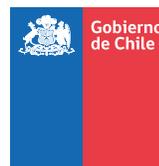


Estudio

# Inclusión de estudiantes migrantes

en el sistema escolar

2019



Agencia de  
Calidad de la  
Educación







Agencia de  
Calidad de la  
Educación

---

## Estudio

---

# Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar

2019

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otros que refieren a hombres y mujeres.

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

Estudio de inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar  
Agencia de Calidad de la Educación  
contacto@agenciaeducacion.cl  
Morandé 360, piso 9  
Santiago de Chile  
2019

## **Estimados y estimadas:**

Como Agencia de Calidad de la Educación tenemos la tarea de evaluar y orientar a las comunidades educativas con el objetivo de trabajar en conjunto hacia una educación equitativa y de calidad. Para esto, la atención a la diversidad es fundamental, pues permite asegurar que todos los estudiantes del país puedan desarrollarse integralmente en igualdad de condiciones.

En un contexto de migración creciente de extranjeros a nuestro país, la inclusión de estudiantes provenientes de otros países implica grandes desafíos para el sistema educativo, y en particular para las escuelas que deben repensar sus procesos y definiciones a nivel institucional, organizacional y de aula, para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

El presente estudio tiene por objetivo analizar el rol de los establecimientos educacionales en el proceso de inclusión de los estudiantes extranjeros y sus familias, de manera de contribuir al desarrollo de políticas públicas que fomenten una educación intercultural. Así, busca contribuir a los esfuerzos del Ministerio de Educación por avanzar en el reconocimiento de las distintas culturas, y en el diálogo receptivo y horizontal entre ellas.

Esperamos que los hallazgos de este estudio contribuyan a la reflexión acerca de los desafíos de una educación intercultural, y que permitan orientar a los establecimientos educacionales en la gestión de la diversidad para la inclusión efectiva de las distintas culturas que habitan el país.

Atentamente,

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



# Contenido

<b>01. Presentación</b>	<b>9</b>
<b>02. Antecedentes</b>	<b>12</b>
<b>03. Marco de referencia</b>	<b>15</b>
<b>04. Resultados</b>	<b>19</b>
<b>4.1. Análisis curricular comparado</b>	<b>19</b>
4.1.1. Organización y enfoque curricular por país	21
4.1.2. Comparación por asignatura	22
<b>4.2. Resultados del trabajo de campo</b>	<b>28</b>
4.2.1. Dimensión institucional	28
4.2.1. Dimensión organizacional	32
4.2.3. Dimensión pedagógica	35
<b>05. Conclusiones</b>	<b>40</b>
<b>06. Recomendaciones</b>	<b>46</b>
<b>07. Referencias bibliográficas</b>	<b>51</b>



# 01. Presentación

---

En los últimos años, los flujos migratorios en América Latina se han concentrado cada vez más dentro de la misma región, principalmente por razones de cercanía física y cultural. En este fenómeno también han influido las políticas migratorias de los países de Europa y del norte de América, como España, Canadá y Estados Unidos, que han implementado políticas que regulan el ingreso y residencia a los inmigrantes (Stefoni, 2018).

En este contexto, Chile se ha perfilado como un receptor importante de migración latinoamericana. En los años 90 los flujos provenían mayormente de países fronterizos como Perú, Bolivia y Argentina, y en el último tiempo, ha cobrado importancia la migración desde otros países de Latinoamérica y el Caribe, como Haití, Venezuela y República Dominicana.

La estabilidad que ha logrado el país en materia política, económica y social es una de las posibles razones de este aumento en la migración hacia Chile (Mora, 2009; Stefoni 2011, 2018), así como también las relaciones de cooperación entre países sudamericanos, como el *Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR, Bolivia y Chile* del año 2003, el que facilita la circulación de personas de los países miembros (Mineduc, 2017; Stefoni, 2018).

A pesar del aumento de la población migrante a Chile, es importante destacar que la proporción de extranjeros en el país es considerablemente menor a la del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo que aún posiciona a Chile como un país de emigrantes (Ministerio de Educación, 2018).

