones propias. Como se indicó en el capítulo anterior, este enfoque provee a los profesores de una manera rápida de integrar contenidos étnicos dentro del currículum, sin embargo, también existe el riesgo de la “folclorización”, por lo cual se deben generar acciones para avanzar hacia niveles más complejos de modificaciones el currículum. Sin embargo, acá aparece otra dificultad: la mayor parte de los docentes y equipos directivos sostiene que el currículum nacional no se puede modificar, por lo que asumen que es poco lo que se puede hacer en esa línea de trabajo. Esto puede sugerir líneas formativas, dado que se reconoce que por lo general la formación inicial de los y las docentes tampoco les otorga herramientas para llevar a cabo este tipo de adaptaciones.

Un punto que sí se reconoce es que los y las profesoras jóvenes tienen otra disposición para trabajar con los y las alumnas migrantes. Al parecer han naturalizado su presencia, por lo que no hacen distinciones al momento de desempeñar su labor, aunque no siempre cuentan con las herramientas técnicas para llevar a cabo las adaptaciones.

III. Relaciones sociales en la escuela: desde la cooperación al bullying

Uno de los aspectos positivos que emerge de manera general en las escuelas es el buen clima y las buenas relaciones que se desarrollan al interior de los establecimientos. Se destaca que mayoritariamente las relaciones entre iguales (niños/as chilenos/as y niños/as migrados/as) son

buenas, mientras que las desavenencias que puedan surgir cotidianamente son explicadas no desde el eje de procedencia sino más bien como “clásicas” por tramo etario (infantil, adolescente) y conductuales. Es decir que las discusiones que se destacan a nivel cotidiano entre el alumnado no son consideradas, en su mayoría, a causa de la diferencia de nacionalidad.

“De los años en que llevo acá, eso no se da, por ejemplo, acá no se da eso de que si el niño es de raza negra lo van a tratar mal. Acá con el tiempo naturalmente se ha dado el sincretismo cultural. Incluso hace unos años atrás cuando recién llegaron los Peruanos, hubo un choque y se fue haciendo un trabajo, y hubieron muchos cambios respecto a la situación de vida, por ejemplo afuera uno ve casas pero dentro de las casas hay muchos niños que viven en piezas, y ese problema se tomó y ha sido integrado dentro de la escuela, se ha hecho trabajo, se ha hecho integración en el sentido, tomando desde porque años atrás hubo problemas entre los apoderados, pero eso por el desconocimiento que había sobre estas personas, por una cosa de choque cultural”. (Entrevista docente, Escuela Independencia)

Pero pese a esta visión más optimista y generalizada, sin duda, un punto que ha sido mencionado a lo largo de este estudio en relación a factores obstaculizadores dentro del ámbito educativo es lo referido a la discriminación o bullying por nacionalidad que viven algunos/as estudiantes de origen extranjero. Se destacan casos específicos, o los niños y las niñas explican situaciones donde sí consideran que su nacionalidad pesa a la hora de relacionarse con sus pares. En relación con esto, la UNICEF (2004 y 2011) destaca sobre discriminación en el ámbito escolar que los/as estudiantes presentan niveles preocupantes de prejuicio, asociado fundamentalmente al género y la presencia de extranjeros/as. Lo anterior pone en evidencia una situación compleja frente a la cual las escuelas como veremos en el último acápite, no siempre tienen las herramientas para abordarla adecuadamente. Tales conductas se concentran más en personas afrodescendientes.

En los grupos de discusión con niños/as chilenos/as y migrantes emerge la permanencia de prejuicios y estereotipos respecto de la población extranjera por parte de algunos niños y niñas chilenos/as, de parte de algunos profesores y directivos, y de la comunidad donde residen. Particularmente los niños y niñas extranjeros destacan que esta percepción negativa es mayor fuera de la escuela que dentro. En ese sentido, la escuela emerge como un espacio sociosimbólico en que las familias migrantes se sienten más acogidas que en otros espacios sociales y no discriminadas por la procedencia nacional. Esto lleva a que muchas familias participen activamente dentro de los centros de padres y madres, y también los niños y las niñas en los centros de alumnos/as. En ese sentido, el grado de satisfacción que las niñas y niños destacan respecto de las escuelas se relaciona directamente con la acogida y el tipo de “relaciones sociales” que se desarrollan en estos espacios, comparación que se concreta respecto de las relaciones de rechazo, indiferencia y/o exclusión que pueden sentir en otros espacios sociales y fuera de la escuela.

Especialmente en algunas escuelas con proyectos educativos interculturales de más alcance, se enfatiza el buen trato de parte de la mayoría del profesorado y cuerpo directivo (apareciendo

algunas excepciones aisladas). De esta manera las escuelas que han acogido más población inmigrada en los últimos años están desarrollando una suerte de función “amortiguadora” al emerger como espacios de cuidado y de acogida especiales dentro de un clima adverso de instalación social. El hecho que desarrollen espacios y actividades extra-programáticas con las familias y niños/as o también a nivel comunitario con entidades públicas, centros culturales u ONG de sus zonas geográficas ha permitido a su vez proveer a las familias migradas de una red social más amplia y posibilitar la articulación entre ellas.

“La idea es hacer extensión cultural y desde esa perspectiva nosotros queremos a irradiar a la comunidad externa de la escuela, de tal modo de que en ese afán podamos involucrar a los comerciantes del sector, podamos involucrar a gente que es residente antigua desde hace mucho tiempo, porque todavía quedan y también son personas muy descontentas con lo que hay porque se sienten como invadidos, con los cité, con los migrantes, eso también son situaciones que... y además que también es un barrio súper bohemio y hay harta actividad cultural entonces de una u otra manera, nosotros ya hemos para el día 15 de octubre tenemos un bingo mambo y tenemos invitados a algunas personalidades, grupos, bandas que ya son de la comunidad, las juntas de vecino, aquí la 35 de Bellavista, la 34 de Patronato, también están involucradas en este proceso, pero en un proceso iniciático, entonces esto hay que ampliarlo, hay que trabajar invitando a gente de embajadas, pero la idea es que podamos hacer participar a la comunidad externa, porque eso también incide mucho en el cuidado y protección de la escuela y que la sientan como un espacio que efectivamente pertenece” (Entrevista directivo, Escuela Recoleta)

Tanto directivos como profesores/as también destacan que la diferenciación social que existe fuera de las escuelas entre comunidad nacional-chilena y personas extranjeras termina convirtiéndose en una gran dificultad a la hora de establecer redes de cooperación (pese a que se destaca que existen muy pocos eventos en estos últimos años entre familias de origen nacional y de origen extranjero dentro de los establecimientos). En este proceso, cobran relevancia muchos rumores sociales y estereotipos respecto de las comunidades extranjeras que se difunden fuera de la escuela, especialmente respecto de personas peruanas, colombianas y dominicanas. Entre éstas, en las entrevistas se destaca que en los barrios donde están las escuelas, existen generalizaciones tales como que “copan los servicios públicos, especialmente las escuelas”, “son bulliciosos y alegadores”, “son sucios”, “traen enfermedades”, “ha aumentado la delincuencia y la venta de drogas en el barrio”, “son de vida fácil”. Principalmente, en este aspecto se destacan características “culturales” que ciertos grupos extranjeros poseerían (por ejemplo, el carácter desinhibido de la población colombiana y dominicana) y también en las formas de ocupación del espacio público. En ello, se generalizan conductas a todo un colectivo, y por otro, se invisibilizan comportamientos individuales que escapan a esa misma generalización. De esta manera, estos discursos terminando “culturalizando” a los colectivos de inmigrados a partir de supuestas características comunes, afectando con estas categorizaciones, la autoestima de los/las hijos/as que son los estudiantes de

las escuelas. Generalmente en las entrevistas se destacó más los prejuicios existentes fuera del ámbito educativo y la consecuencia de éstos en los/as niños/as estudiantes.

No obstante, en los grupos de discusión de niños y niñas se destacaron diversas experiencias y hechos que sí apuntan a cierta aprensión, indiferencia y/o rechazo hacia ellos/as dentro de algunas escuelas, que pasan por diferentes grados: desde las burlas y bromas que son consideradas como “parte de la cultura chilena” y que en el caso de la infancia migrante se relaciona con su procedencia; hasta comentarios más despectivos, burlas más ofensivas, acosos más explícitos y actos de violencia directa de parte de sus pares; como también algunas diferenciaciones por nacionalidad, hechas por algunos/as profesores/as y directivos.

“N 2: Si nos llevamos bien.

Todos: Bien.

N 3: Si nos ponemos a leer, pero leer nomás.

N 4: Los molestamos, justo cuando tiramos cosas, justo les caen a ellos, y nos persiguen por toda la sala.

N 1: Es que tiramos las cosas entre nosotros, tiramos papeles, cuando no hay ningún profe, tiramos papeles, y ellos están jugando así en la mesa y justo le cayó el papel a uno de ellos, y nos persiguen todos.

N 2: Si nos persiguen todos, y todos nos pegan...

N 3: Tenemos nuestras propias reglas, si molestay tení que aguantarte que te molesten nomás po, así somos en la sala y sin andar acusando a la profe.”. (Grupo discusión niños/as chilenos/as, Escuela Quilicura).

También se visualiza una cierta idea de *normalización de la molestia*: es decir, se considera como algo común o evidente para el grupo etario que existan relaciones de tensión-distensión, bromas y sarcasmos en diferentes grupos por edad, pero que esto les “pasaría a todos y todas”, y no sólo a quienes provienen de otro país. De esta manera, se tiende a normalizar cierto tipo de comportamiento de rechazo o exclusión, lo que puede ser riesgoso para la convivencia escolar porque, por un lado, invisibiliza la discriminación que pueda experimentar efectivamente una persona extranjera al igualar a toda la infancia y adolescencia al mismo estatus y las mismas prácticas que las nacionales, y además porque resta valor a las experiencias que sí son consideradas como negativas por parte del mismo alumnado.

“Sí, entre los chiquillos, pero no sale de la normalidad, no es porque haya haitianos aumentan esas situaciones de discriminación. Siempre han estado, entonces que se hayan integrado ellos no provoca que esto se haya disparado. Se molestan, pero así como podrían molestarse entre chilenos. El color de la piel, o sea, ese es el mecanismo de hostigar. Seguramente tienen dificultades y la única manera de mostrar su molestia es indicando que son negros o algo

parecido, es el más fácil, porque echarle un garabato puede que no lo vayan a entender.”.
(Entrevista directivo, Escuela Quilicura).

E: Y cuando ustedes los molestan a los chicos ¿qué le dicen ellos?

N1: Yo pienso que ellos se van a la parte racismo.

E: ¿Y a qué te refieres con racismo?

N1: A mí me dicen Negro o Coffee.

E: ¿Y a ti eso te molesta?

N1: A mí también antes me decían así, pero me dejaron. Ahora me llama Peta.

N2: Mmm, más o menos. Me dicen cosas.

N3: A ella le dicen Zombie.” (Grupo de discusión niños/as migrantes, escuela Recoleta)

Un tema que emerge en los grupos de discusión es el énfasis culturalista que se le asigna a ciertos comportamientos: niños/as chilenos/as sienten que los otros y las otras “extranjeros/as” son diferentes por su cultura, por el país de donde vienen. También destacan que los niños y las niñas migrantes se juntan sólo con su mismo grupo de procedencia, y consideran que eso dificulta las relaciones con el resto de compañeros/as sean chilenos/as o de otras nacionalidades. No se considera mayormente que este comportamiento de “encierro” en su propio colectivo pueda deberse a las burlas o las presiones que reciben por su nacionalidad, más bien, se enfatiza que se debe a que “ellos se comprenden mejor entre ellos” (Grupo discusión niños/as chilenos/as, escuela Recoleta).

E: ¿Cómo describirían a los niños y niñas extranjeras? ¿Porque en el curso son todos haitianos no?

N 1: Eh no, hay dos peruanos, que no vinieron hoy día.

E: ¿De qué te ríes?

N 1: Que el compañero lo molesta porque es peruano.

E: ¿Por qué te molestan?

N 1: Porque es como peruano, por el color de piel.

N 2: Le dicen anda pal río Mapocho.

E: ¿O sea, ustedes como describen entonces a sus compañeros extranjeros?

N 1: No discrimino, pero hablan muy fuerte sí.

N 2: Gritan.

N 3: Y cuando dicen que se callen no se callan a veces. Y cuando gritan, gritan más fuerte

E: ¿Pero ustedes creen que eso es algo particular de sus compañeros haitianos?

Todos: Sí.

N 1: Pero siempre la tía, los retan a ellos también, porque hablan más fuerte.”

(Grupo de discusión niños/as chilenos/as, Escuela Quilicura)

“N4: Hay un grupo, que no es por sonar racista, pero que son la mayoría extranjero, peruanos. Un grupo que se excluye del resto, ellos mismos como que se alejan.

N5: Yo antes estaba en el mismo colegio que una de ellas, y se excluía ella sola también.

E: ¿Ustedes nunca se han preguntado por qué hacen eso o tienen alguna teoría?

N1: Yo creo que quieren estar solas.

N2: Quizás creen que no las vamos a aceptar.

N3: Yo creo que como se juntan con las personas de su mismo país como que son peruanos y se sienten en la misma cultura.

N4: Hay personas que llegan y no se sienten bien con el curso o con ellos mismos.

N5: Puede que piensen ellos que nosotros como somos chilenos no los vamos a aceptar.

N3: Yo tengo la teoría de cómo se vienen a Chile, y lo más probable es que se devuelvan, yo creo que no se quieren encariñar con nadie y se quieren devolver a su país lo más pronto posible” (Grupo de discusión niños/as chilenos/as, Escuela Recoleta)

La experiencia narrada desde la infancia migrante y chilena, cobra especial relevancia el tema de la “negritud” o la discriminación que pueden cruzar los niños y las niñas por rasgos fenotípicos, lo que afecta principalmente a afrodescendientes colombianos y a la comunidad haitiana. De esta manera, las niñas colombianas y haitianas suelen declarar más experiencias de acoso o de burlas que otros niños, y sus relatos apuntan a una suerte de hipersexualización de sus cuerpos.

“N3: Porque son pesados, porque son desordenados. Nuestros padres nos dicen que no nos juntemos con personas desordenadas y que dicen garabatos y que no respetan a los profesores y preferimos alejarnos para no decir garabatos.

N1: Sí, nos dicen cosas feas.

N2: Dicen negra devuélvete a tu país, te voy a matar con un balazo.

N2: Sí, son pesados. Dicen “negro cochino, anda a tu casa”.