La libertad de tránsito y residencia se establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como también el acceso a salud, vivienda y educación. Así, el país receptor debe respetar y reafirmar los derechos de las personas que migran al territorio, sobre todo considerando que la decisión de abandonar el país de origen puede responder a diversas motivaciones, necesidades o problemáticas políticas, sociales, económicas e incluso naturales, como pueden ser sequías prolongadas, terremotos, inundaciones u otros.

En el ámbito educativo, es fundamental entregar acceso efectivo a los niños y jóvenes que acompañan los flujos migratorios. Según datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, entre los años 2015 y 2018 se ha cuadruplicado la matrícula migrante del país. Esto llama al sistema educativo chileno a generar acciones para avanzar hacia una educación intercultural que reconoce y valora la presencia de distintas visiones, valores, saberes y experiencias, en un diálogo simétrico entre culturas. Esta conceptualización se distingue de un modelo multicultural en cuanto este último refiere a la mera convivencia armónica entre grupos diversos. En este enfoque, si bien se respetan y reconocen las diferencias culturales, aún existen diferencias jerárquicas entre la sociedad receptora -la mayoría que integra- y el resto de las culturas -los otros que son integrados- (Diez, 2013; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

De este modo, además de asegurar el acceso al sistema educativo a niños y jóvenes migrantes, es relevante avanzar hacia su inclusión a nivel pedagógico, lo que supone atender tanto al contenido educativo y metodologías de enseñanza, como también a las condiciones culturales y sociales de niños, adolescentes y sus familias migrantes. Trabajar en este sentido trae grandes desafíos para los establecimientos educativos, en cuanto se requiere responder a una diversidad de culturas, modos de aprender y entender el mundo, al mismo tiempo que se aprovecha la riqueza de esa diversidad para generar espacios de reflexión sobre el quehacer de la comunidad educativa y las propias prácticas pedagógicas.

En este marco, y sumado a los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación y algunas organizaciones de la sociedad civil, la Agencia de Calidad desarrolló el estudio *Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar* de manera de indagar en el rol que juegan los establecimientos educacionales en la inserción de las familias migrantes, y especialmente de los estudiantes, abordando los aspectos sociales, culturales y pedagógicos del proceso. Esto, con el objetivo de generar información concreta respecto a las estrategias de inclusión que pueden implementar los establecimientos educativos para construir una educación intercultural, y para contribuir al desarrollo de políticas públicas que fomenten una educación intercultural.

A continuación se presentan algunos antecedentes del estudio, el marco de referencia respecto a la inclusión de estudiantes migrantes en la escuela, los principales resultados del estudio, y finalmente, las conclusiones y recomendaciones para el sistema educativo.



## 02. Antecedentes

La Agencia de Calidad de la Educación desarrolló el estudio *Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar*<sup>1</sup> con el objetivo de identificar y analizar el rol de los establecimientos educacionales en el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes y sus familias, de manera de contribuir al desarrollo de políticas públicas que fomenten una educación intercultural.

Este estudio tuvo un carácter exploratorio y descriptivo, y se dividió en dos grandes etapas. La primera consistió en un análisis comparativo entre el currículum chileno y el de los principales países de los que provienen los estudiantes migrantes: Perú, Bolivia, Venezuela, Haití y Colombia. Este ejercicio tuvo como objetivo identificar semejanzas y diferencias en los contenidos y enfoques de estos países, para contribuir a la reflexión de las prácticas y lineamientos del sistema educativo chileno.

En una segunda etapa se llevó a cabo un trabajo cualitativo en once establecimientos educacionales de las Regiones Metropolitana y de Antofagasta, por ser zonas que concentran alta cantidad de migración<sup>2</sup>. La muestra se distribuyó entre establecimientos

**Tabla 1. Distribución de la muestra**

Región	Porcentaje de matrícula migrante	Dependencia administrativa		Total
		Municipal	Particular subvencionado	
Metropolitana	Bajo	1	1	2
	Alto	2	2	4
Antofagasta	Bajo	1	1	2
	Alto	2	1	3
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

<sup>1</sup> El estudio fue adjudicado mediante licitación pública (ID 721703-48-LP18) a la Consultora Focus en Unión Temporal de Proveedores con el Servicio Jesuita a Migrantes, y se desarrolló durante el año 2019.