E: ¿Y ustedes qué hacen con eso?

N1: Nada, los ignoramos.

E: ¿Y a ustedes las respetan?

N2: Un poquito, más o menos.

E: ¿Por qué más o menos?

N1: Porque se acostumbraron a nosotras.

N2: Dicen “oye negra, ven acá”.

E: ¿Y a ustedes les molesta esto?

N2: No, no me molesta, porque ya nos acostumbramos.

E: ¿Pero al principio les molestaba?

N1: Sí.

E: ¿Y ustedes le dijeron a la profesora o al director que les molestaba?

N1: Yo sí, al inspector.

N2: Sí, y le dicen “niños, no tienen que hacer eso, porque son de otro país, tienen que tratarlos bien”.

E: ¿Y el inspector qué les dijo?

N1: Nos dice que aprendamos el lenguaje de ellos, que tenemos que llevarnos bien con ellos (Grupo de discusión niños/as migrantes, Escuela Quilicura)

“E: ¿Parece más chilena que peruana? ¿por qué?

N1: Porque es blanquita.

N2: Por el color de piel.

N3: No dice pe, dice pues.

E: ¿Y tú te juntas con compañeros de otro curso?

N1: Sí, más grande.

N2: Todo el colegio le pega a él, no se hace respetar.

E: ¿Y por qué te molestan tanto?

N1: Por su idioma, porque cuando él habla o, por ejemplo, en clases le hacen leer, él lee y empieza a hablar como que le agrega una “s” al final.

E: Te molestan por como hablas tú. ¿Y a los chicos chilenos les dices algo cuando te molestan?

N1: Yo le digo que se tiene que respetar, pero es como que si uno le dijera nada.

N2: Se deja pegar de tonto”. (Grupo de discusión niños/as migrantes, Escuela Recoleta)

“N 1: hay que entran de otros cursos... Y a veces las tratan mal (a sus compañeras haitianas) y nosotros las decimos que paren, que dejen de molestarlas... a los hueones.

E: ¿Cómo... las tratan mal?

N 1: Les dicen negras culiás y nosotros igual las defendemos un poco.

E: ¿Qué hacen ustedes?

N 1 y 2: Los echamos pa’ fuera” (Grupo de discusión niños/as chilenos/as, Escuela Quilicura)

Muchas veces estas actitudes de aprensión menor hasta el rechazo más explícito, no sólo afecta las relaciones y el rendimiento educativos de niños y niñas, sino que también genera niveles de angustia, que pocas veces es tratada ante la falta de recursos de los mismos establecimientos. En algunas escuelas se ha llegado a violencia directa con población extranjera. Por ello, desarrollan algunas actuaciones que son consideradas en casos de emergencia. Por tanto, no se evidencian protocolos y programas explícitos de combate al bullying escolar por rechazo a la procedencia nacional:

“En séptimo y octavo existe más dificultades entre chilenas y haitianas, no es tan intensa, son episodios donde han tenido que intervenir...Nos juntamos con los papás, y la asistente social,

el inspector general y la orientadora, porque han sido en general episodios de violencia grandotes, donde hemos visto enfrentamiento verbal y físico". (Entrevista directivo, Escuela Quilicura).

Por otro lado, algunos alumnos/as enfatizan que ciertos profesores/as hacen distinciones entre chilenos/as y extranjeros de acuerdo al rendimiento que tienen en sus ramos, y eso les molesta y provoca más la posibilidad de "molestar" a sus compañeros/as extranjeros/as, especialmente si son mujeres:

"N1: Que como ellas estudiaron en República Dominicana igual saben inglés po, y se sacan puros siete porque saben todo en inglés po y nosotros nos sacamos del seis pa abajo. Y la profe lo dice a cada rato...que seamos como ellas.

-N2: Y son minas

N1: Y en eso yo reclamo porque eso no puede ser po, que le pasen otro idioma por lo menos po, porque ya saben mucho de inglés yapo, se saben todo de antes... no es justo

N 2: Porque siempre dicen "ay que ellas son mejores que ustedes, ustedes no hacen nada, solo molestan, bla bla bla" y, nos sacamos malas notas, nos portamos mal.

N 3: Nosotros nos picamos y les respondimos, somos picao' y, les respondimos a los profes.".
(Grupo de discusión niños/as chilenos/as, Escuela Quilicura)

Algunos niños y niñas destacan también que a veces, emerge la diferencia entre chilenos/extranjeros en las formas de llamarles la atención de algunos profesores/as. Esto se evidencia en el siguiente caso, donde la profesora se dirigió con un trato distinto a un grupo de niñas peruanas, generando molestia en todo el grupo de niños/as (chilenos/as y extranjeros), situación que más adelante en el curso fue abordada en orientación.

"N4: Sí, él estaba de espaldas y la profe estaba hablando y no le estaba poniendo atención. Y viene la profesora y dice "esa comunidad peruana que habla, mejor que se vayan".

N5: Pero yo creo que lo dijo en buena onda.

N2: Yo creo, pero no debía tratarnos así como comunidad peruana, sino que también decirles por su nombre.

E: ¿Y a ustedes les molesto eso?

N2: Nos amargamos y dijimos "pero estamos copiando" y dijo "no, no, no están copiando".

N5: fue hace dos años po" (Grupo de discusión niños/as migrantes, Escuela Recoleta)

N2: Una vez una profesora, estábamos haciendo un trabajo en grupo, entonces todos los extranjeros peruanos se juntaron y empezaron a hacer el trabajo y conversaban, y la profesora le dijo "a ver ahí la comunidad peruana sepárese", entonces no sé si se habrán sentido ofendidos...

N3: O sea, sí, una vez la profe de lenguaje, no sé si lo hizo de broma, pero ella estaba de vuelta escribiendo con una compañera, y la profe va y le dice “te voy a llevarte a tu país, peruana”, una cosa así.

N4: “Devuélvete a tu país”.

N3: Sí, cosas así le dijo la profesora. Entonces es que ellos se deben sentir mal con los profes que le digan eso que los alumnos, porque son profesores y son mayores de edad.

N4: Se supone que el profesor tiene que dar el ejemplo, y dar respeto a los alumnos, así como nosotros los respetamos a ellos. (Grupo de discusión niños/as chilenos/as, Escuela Recoleta)

Para este caso, cabe señalar que los/as niños/as chilenos enfatizan la actitud de la profesora como inadecuada, mientras que los/as niños/as extranjeros/as la abordan de manera más sutil, aunque igualmente mostrando molestia sobre la situación. Esto podría mostrar formas y lugares distintos desde donde hablar respecto de una situación de discriminación y de exclusión social en el ámbito escolar, dependiendo si los/as niños/as son las personas afectadas o no por este tipo de prácticas.

Otra situación que los niños/as relatan, también está relacionada a prácticas desplegadas por los profesores a niños/as extranjeros/as a partir de la diferencia cultural marcada por su procedencia nacional. En los casos que se muestran a continuación, la diferencia ubica al/la niño/a como un “otro culturalmente distinto” en comparación a los/as niños/as nacionales, en la que a cada uno le pertenece una cultura que opera como parámetro de los conocimientos sociales e históricos que los/as niños/as debiesen portar. Esto genera prácticas de diferenciación y exclusión que ponen al niño/a migrante en un lugar de desconocimiento y de saber desigual, en la que, a su vez, la diferencia cultural es reforzada por medio de estigmatizaciones generalizadas dadas su condición de extranjería y su mal comportamiento, como se ve en la segunda cita:

E: ¿Este profe con los chicos extranjeros tiene el mismo trato que con ustedes?