<sup>2</sup> Estas regiones fueron seleccionadas dada la alta concentración de población migrante, según Casen 2017.

con dependencia municipal y particular subvencionada con alta y baja matrícula migrante<sup>3</sup>, de modo de identificar posibles diferencias en las prácticas de inclusión en función de la cantidad de estudiantes migrantes presentes en las escuelas.

El foco del estudio estuvo en el nivel de enseñanza básica, específicamente en los grados de 4° y 8° básico. En cada establecimiento de la muestra se realizaron entrevistas en profundidad a sostenedores, directores y jefes de UTP, además de grupos focales a docentes, estudiantes y padres y apoderados de enseñanza básica (4° y 8° básico).

Para el caso de los estudiantes y apoderados, se realizaron dos grupos focales por cada grado, uno con estudiantes/apoderados migrantes y otro con estudiantes/apoderados no migrantes. Con esta separación en dos grupos focales diferentes se buscó evitar la deseabilidad social en la conversación, y así acceder a las percepciones y opiniones de los actores educativos con el menor sesgo posible.

En los grupos focales de profesores participaron docentes de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia<sup>4</sup> con estudiantes migrantes en algunas de sus clases.

También se realizaron observaciones no participantes en clases (con alumnos migrantes) y en espacios comunes de los establecimientos educacionales, y una revisión y análisis de los documentos institucionales de las escuelas: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Reglamento de convivencia escolar, Reglamento interno de evaluación, y Plan de Mejoramiento Escolar (PME).

---

<sup>3</sup> En un principio se definió "baja matrícula migrante" como menor al 5 % del total, y "alta matrícula migrante" como matrícula mayor al 20 %. Luego, en base al análisis de los establecimientos que potencialmente serían parte del estudio, este criterio se modificó, siendo "baja matrícula" el 15 % o menos, y "alto porcentaje", el 20 % o más. Esto permitió, además, asegurar una cantidad razonable de estudiantes y apoderados migrantes para participar de los grupos focales.

<sup>4</sup> Estas asignaturas son las que presentan mayores diferencias entre países en los modos de enseñar y aprender (Castillo, 2016).



## 03. Marco de referencia

---

Históricamente Chile ha sido foco receptor de migración, sobre todo de países vecinos. Sin embargo, en los últimos años el flujo migratorio ha cambiado su composición, destacando la llegada de países del resto de América Latina y el Caribe que, en ocasiones, no comparten el idioma español (Mora, 2009; Stefoni 2011, 2018).

En general América Latina ha aumentado su migración interna, debido a la cercanía geográfica y a las políticas restrictivas que últimamente han impulsado países de Europa y Estados Unidos y Canadá, que tradicionalmente han sido foco de migración latina.

El *Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR, Bolivia y Chile* del año 2003, también puede mencionarse como un posible incentivo para la migración hacia América del Sur, en cuanto facilita la circulación de personas de los países miembros (Mineduc, 2017; Stefoni, 2018).

Usualmente los flujos migratorios implican la llegada de niños, adolescentes y jóvenes, por lo que es imprescindible otorgar acceso efectivo al sistema educativo. Según datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2018), en el año 2015 la matrícula de estudiantes de origen migrante representaba un 0,9 % del total (30 625 estudiantes), lo que aumentó a un 3,2 % (114 325 estudiantes) en el año 2018. Datos de la misma institución muestran que son los estudiantes de Venezuela y Haití los que han presentado un aumento considerable en el sistema escolar en este periodo. Esta situación demanda una respuesta del sistema educativo en los ámbitos normativos, sociales y en especial en el pedagógico-curricular.