N1: Sí, depende de cómo se porten.

N2: Dice “cómo no saben su cultura, atorrantes”.

N3: Molestaba al Gregoria, el ecuatoriano porque se le olvidó el himno de su país. Igual le dijo eso al boliviano.

N4: El mejor profe del colegio, es el profe Víctor.

E: ¿El profe de historia le dijo al niño ecuatoriano y al boliviano que cómo no se sabían el himno nacional?

N1: Les dijo que cómo se olvidaban de su cultura.

N2: “Ignorante de su país” les dijo (Grupo de discusión niños/as chilenos/as, Escuela Santiago).

E: ¿Y por qué con algunos? ¿qué tienen esos algunos?

N1: No sé.

N2: Se la agarran con uno.

E: ¿Pero por qué?

N1: Porque te tratan como desordenado.

E: ¿Y ustedes creen que son así?

N1: A veces.

N2: Hay un profesor que pega indirectas.

E: ¿Qué les dice?

N1: Por ejemplo, que esos niños que no saben lo que es. “Ignorantes”, “atorrantes” y cosas así.

N2: El profesor de historia, eso dice.

N3: Que siempre vamos a ser mediocres.

N4: Que vamos a ser drogadictos (Grupo de discusión niños/as migrantes, Escuela Santiago).

Es importante considerar que estas actitudes discriminadoras por parte de algunos/as profesores/as no solo afectan a los/as estudiantes migrantes, ya que también se dirigen a los/as niños/as chilenos/as, pero principalmente a partir de diferenciaciones en torno a la clase social. En ese sentido, tanto niños/as extranjeros/as como nacionales mencionan que más que ser una práctica transversal de los estamentos adultos de la escuela, éstas son protagonizadas por determinados profesores/as que discriminan en el marco “seguro” del aula de clases. La fuente de diferenciación de roles y espacios al interior de la escuela (sala de clases, patios de recreo, oficinas de dirección, profesorado, cuerpo directivo, inspectorías, etc.) puede explicar las visiones muchas veces contradictorias que tienen los profesores y directivos sobre el tema de la discriminación, respecto de las visiones de los grupos de niños/as entrevistados/as. Así, la discriminación escolar toca a los distintos actores de la escuela de manera diversa: mientras que para algunos directivos y profesores/as estas situaciones emergen cuando han alcanzado un nivel de complejidad que los compromete, para los/as niños/as configuran experiencias cotidianas, las cuales pueden ser resueltas -o por lo menos denunciadas- en distintos niveles de la institución (entre ellos/as mismos/as; entre ellos/as y profesores; entre ellos/as y directivos; entre sus padres y la escuela).

E: ¿Son muchos más estrictos con ustedes? (los profesores)

N1: Sí.

N2: Nos tienen fichado ya.

N3: Cuando hacemos algo malo nos preguntan “¿en tu país son así?” o “así se tratan”.

N4: O también la forma en que nosotros hablamos. Por ejemplo, a mi cuando, antes la profesora jefe le daba rabia porque yo le decía “sí, señora”, porque nosotros decimos así por educación, entonces la trataba así y a ella le daba rabia y me gritaba y yo le decía que no me gritara. Quería que le dijera profesora, y yo pensaba que era normal. Y un día me dijo usted está en Chile, no está en Colombia, pero yo le dije “pues yo sé que estoy en Chile, pero yo no voy a dejar de hablar así porque estoy acá” y cada vez me gritaba y me gritaba y un día hablé

con mi papá y le dije, y el vino y habló con el director y el director habló con ella y a mí papá le dijeron que si ella seguía gritando y diciendo que no estaba en Colombia y que estaba acá en Chile que hablara como hablaban acá, y le dijeron que la podían demandar creo, y el director le dijo que no lo hiciera, que él iba a hablar con ella.

E: ¿Y ahí cambió la situación?

N4: Sí. (Grupo de discusión niños/as migrantes, Escuela Santiago).

También algunos miembros directivos y docentes destacan las diferencias culturales entre países como un factor que puede causar problemas en las relaciones internas dentro de las escuelas: por ejemplo, se mencionan casos sobre todo respecto de las relaciones entre niños y niñas y los roles de género que se practican en diferentes contextos. En ese sentido, hay algunos micro-machismos y comportamientos poco adecuados al marco escolar de ciertos grupos concretos –se enuncia a haitianos y peruanos-, pero a la vez, no se considera críticamente de la misma manera al grupo nacional (en otras palabras, se considera que estos niños por su “cultura” se comportan de esta manera, pero no se visualiza que también comportamientos micromachistas similares se gestan entre niños/as nacionales).

“A veces hemos tenido el problema con el tema de que ellos piropean a las chiquillas y a ellas les molesta y a veces a las chilenas no les gusta, pero entre ellos es distinto, entonces hemos tenido apoderados que dicen que “este niño haitiano anda molestando a mi chiquilla”, le toco el trasero, cosas así, que los de acá no lo hacen porque saben que socialmente no es aceptable, en cambio hay algunos haitianos que esa parte no la manejan, porque –según el facilitador lingüístico– allá es distinto”. (Entrevista Directivo, Escuela Quilicura)

“Lo único es que algunos colegas como estamos acostumbrados al silencio, el tono de voz, es que yo le dije a la otra profe, “es su forma de ser, no son igual que nosotros” (Entrevista docente, Escuela Quilicura).

Por otra parte, también se enfatiza que la mayor parte de las relaciones entre profesorado y alumnado de origen extranjero son comunes a las que se sostienen con el alumnado chileno. Sólo en algunas escuelas se mencionan casos graves de agresión escolar hacia el profesorado (amenazas, golpes e improperios); las que fueron resueltas de acuerdo a las normas de convivencia que rigen tanto para personas nacionales como extranjeras (en esos casos más graves se solicitó la expulsión). Cuando la situación no es grave, se procede con los/as alumnos/as extranjeros de la misma manera que actuarían con la población chilena: contención y reparación con el fin de un cambio de conducta. En los grupos de discusión se destaca más distancia con el cuerpo directivo y también enunciaciones que los sitúan en una función de control social, sobre todo referidas a inspectores/as y jefes de UTP. Sin embargo, no se aprecia que estas visiones sobre este estamento tengan relación con la procedencia, sino más bien son aseveraciones respecto del control que ejercen estos profesionales

dentro de la escuela y que pueden afectar también a niños/as migrantes. Este control tiene relación con las lógicas y normas internas (orden-desorden, comportamientos, etc.).

Asimismo, se destaca mayoritariamente que la relación entre escuela y apoderados/as es fluida y con poca conflictividad. Sólo se enuncian casos aislados de problemas con padres o madres extranjeras y, por el contrario, se enfatiza el interés y participación de éstos/as en la comunidad educativa. Las problemáticas con las familias tienen que ver más con la ausencia a las reuniones de apoderados o bien, por el escaso seguimiento del proceso educativo de sus hijos/as, lo cual es explicado mayoritariamente por dos factores: a) por un énfasis cultural (“son así, no están tan preocupados de la educación”-Entrevista docente, escuela Santiago), b) por las amplias jornadas laborales que desarrollan padres y madres de niños y niñas extranjeros/as (no obstante, también se denota cierta incompreensión por no tener las mismas exigencias que la comunidad chilena).