Entre las normativas para la inclusión en un contexto diverso, puede mencionarse la Ley General de Educación N.º 20 370 del año 2009, que indica que el sistema debe reconocer y valorar la interculturalidad, y que establece directrices para la validación y convalidación de estudios equivalentes a la educación básica o media realizados en el extranjero. Destaca también la Ley de Inclusión (N.º 20 845) del año 2015, que reconoce a la escuela como un lugar de encuentro entre estudiantes de distintas culturas, etnias, niveles socioeconómicos, género, nacionalidad o religión. De este modo, la admisión al establecimiento educativo no puede permitir discriminaciones arbitrarias, en respeto a la Constitución y los tratados internacionales sobre derechos humanos.

Finalmente, puede mencionarse el Ordinario N.º 894 del año 2016 del Ministerio de Educación, que crea el Identificador Provisorio Escolar (IPE) en reemplazo del denominado RUT 100 millones, número de identificación con el que se registraba a los estudiantes migrantes al ingresar al sistema educativo y que, sin embargo, generaba problemas de duplicidad de registros, y no permitía la inscripción para rendir la PSU y acceder a beneficios del Estado.

En un inicio, la normativa nacional y las políticas públicas orientadas a la inclusión en materia educativa se enfocaron en asegurar el acceso a los establecimientos educativos y en promover la no discriminación al interior de la escuela. A partir del

año 2013 se crean documentos con orientaciones de tipo pedagógico-curriculares, marcando una diferencia con la tendencia meramente informativa previa (Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017). Entre estos documentos destaca *Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los proyectos de diagnóstico* del Ministerio de Justicia, que entrega indicaciones sobre la inclusión de estudiantes migrantes. Cabe destacar también los documentos *Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (2017) del Ministerio de Educación y los *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros* (2018) de la misma institución.

Estos documentos destacan la idea de que la inclusión efectiva de estudiantes migrantes dentro del sistema escolar no solo supone el acceso a la escuela, sino también atender al contenido educativo, a las metodologías de enseñanza y a las necesidades de niños y jóvenes y sus familias. La migración a nuestro país de estudiantes cuya lengua materna no es el español, presenta un desafío adicional para el manejo de la diversidad al interior de las escuelas.

Existen diferentes modos de abordar la diversidad cultural en la escuela, los que pueden coexistir en un mismo espacio. Una primera perspectiva es la **asimilacionista**. Esta busca que los grupos minoritarios y las comunidades migrantes se adecuen a la norma y cultura imperantes, lo que les puede ocasionar un costo al abandonar sus expresiones culturales propias (Vansteenberghe, 2012).

Por otra parte, la perspectiva **multicultural** se caracteriza por generar políticas de reconocimiento y respeto hacia la diversidad; sin embargo, no abre un espacio de diálogo entre culturas, lo que obstruye la posibilidad de aprendizaje mutuo por medio del diálogo y la comunicación. Esto implica que se considera la existencia de una cultura “superior” que, aunque respeta a las minorías, sigue estando desde la posición distante de quien “integra” (Diez, 2013; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016; Walsh, 2012).

Finalmente, el modelo **intercultural** busca establecer relaciones positivas entre diferentes grupos culturales en condiciones de igualdad. Según Walsh (2009), la interculturalidad es entendida como “una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...] y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p.90). En este sentido, el diálogo entre culturas ocurre de manera horizontal, considerando los diferentes saberes y experiencias como igualmente legítimos (Walsh, 2012).

Según Stefoni, Stang y Riedemann (2016), algunas escuelas se consideran a sí mismas como interculturales por la diversidad existente en sus comunidades, aunque no hayan desarrollado prácticas concretas para el diálogo horizontal entre culturas. Para conformar un espacio intercultural, no basta con la existencia de diversidad, sino que se requiere de la participación activa de todos en su construcción (Besalú, n.d., citado en PRIEM y FUSUPO, 2017), y la consideración efectiva de los diferentes saberes, identidades y experiencias presentes en un mismo espacio social (Diez, 2013; Walsh, 2012).