“Si bien es cierto, los chiquillos tienen muy buena asistencia, también tenemos problemas con la asistencia de los apoderados migrantes al colegio, por temas laborales específicamente. en general, esa es la principal excusa de no presentarse al establecimiento, que trabaja todo el día y uno se da cuenta que los niños pequeños llegan solos al colegio, los haitianos, porque la mamá se fue a trabajar, entonces ahí a veces hemos tenido que intervenir, ir a visitar a las casas, porque un profesor se queja de que lleva seis meses y aún no conoce al apoderado. A veces vamos con el inspector, o me toca a mí y le indicamos que el alumno no puede venir hasta que no venga usted”. (Entrevista a directivo, Escuela Quilicura).

“El apoderado, será porque se dedica mucho a trabajar, él está desconectado con la escuela, el apoderado está un poco desconectado porque por ejemplo citamos, “no es que mi mamá no puede venir porque está trabajando; no porque trabaja y llega a tal hora; no, no puede venir”. O sea, como que denme todo a mí y yo no tengo ningún compromiso con la escuela, o con la educación de mi hija. Yo creo que esa es la parte en que ellos están equivocados, porque a ellos se les tiene que exigir, pedir lo mismo que se le pide acá a un apoderado que digamos de nuestro país, pero ellos, encuentro que pasan a llevar excusándose” (Entrevista docente, Escuela Quilicura)

Lo que sí se destaca son ciertos casos de control entre pares en las familias extranjeras: es decir, padres y madres de la misma nacionalidad se llaman la atención por algún comportamiento que no se considera adecuado para este nuevo contexto, tal como lo muestra este ejemplo:

“Se da entre ellos mismos. Tuvimos el caso de una madre colombiana que increpaba a otro padre colombiano, diciéndoles que por qué hacía eso, que eso no se tenía que hacer, que eso no se hacía en Chile y que tenía que comportarse, y que por unos después cargan todos con mala fama, pero fue un reto que le dio ella misma a otro apoderado por una opinión que había dado en forma de queja esta persona”. (Entrevista Directivo, Escuela Santiago).

“En un principio existieron problemas con personas chilenas, porque existen prejuicios, después se conocen y yo utilice diversas estrategias, los citaba, conversaba con ellos, y se desprejuiciaron conociéndose, y ahora después de cuatro años una apoderada termino siendo presidenta y la otra tesorera, ambas que tenían conflicto en un principio” (Entrevista Docente, Escuela Independencia).

¿Qué hacen las escuelas para intervenir las actitudes más discriminatorias hacia niños/niñas migrantes? Algunas de ellas desarrollan actuaciones reactivas dependiendo de los casos que se vayan presentando. Otras tienen dentro de los reglamentos de convivencia, protocolos de actuación para atender y detener este tipo de eventos. No obstante, son de carácter generalista y no específico vinculado al bullying por procedencia nacional.

Una de las cosas que se destacan en el estudio es el esfuerzo por visibilizar el aporte que a juicio de los/as entrevistados/as, aporta la presencia de las personas migrantes a la escuela. Esta valoración positiva se considera en diversos niveles:

- Aporte de la diversidad cultural: se enfatiza constantemente que la presencia de personas de distintos países en la escuela fomenta la aceptación de la diversidad y amplía la comprensión cultural
- Aporte lingüístico: se relaciona con que se considera que las familias de migrantes, especialmente de algunos países como Perú, aportan en las formas de habla del castellano (pronunciación, modulación y léxico), lo que motiva tanto a profesorado como alumnado a mejorar sus competencias lingüísticas. Asimismo, se destaca la versatilidad de usos lingüísticos que se están poniendo en acción en la escuela, producto de los léxicos propios de cada país.
- Aporte en diversidad fenotípica: se enfatiza que ya el hecho de rodearse con personas de diversa fenotipia (rasgos físicos como color de piel especialmente) fomenta que no se den actitudes discriminatorias o de extrañeza.
- Aporte en formas educativas y valores: se recalca que muchos estudiantes traen un conocimiento de base importante y también a nivel metodológico que ha hecho ampliar el espectro de metodologías utilizadas. Se indica también que muchas familias traen otros valores y comportamientos éticos que también ha sido un aporte, particularmente el respeto hacia mayores y profesores.
- Aporte en competencias educativas: se destaca también que algunos alumnos tienen amplias competencias expresivas más que la comunidad local, lo que ha promovido a que las niñas y niños chilenos también comiencen a tener más desplante social.

“Yo creo que ha cambiado un poco la dinámica de la comunicación del establecimiento, o sea, el hecho de tener una cultura distinta incorporado al colegio y con tanta fuerza, porque son muchos, hace que las relaciones sean diferentes. Los chiquillos también manejan parte del lenguaje de ellos, han aprendido expresiones de los chiquillos. A veces uno no entiende lo que

está hablando uno, pero el chileno dice “yo sé lo que dijo”. Entonces hay un traspaso de culturas”.
(Entrevista directivo, Escuela Quilicura)

Algunas escuelas consideran importante que los mismos niños y niñas se conviertan en mediadoras/es entre sus compañeros/as y el entorno escolar. En ese sentido, se han ensayado estos acompañamientos específicos, pero también se busca potenciar un centro de alumnos intercultural que pueda tener más representatividad en el alumnado:

“Con el facilitador lingüístico empezamos esta idea y con el apoyo del centro de padres del colegio, de crear un grupo de niños que por sus características pudieran cooperantes a nosotros en el tema de la comunicación, de la convivencia también, cosa que pudieran ellos también acoger las dificultades que tienen los chiquillos y ser un puente catalizador de inquietudes, ya que el facilitador o los docentes no están preparados. La idea sería de integrar haitianos, peruanos colombianos y chilenos en este grupo, a modo de un centro de acogida de situaciones de inquietudes o conflicto y le pedimos ayuda al centro de padres para que nos facilite las poleras, gorros, para que ellos pudieran identificarse en los recreos y resolver alguna dificultad que se produzca” (Entrevista directivo, Escuela Quilicura).

Finalmente, se destacan iniciativas de promoción para asegurar el vínculo entre niños y niñas nacionales y extranjeros/as, particularmente a través de actividades culturales y educativas en la escuela (celebración de fiestas, actuaciones deportivas, muestra de comidas, talleres formativos extraprogramáticos y actividades recreativas). En estos espacios se destaca que tanto los niños y las niñas como sus familias tienen un rol más protagónico y, por tanto, de más visibilidad y legitimidad al interior de las escuelas. Como señalamos anteriormente también se promueve directamente la participación de niños/as y familias migrantes en los órganos de participación escolares: centros de alumnos/as, centros de padres y madres, grupos organizados para festividades, entre otros. Así se evidencia en la siguiente cita:

“Nos paseamos por todos los cursos y como equipo dijimos “aquí vamos a tener que actuar”, porque ya a fines de marzo nosotros empezamos a recibir muchos apoderados que decían que “este niño tiene las costumbres muy extrañas”, “que mi hijo no está acostumbrado a esto”; ¿qué hacemos? Y como nosotros, el equipo de gestión que llegó a esta escuela, nos conocíamos, nosotros veníamos de trabajar juntas como equipo directivo en otra comuna y en otro establecimiento, conocíamos también lo que había significado como experiencia en el otro colegio, la práctica del muralismo en la escuela. Entonces cómo vamos a aunar el esfuerzo de entendernos entre todos y comenzamos el proceso de pintar, pero era muralismo colectivo con la participación de apoderados, de los niños de la escuela, de los profesores, de la comunidad toda. Y la verdad es que nos iniciamos en eso y dio –bueno, el muralista excelente todavía está trabajando con nosotros y trabaja en otras escuelas también de la comuna con esta idea porque como que llamó mucho la atención y fue llamado también a hacerse parte de otras unidades educativas– en este escenario hubo conversatorios con

artistas invitados, cantores, poesía, nos juntábamos a pintar los días sábados y fueron precisamente esos espacios lo que permitieron el compartir, porque los murales son expresiones de... un invitación a compartir culturalmente y a contarnos nuestras historia de vida, entonces hay en el mural central del hall un nguillatún, y hay una machi que está con todos los niños –ella es mapuche, pero todos los niños son de distintas nacionalidades de Latinoamérica– que la acompañaban. Entonces esa fue la invitación y siempre hubo de por medio, entre la pintura, entre lo que iba conversando las personas que conversaban, los niños, siempre estuvo de por medio la poesía que invitaba a trabajar en conjunto, de Elicura Chihuailaf, en fin, el “Sueño azul” en definitiva. Y creo que ese trabajo fue muy fructífero, porque más allá de estar haciendo sesiones con power point, “oye la importancia de la integración y la inclusión”, fue algo que se dio de manera natural. Ahora, uno no puede decir “oye, hemos solucionado todos nuestros problemas”, pero nuestros principales problemas no son que los niños sean mirados en menos o menospreciados o mirados con recelo porque son de otra nacionalidad, porque finalmente ellos se enfrentan como pares, y no está el sesgo de que tú eres de otra nacionalidad” (Entrevista Directivo, escuela Recoleta)

COMENTARIOS DE CIERRE

I. Los factores de inclusión

La reflexión en torno a los factores de inclusión educativa hoy es fundamental para Chile y su sistema escolar, en especial si se considera que la población extranjera en las escuelas es parte de una realidad que debe ser visibilizada para asegurar el derecho a la educación para todos y todas. Y esta reflexión debe ser lo suficientemente amplia para identificar todos los factores que en la institución educativa determinan la participación de niños y niñas y su acceso al aprendizaje.

En esa lógica este estudio ha aportado con información en torno a tres variables que juegan un rol central en los procesos de inclusión. Por un lado, el acceso al sistema educativo ha sido y es un tema relevante dado que implica elementos de tipo administrativo y pedagógico que marcan el inicio de una trayectoria.

Al respecto, desde la información obtenida en este estudio se puede afirmar que debido a las normas existentes en Chile el acceso al sistema educacional está garantizado, sin embargo, la situación tiende a ser más compleja para la población que carece de documentos del país de origen. Es cierto que no se niega matrícula a niños y niñas en condición irregular, pero no se puede desconocer que la asignación de un RUT provisorio dificulta otros procesos que se desarrollan dentro del sistema escolar, tales como el acceso a becas de alimentación, certificación de estudios, participación en actividades, etc.

A eso se suma que son las autoridades locales e incluso los directivos de las escuelas quienes toman decisiones en torno a los beneficios que pueden llegar a niños y niñas, lo que denota un cierto margen de arbitrariedad que por cierto en los casos estudiados ha jugado a favor de la inclusión, pero que por sobre todo debiera ser parte de una lógica institucional. De hecho, en otras investigaciones (Poblete, Galaz y Frías, 2015) se ha puesto en evidencia que en algunas escuelas debido a la dificultad administrativa que implica la presencia de niños y niñas en condición irregular, se opta por derivarlos a otros centros, lo que en la práctica corresponde a la negación de la matrícula y la vulneración de un derecho.

Desde los municipios que administran los establecimientos educacionales estudiados existe una lógica de inclusión que llega a las escuelas, una clara voluntad política que se materializa en apoyos destinados a favorecer el proceso de regularización, como el caso de Recoleta, o en no impedir el acceso de niños y niñas al conjunto de beneficios del sistema educativo. Por cierto, estas son buenas prácticas, pero como se indicó antes, deben ser parte de un actuar institucional y no estar condicionadas a las autoridades de turno.

Precisamente, uno de los elementos que se incorporan en la línea de resolver los problemas detectados en este ámbito, es la reciente promulgación del Ordinario N°02/000894 del 7 de noviembre del año 2016, que “actualiza las instrucciones instruye sobre el ingreso, permanencia y

ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos que cuentan con reconocimiento oficial”, señalando en su parte sustantiva que:¹³

“El Ministerio de Educación a través de las Oficinas de Atención Ciudadana MINEDUC, a lo largo del país, entregará a contar de enero de 2017 a todo migrante que no cuente con Cédula de Identidad Chilena y que quiera incorporarse al sistema escolar, un identificador provisorio escolar (IPE). Este identificador reemplaza en su denominación al actual número provisorio sobre 100 millones.”

El mismo documento de carácter normativo garantiza acceso a matrícula, así como el proceso de reconocimiento de estudios y, para el caso (frecuente de acuerdo a esta investigación) de la ausencia de documentos del país de origen, establece un proceso de validación de estudios que deberá llevarse a cabo en un plazo no superior a tres meses por los establecimientos educacionales.

En cuanto a la certificación de estudios, ésta quedará asociada a IPE, por lo cual se resuelven los problemas que se mostraron a lo largo de este documento, entre los cuales destaca la imposibilidad de acceder a certificados o incluso la inscripción en la PSU.

Finalmente, en torno a la inclusión escolar, el documento citado señala que:

“Todos los niños, niñas y adolescentes migrantes matriculados en establecimientos educacionales, al ser estudiantes regulares, tienen los mismos derechos que los nacionales respecto de la alimentación escolar, textos escolares, pase escolar y seguro escolar.”

No cabe duda que esta reciente normativa, a implementarse en enero del 2017, debiera resolver buena parte de los problemas y obstáculos que encuentra la población al momento de acceder a nuestro sistema educativo. Lo relevante, en tal sentido, es que sitúa al país y la acción del Estado en la lógica de los derechos humanos, de ahí su relevancia y valor.

Por otro lado, los factores pedagógicos que favorecen el proceso de inclusión también son relevantes, toda vez que la carga cultural que traen niños y niñas muchas veces se transforma en un factor que dificulta el acceso. El caso más significativo corresponde a niños y niñas haitianos que no hablan castellano y frente a lo cual las escuelas no cuentan con herramientas específicas.

Esto nos lleva a otra de las variables analizadas: las adaptaciones curriculares. Los resultados de este estudio ponen en evidencia que las escuelas hacen esfuerzos tendientes a visibilizar la cultura de los niños y niñas extranjeros, pero en ese proceso enfrentan dos dificultades claves: por un lado, la poca flexibilidad del currículum (al menos así es percibido en las escuelas) y, por otro, la falta de preparación de los profesores/as para llevar a cabo estas adaptaciones.

¹³ Ministerio de Educación de Chile (2016) Ordinario N°02/000894 del 7 de noviembre del año 2016, que “actualiza las instrucciones instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos que cuentan con reconocimiento oficial.”

En relación con lo primero, existe una fuerte crítica hacia el currículum centralizado y poco flexible que las escuelas se ven obligadas a implementar. Y aunque algunos centros han avanzado en la realización de adaptaciones, persiste una opinión desfavorable en torno a los márgenes de acción efectivos con que cuentan. En esa misma línea, no se aprecian diferencias significativas entre lo que ocurre en la enseñanza básica y secundaria, dado que los docentes comparten esta idea generalizada.