En cuanto a contenidos educativos, el currículum chileno dirige a docentes y directivos a cumplir indicadores asociados a ciertos saberes, lo que a veces dificulta la incorporación de temas que no están explícitamente contemplados en la malla (Servicio Jesuita a Migrantes, SJM, 2018; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Asimismo, los docentes señalan falta de preparación para abordar la diversidad y la necesidad de transformar sus estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes (Linares,

Collazos y Roessler, 2018; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Al igual que en el caso de los contenidos, esto puede terminar desvalorizando y despreciando los saberes albergados en el aula, dificultando el logro de la interculturalidad (Besalú, n.d., citado en PRIEM y FUSUPO, 2017; Riedemann y Stefoni, 2015).

Experimentar una migración puede afectar a los individuos a nivel psicológico, sobre todo si se considera que el niño o la niña no es quien decide migrar. El abandono del lugar de origen, insertarse a un nuevo ambiente y, en definitiva, reconstruir la identidad en otro territorio, puede ser una fuente importante de estrés (Del Valle, 2017 citado en Araya, 2018). Las dificultades también pueden manifestarse a nivel social, producto de los prejuicios y estereotipos que suelen generarse en las comunidades locales (Roessler, 2017; Servicio Jesuita a Migrantes, 2018; Tijoux, 2013). Sumado a esto, existen dificultades administrativas para regularizar la situación migratoria, y para acceder y mantenerse en el sistema educativo con igualdad de derechos.

Las escuelas, como agentes de socialización, son espacios fundamentales para la reflexión y la construcción de una sociedad intercultural que se nutra de la diversidad de saberes, experiencias y culturas. En este marco, el estudio buscó observar cómo los establecimientos educacionales gestionan el proceso de inclusión de los estudiantes extranjeros y sus familias, para identificar los principales desafíos a los que se enfrentan las comunidades educativas, y entregar recomendaciones para avanzar hacia una educación intercultural.



# 04. Resultados

---

En este capítulo se presentan los resultados del estudio en sus dos fases. La primera refiere al análisis curricular comparado entre países y la segunda, a los resultados cualitativos del trabajo en terreno en los once establecimientos de la muestra.

## 4.1. Análisis curricular comparado

A continuación se presenta un análisis comparado entre el currículum chileno y el de Perú, Bolivia, Venezuela, Haití y Colombia. Este análisis se realizó para los contenidos de las asignaturas de Matemática; Lenguaje y Comunicación; e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es importante destacar que el diseño curricular no necesariamente expresa lo que los estudiantes de cada país saben en términos efectivos, sino lo que el sistema educativo espera que aprendan.

La principal dificultad de esta comparación curricular fue la disparidad en cuanto a los elementos que componen cada currículum: algunos tienen información detallada por asignatura o por nivel, otros definen en detalle principios para la educación y algunos expresan abiertamente ciertas directrices ideológicas.

El análisis se presenta en dos apartados, uno que refiere a la organización y sentido del currículum, y otro que refiere a la comparación de los contenidos de las tres asignaturas antes mencionadas.

### 4.1.1. Organización y enfoque curricular por país

Para realizar el contraste se definieron los siguientes focos de análisis, a partir de lo observado en los distintos países<sup>5</sup>:

**(1) adaptabilidad curricular**, que refiere al nivel de flexibilidad de las definiciones curriculares del sistema educativo en función de distintos contextos o localidades;

**(2) organización de contenidos y asignaturas**, que indaga en el modo en que se abordan las asignaturas, ya sea de manera compartimentalizada o si, más bien, se promueve su abordaje transversal; y

**(3) horizontes formativos**, que apunta al proyecto de persona o de ciudadano que se quiere formar en el marco de cada sistema educativo.

La tabla 2 resume la comparación curricular de los distintos países, en función de los

---

<sup>5</sup> La comparación de los modos de evaluación de aprendizajes no se integró en el análisis debido a la gran disparidad entre países.

tres ámbitos de análisis mencionados. Se observa que Bolivia, Perú y Venezuela han dispuesto currículos adaptables a la realidad de sus regiones. Así, aunque definen un currículum base, se abre la posibilidad de flexibilizarlo para dar respuesta a la diversidad del país. Con respecto a la organización de los contenidos, estos mismos países buscan el desarrollo transversal de los conocimientos, en contraste con Chile, Colombia y Haití, en donde las asignaturas se encuentran segmentadas unas de otras.

Un punto común a todos los países es la búsqueda del desarrollo integral de los estudiantes. Las diferencias se observan en los énfasis que promueve cada sistema educativo como, por ejemplo, el sentimiento de pertenencia al país y la relación con el entorno natural, como es el caso de Haití y Bolivia, respectivamente.

**Tabla 2. Comparación curricular entre Chile y los principales países de origen de los estudiantes migrantes**

País	Adaptabilidad curricular	Organización de contenidos	Horizontes formativos
<b>Chile</b>	Currículum base para todo el país; flexibiliza planes y programas a nivel de establecimientos.	Segmentación de asignaturas.	Desarrollo integral: ámbitos personal y social. Convivencia, autoestima y motivación escolar; participación y formación ciudadana; hábitos de vida saludable, entre otros.
<b>Bolivia</b>	Currículum base para todo el país; flexible a nivel de región y de establecimientos.	Contenidos holísticos; visión crítica a la segmentación por asignatura.	Desarrollo integral: vivir en armonía con el entorno natural; valorar el estado plurinacional.
<b>Colombia</b>	Currículum base para todo el país, flexible a nivel de establecimientos.	Segmentación de asignaturas.	Desarrollo integral: respeto a la vida y los derechos humanos; la democracia; los conocimientos científicos, humanísticos, históricos y sociales.
<b>Haití</b>	Currículum detallado, prescriptivo: poco flexible.	Segmentación de asignaturas.	Desarrollo integral: educación física; moral, cívica y religiosa; ciencia y tecnología; productividad; patriotismo; etc.
<b>Perú</b>	Currículum base para todo el país, flexible a nivel de región, de establecimientos y de aula.	Currículum organizado en tres áreas matriciales que organizan asignaturas.	Desarrollo integral: desarrollo de capacidades, valores y actitudes científicas, humanísticas, técnicas, culturales, etc.
<b>Venezuela</b>	Currículum base para todo el país, flexible a nivel de región.	Currículum orientado hacia un saber holístico basado en proyectos.	Desarrollo integral: actividad física, artes, deporte, recreación, cultura, medioambiente, agroecología, comunicación y salud, etc.

## 4.1.2. Comparación por asignatura



### Lenguaje y Comunicación

En el caso de **Chile** la educación básica se estructura en torno a tres ejes: lectura; escritura y comunicación oral. El primer eje se trabaja en torno a: conciencia fonológica y decodificación; fluidez; vocabulario; conocimientos previos; motivación por la lectura; estrategias de comprensión lectora, e importancia de los textos. En el eje de escritura se desarrolla la escritura libre y guiada; la escritura como proceso, y el manejo de la lengua. Finalmente, en comunicación oral, la enseñanza se organiza en procesos de comprensión, interacción y expresión oral.

En el caso de **Bolivia**, la enseñanza del lenguaje se enmarca en el campo de saberes y conocimientos llamado “Comunidad y Sociedad”. En este marco, el lenguaje se aborda desde el desarrollo de la comunicación; el conocimiento de las lenguas oficiales reconocidas por el Estado, y el fortalecimiento de la riqueza cultural y literaria de los pueblos. En este sentido, la enseñanza del lenguaje se realiza con un marcado acento en la plurinacionalidad del Estado boliviano. De este modo, como se mencionó en el apartado anterior, la organización de contenidos en Bolivia se realiza desde una perspectiva holística, mientras que, en el caso chileno, la asignatura está compartimentalizada del resto, con ejes que, al menos analíticamente, se presentan separados entre sí.

En **Colombia** se especifican lineamientos curriculares por asignatura o área. La Lengua Castellana se organiza en torno a procesos de interpretación y producción de textos; procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje (como “el papel de la literatura”); principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y procesos de desarrollo del pensamiento. Tal como en el caso de Chile, estos ejes, al menos en su concepción y forma de presentación, se observan segmentados al interior de la propia asignatura.