En segundo lugar, los y las profesoras no cuentan con las competencias técnicas y metodológicas para avanzar hacia adaptaciones curriculares que impacten de mejor forma en los aprendizajes de todos y todas. Y aunque esto mismo ocurre para el caso de niños y niñas chilenas, el problema se hace más complejo al tratarse de estudiantes que provienen de una cultura distinta, dado que no todos aprenden de la misma forma (ritmos distintos) o incluso utilizan otros procedimientos para abordar algunos contenidos. Por ejemplo, esto ocurre con ciertas operaciones matemáticas, en que por métodos distintos a los que enseñan los docentes, se llega a los mismos resultados.

De acuerdo a lo expresado en este estudio, la formación inicial tampoco otorga mejores estrategias o herramientas para la diversificación curricular, aunque sí una mejor disposición al trabajo con la diversidad, en relación, por ejemplo, a las generaciones mayores de profesores. Por tanto, esto plantea otro desafío en orden a lograr que los y las profesoras efectivamente cuenten con las competencias para avanzar en esta línea.

Dos elementos más derivan de este proceso. Por un lado, lo relativo a la barrera idiomática que afecta en especial a niños y niñas haitianas, y que opera como un factor transversal que impacta en el acceso al sistema educativo, el acceso al currículum y las relaciones entre pares. Como se indicó antes, las escuelas no cuentan con docentes capacitados para hacerse cargo de esto, aunque sí con algunos apoyos por parte de los municipios (es el caso de la municipalidad de Quilicura que cuenta con un mediador intercultural).

Por otro lado, la voluntad de los/as profesores/as ha logrado que en las escuelas se realicen acciones tendientes a visibilizar la cultura los niños y niñas extranjeros, en especial a través de muestras culinarias, celebración de festividades, etc. Si bien eso es un paso adelante, también conlleva el riesgo de la folclorización que puede presentar la diversidad como un hecho “anecdótico” y dificultar la generación de cambios más profundos en el currículum. Más bien ese tipo de trabajo curricular debiera ser parte de una estrategia que tenga por objetivo escalar en los niveles de adaptación, de forma tal que se comienza por ese tipo de acciones y se avanza hacia otras mucho más profundas (del enfoque de las contribuciones al de la transformación y toma de decisiones).

Por último, en cuanto a las relaciones que se dan al interior de las escuelas estudiadas, aparecen algunos hechos de interés que deben ser sujetos de investigaciones más profundas. En efecto, aunque no existen grandes conflictos entre estudiantes por motivos de nacionalidad, se observa

que por lo general los grupos no se relacionan entre sí, lo cual se hace mucho más fuerte a medida que aumentan en edad.

Más concretamente, lo que relatan los agentes educativos es que por ejemplo los niños chilenos y extranjeros más pequeños no tienen problemas en vincularse entre sí, sin embargo, a medida que crecen comienzan a relacionarse casi exclusivamente con sus connacionales. Esto es más evidente para quienes se encuentran en octavo año y mucho más claro en el liceo estudiado. El hecho de compartir patrones culturales puede ser una explicación o incluso la búsqueda de mayor afinidad con su grupo de pares. Como sea, lo relevante es que el fortalecimiento del grupo de nacionales no favorece los procesos de inclusión.

Como se dijo antes, no se reconocen grandes conflictos debido a la nacionalidad entre niños chilenos y extranjeros, pero esto también responde a una cierta lógica de naturalización del acto de molestarse entre sí. Es decir, ocurren situaciones en las escuelas que no son inmediatamente asumidas como formas de discriminación o bullying, lo que se explica porque han sido internalizadas como algo que es parte de la vida cotidiana del espacio escolar. Sin embargo, al profundizar con niños y niñas extranjeras, reconocen que efectivamente les molestan o les causan dolor. De ahí entonces que este sea un ámbito sobre el cual es preciso llamar la atención, porque muchas veces el mundo adulto también se hace parte de esa naturalización.

Quienes se ven afectados en mayor medida por este tipo de situaciones son los niños y niñas afro descendientes, sobre quienes también recae, en especial en el caso de las mujeres, una cierta “hipersexualización” que deriva en estereotipos y otras formas de burla.

Por su parte, la relación con el mundo adulto tampoco está exenta de dificultades. Si bien se mencionan casos puntuales y no generalizables, no deja de ser llamativo que algunos docentes utilicen expresiones discriminatorias para llamar al orden a sus estudiantes o para referirse a ellos en los casos en que se provocan situaciones que alteran el normal desarrollo de las clases. Como se indicó en el capítulo teórico, más que las aptitudes para trabajar en espacios multiculturales, importan más bien las actitudes. De ahí entonces que este debe ser un tema de preocupación para el desarrollo y estrategias de inclusión del sistema educativo.

Un ámbito que no puede dejar de ser mencionado es lo relativo a las políticas educativas propias de las escuelas. Si bien la mayoría de los casos estudiados se reconocen como instituciones inclusivas, muchas veces lo hacen por una suerte de asociación con los proyectos de integración y no necesariamente rescatando el valor de la multiculturalidad. Dicho de otra manera, todos los centros educativos tienen conciencia de la presencia de niños y niñas extranjeras, pero no todos asumen en forma activa lo que significa la multiculturalidad que viven a diario. Y en ese sentido no es lo mismo que una escuela se declara inclusiva a que reconozca abiertamente la diversidad de origen de sus estudiantes como un valor.

Es innegable que el país y el sistema educativo han avanzado en la generación de procesos de inclusión. La realidad de la migración es asumida y reconocida en el espacio escolar y en especial en las comunas donde se han asentado. Sin embargo, no se puede desconocer que aún restan desafíos por asumir y acciones que realizar, algunas de las cuales se mencionan en el siguiente apartado.

II. Recomendaciones

Las recomendaciones que se pueden realizar se mueven en varios niveles. Algunas son de carácter más general y propias del espacio legislativo y político nacional, y otras de carácter sectorial, tal como se verá a continuación.

II.1 La importancia de mejorar la legislación

Diversos países de la región han modificado recientemente sus legislaciones migratorias. Es el caso de Uruguay y Argentina (2008 y 2004 respectivamente), y la doctrina que orienta las legislaciones en ambos casos tiene como norte la perspectiva de derechos, asumiendo que los/las migrantes son sujetos de derechos tal como los/as nacionales, al margen de su condición o estatus migratorio.

Por el contrario, la legislación chilena que rige desde el año 1975 es absolutamente restrictiva, inspirándose en el análisis de la coyuntura política nacional e internacional que la dictadura llevó a cabo, afirmando la doctrina de la seguridad nacional por sobre los derechos de las personas. Claramente, ese tipo de legislación resulta poco coherente con el contexto social y político de nuestro país, la región y el mundo, e incluso con el conjunto de convenciones internacionales que Chile ha suscrito y ratificado.

Como es sabido, durante el año 2013 el gobierno del presidente Piñera envió un proyecto de ley al parlamento que en lo sustantivo no recoge ni consagra la perspectiva de derechos, limitando el ejercicio de éstos para las personas migrantes, en particular para aquellas que se encuentran en condición irregular. Ese proyecto de ley fue retirado por el actual gobierno del parlamento y no ha sido reactivado.