**Haití** cuenta con la asignatura de creole y de francés. En el caso de la primera se incluyen conocimientos, competencias, aptitudes y hábitos, y particularmente la capacidad de expresarse y de desarrollar los procesos mentales que están a la base de los saberes relativos a la lengua, como escuchar, hablar, leer y escribir. En cuanto al francés, se espera lograr que el estudiante esté apto para comunicarse de manera eficiente por medios orales y escritos.

En **Perú** el lenguaje se enseña en el marco del área de “Comunicación integral”, que se estructura en tres ejes: expresión y comprensión oral; comprensión de textos, y producción de textos. En el primer caso, se da cuenta de la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes; de las capacidades para la narración y la exposición en la lengua materna, y de las capacidades comunicativas. En el eje comprensión de textos se incorpora el ejercicio de descifrar textos, preguntar y encontrar respuestas, procesar, analizar, deducir y construir significado. En el eje producción de textos se busca que los estudiantes conozcan la escritura como una posibilidad de comunicarse y relacionarse con otros, pudiendo expresar ideas, sentimientos y necesidades.



## Matemática

En el currículum **chileno**, la enseñanza de la Matemática se estructura en torno a cinco ejes: números y operaciones; patrones y álgebra; geometría; medición, y datos y probabilidades. Algunos de estos ejes tienen referencias directas a la aplicación de las matemáticas a la vida cotidiana, aunque en comparación al resto de los países analizados, es menor el énfasis respecto de la necesidad de acoplar teoría y práctica.

De acuerdo con el currículum **boliviano**, la Matemática es una de las áreas de las que se compone el campo de saberes y conocimientos denominada “Tecnología y Productividad”, de modo que su concepción es eminentemente práctica. En este sentido, y de manera explícita, se propone una enseñanza de las matemáticas no reducida al razonamiento lógico-abstracto.

En **Colombia** el área de Matemática se estructura en torno a tres temáticas: situaciones problemáticas y contextos cotidianos para contextualizar el aprendizaje de las matemáticas; conocimientos básicos, en cuyo marco se trabajan los sistemas geométrico, numérico, de medidas, de datos y algebraicos; y procesos generales, referidos al planteamiento y resolución de problemas, al razonamiento, comunicación, elaboración y ejercitación de procedimientos. La enseñanza considera la cotidianidad de los estudiantes, en el entendido que el acercamiento abstracto y descontextualizado es insuficiente. Así, se trata de una aproximación similar a la de Bolivia.

De acuerdo al currículum **haitiano**, las matemáticas también se enseñan desde un enfoque práctico. En este sentido, se condice con el enfoque boliviano y colombiano, orientado a plasmar el aprendizaje de las matemáticas sobre situaciones concretas. Así, se busca que las capacidades matemáticas tengan un carácter funcional que avance progresivamente hacia operaciones abstractas.

Finalmente, el caso **peruano** se organiza en torno a distintas ramas. La primera corresponde a número, relaciones y funciones, y permite a los estudiantes conocer los números, el sistema de enumeración y el sentido numérico. La segunda es geometría y medida; esta promueve el desarrollo del conocimiento formal, conceptual, de análisis de formas, características y relaciones de figuras de sólidos geométricos. Por último, estadística y probabilidad alude a técnicas de registro y lectura de datos. En este sentido, se observa un acercamiento al enfoque de Chile, más asociado a la matemática formal que a la mirada práctica y contextual.



## Historia, Geografía y Ciencias Sociales

La enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en **Chile** presenta estas tres disciplinas de manera independiente, sin que necesariamente exista una integración transversal entre ellas. La Historia se enfoca, en educación básica, en la cultura occidental; los pueblos precolombinos; las grandes civilizaciones, y la historia de Chile. Geografía, por su parte, refiere al uso de herramientas geográficas; el vocabulario geográfico; la localización de los pueblos precolombinos de Chile; la influencia de factores geográficos en el desarrollo de los pueblos estudiados, y la geografía de Chile.

En **Bolivia**, la enseñanza de la Historia se basa en principios fundantes del sistema educativo: educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora. De manera transversal, se enfoca en la recuperación de las tradiciones de los pueblos bolivianos. La Geografía en tanto, se proyecta desde el campo de saberes y conocimientos llamado “Vida, Tierra y Territorio”, escenario donde se despliega la vida social comunitaria.