II.2 Elaboración de una política migratoria

En Chile existen un conjunto de instructivos, decretos y normas que, emanados desde los diversos ministerios y servicios, e incluso desde la propia Presidencia de la República, ordenan principios y procedimientos acerca del acceso de los/as migrantes a la oferta del Estado. Sin embargo, no existe una política nacional migratoria que articule la acción del Estado en torno a este tema. Ciertamente, una política debe ser coherente y estar en sintonía con la legislación, por lo cual es fundamental que se pueda avanzar en eso también.

La política tiene un rol determinante para establecer el conjunto de competencias que el gobierno central, los gobiernos regionales y locales tienen para trabajar con la población migrante. Contar

con una política nacional de migración permitiría diseñar e implementar políticas públicas que tengan como fin la inclusión.

II.3 Capacitación de docentes

Los/as docentes juegan un rol fundamental en los procesos educativos, por lo cual capacitarlos en materias relacionadas con la inclusión es clave. En ese sentido, se deben generar instancias a nivel de la formación inicial que aseguren que los futuros docentes cuentan efectivamente con las herramientas para desempeñarse en espacios marcados por la diversidad de sus estudiantes.

Para quienes están en ejercicio, es importante mejorar sus competencias para hacer modificaciones al currículum y de esa forma promover el acceso igualitario al conocimiento para todos y todas. No se trata solo de mejorar sus metodologías, sino también la forma en que se vinculan con la diversidad y son capaces de darle cabida en el currículum, a la vez de reconocer en ella un recurso de aprendizaje.

II.4 Difusión de información

La información es clave para lograr mejores niveles de integración e inclusión de la población migrante. Por lo mismo, se requiere potenciar el acceso a una información de calidad acerca de los derechos que tienen los/as migrantes y en especial en el ámbito educativo. El decreto del año 2005 elaborado por el MINEDUC establece que las escuelas deben entregar información a las familias extranjeras que faciliten su proceso de instalación y en especial lo referido a la regularización de niños y niñas. Sin embargo, no todos los establecimientos cuentan con tal información o no tienen la voluntad de servir de mediadores entre las familias y la institucionalidad pública.

En ese sentido, los municipios también tienen un rol determinante y en particular las oficinas de atención al migrante en aquellas comunas en que se han constituido. Estas unidades cumplen funciones claves para favorecer la inclusión de la población migrante, sin embargo, su existencia no siempre es conocida en las escuelas ni cuenta con la difusión requerida para posicionarla.

BIBLIOGRAFÍA

Agar Corbinos, L. y Pefaur Dendal, D. (2013) "Refugio en Chile: el proceso de intervención social en contexto de globalización y posmodernidad." En Avaria, A. Desafíos de la migración ¿Cómo acercarnos a las personas migrantes? Miradas de y desde la investigación e intervención social. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Santo Tomás: RIAL.

Arango, J. (2003) Las leyes de las migraciones de E Ravenstein: cien años después. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 32.

Banks, J. (1989) Multicultural Education: Characteristics and Goals. En: Banks, J. and Mcgee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 2-26.

- (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.

Blanco, C. (2000) *Las migraciones contemporáneas*. Madrid, Alianza.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015) Migración en Chile 2005-2014. Santiago, DEM.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.

Fundación Ideas (2004) Tercera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis. Santiago, Fundación Ideas.

García, A. Sáez, J. (1998) *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid, Narcea.

Gay, G. (1995) Curriculum Theory and Multicultural Education. En: Banks, J. Ed. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. Macmillan Publishing. 25-43.

Infante, M. (2010) Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, N°1, p.287-297.

Informe sobre Denuncias de Estudiantes Migrantes en Chile (2016), Santiago, Superintendencia de Educación.

Jordán, J. A. (1994) *La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

López, L. (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.

Mcgee, C. (1995) Gender and Race as Factor in Educational Leadership and Administration. En: Banks, J. Ed. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. Macmillan Publishing, 65-80.

Ministerio de Desarrollo Social (2013) Resultados Encuesta CASEN 2013.

Ministerio de Educación de Chile (2015) Ley de Inclusión Educativa. Documento de Trabajo. Santiago, MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2016) Ordinario N°02/000894 del 7 de noviembre del año 2016, que “actualiza las instrucciones instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos que cuentan con reconocimiento oficial.”

Montenegro, M., Galaz, C., Yufra, L., & Montenegro, K. (2011). Dinámicas de subjetivación y diferenciación en servicios sociales para mujeres inmigradas en la ciudad de Barcelona. *Athenea Digital*, 11(2), 113-132.

Mujica, J. (2004) El desafío de la solidaridad: condiciones de vida y trabajo de los migrantes peruanos en Chile. Lima, OIT.

Municipalidad de Independencia (2015) Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.

Municipalidad de Recoleta (2015) Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.

Municipalidad de Santiago (2015) Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.

Municipalidad de Quilicura (2016) Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.

Organización Internacional de las Migraciones (2015) Informe sobre las Migraciones en el mundo. Publicación on line: <http://www.iom.int/es/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2015>

Pavez, I. (2012) Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Tranfronterizos*. Volumen XII, N°1, 75-99.

Poblete y Galaz, (2007). La identidad en la encrucijada; migración peruana y educación en el Chile de hoy”. II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, Migraciones y ciudadanía. EMIGRA. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Publicación online: https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n3/emigrwp_a2007n3p1.pdf

Poblete, R. (2008) Derechos Humanos y Migración: ¿aprendimos la lección? En: Pozo, N. y Benitez, J. Ed. Los otros derechos. Derechos humanos del bicentenario. Santiago, LOM, 245-263.

Poblete, R. (2009) Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 3 (2), 181-200.

Poblete, R. (2015) Políticas públicas y migración. Informe final de Investigación. Santiago, Universidad de Chile (documento no publicado).

Poblete, R., Galaz, C. y Frías, C. (2015) Inmigrantes en Chile: oferta programática, participación, inclusión y vulnerabilidad. Investigación realizada para el Ministerio de Desarrollo Social. Documento no publicado.

Portes, A. (S.I.) Migration and Development: A Conceptual Review of the Evidence. Working Paper.

Presidencia de la República de Chile (2008 y 2016) Ordinario Gab. Pres. Instructivo sobre Política Migratoria.

Santa María, E. (2002) inmigración y barbarie. La construcción social y política del migrante como amenaza. Paper 66, 59-75.

Stefoni, C. (2011): "Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante", en Feldman-Bianco et. Al. (coord.) La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías, Quito: FLACSO.

Stolcke, V. (1995) Hablando de cultura: nuevas retóricas de la exclusión en Europa. Current Anthropology 36 (1), 1-24.

Subirats, J. (2010) Ciudadanía e Inclusión Social. Madrid, Fundación Esplai.

Torres, A. e Hidalgo, R. (2009), Los peruanos en Santiago de Chile: transformaciones urbanas y percepción de los migrantes. Revista de la Universidad Bolivariana. Volumen 8, 307 – 326.

UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All, París: UNESCO.

Unicef (2004) Convivencia y discriminación en el ámbito escolar. Santiago, Unicef.

- (2011) Convivencia, discriminación y prejuicio en el ámbito escolar. Santiago, Unicef.

Universidad Diego Portales (2008) Encuesta Nacional de Opinión Pública. Santiago, UDP.

Universidad Diego Portales et al (2012) Ser migrante en el Chile de hoy. Santiago, UDP.