El área de Ciencias Sociales en **Colombia** agrupa ocho temáticas: la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad; sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos; mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra; la necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana; el planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita; las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos; las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación), y las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Estas temáticas se caracterizan, en su conjunto, por ubicar a hombres y mujeres en una disyuntiva social histórica que debe resolverse de manera favorable, en pos de la preservación del planeta; de la valoración de distintas culturas; del resguardo de la democracia; de la resolución constructiva de conflictos sociales y políticos, entre otras problemáticas.

En el caso de **Haití**, la enseñanza de las Ciencias Sociales apunta a la formación de los estudiantes como ciudadanos, fomentando los valores culturales, el sentido de la responsabilidad cívica, y la formación religiosa y espiritual. Promueve el conocimiento propio, así como del entorno físico y socioeconómico; el funcionamiento de las instituciones, y el respeto por los valores humanistas. También comprende el acercamiento de los estudiantes a la multiplicidad de realidades, permitiéndoles captar similitudes o diferencias de naturaleza físico-orgánica; variantes locales o regionales de la cultura nacional, y variantes socioeconómicas.

En **Perú**, las materias relacionadas con las Ciencias Sociales se abordan desde el área curricular personal-social. Esta área se organiza en dos grandes subáreas: construcción de la identidad y convivencia democrática, además de orientación y comprensión espacio-temporal. La primera desarrolla la identidad personal y social del estudiante, y enseña las características sociales y culturales del medio local y de la realidad nacional. También se busca que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan participar en la construcción de una cultura democrática. La segunda subárea aborda la identificación del estudiante con su medio geográfico y social, para que se haga protagonista de su historia nacional, regional, local, escolar y familiar.

A continuación se muestra un cuadro de resumen con los principales elementos de cada país en cada una de las asignaturas señaladas.

**Tabla 3. Comparación de los principales elementos por asignatura de cada país**

País	Lenguaje	Matemática	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<b>Chile</b>	Tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral.	Cinco ejes: números y operaciones; patrones y álgebra; geometría; medición, y datos y probabilidades.	Subdivisión en tres asignaturas: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
<b>Bolivia</b>	Tres ejes: desarrollo de la comunicación, conocimiento de lenguas oficiales y riqueza cultural de los pueblos.	Enfoque práctico y concreto relacionado con el campo tecnológico-productivo.	Dos ejes: Historia y Geografía. Historia se rige por el principio político de la recuperación de los pueblos tradicionales bolivianos. Geografía, por el campo vida, tierra y territorio.
<b>Colombia</b>	Tres ejes: procesos culturales y estéticos del lenguaje, ética de la comunicación y desarrollo del pensamiento.	Tres ejes: situaciones y contextos para aplicar matemática, conocimientos básicos y procesos generales. Se busca aplicación a la vida cotidiana.	Subdivisión en ocho temáticas que abordan el respeto a los derechos humanos, el compromiso con el planeta y la tierra, y el respeto de las distintas culturas como creadoras de saberes valiosos.
<b>Haití</b>	Creole: conocimientos, competencias, aptitudes y hábitos del habla, la lectura y la escritura. Francés: comunicación eficiente en el aspecto oral, escrito y de lectura.	Enfoque práctico. Se busca aplicación a la vida cotidiana. Foco en capacidades matemáticas funcionales y avance progresivo hacia operaciones abstractas.	Foco en valores cívicos: ciudadanía; valores culturales; responsabilidad cívica; formación religiosa y espiritual. Promueve el conocimiento propio, así como del entorno físico y socioeconómico; también el funcionamiento de las instituciones y el respeto de los valores humanistas.
<b>Perú</b>	Comunicación integral en tres ejes: expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos.	Tres ejes: número, relaciones y funciones; geometría y medida, y estadística. Enfoque similar al chileno.	Las ciencias sociales se abordan desde el área curricular personal-social. Dos ejes: identidad y convivencia democrática y orientación y comprensión espacio temporal.

## 4.2. Resultados del trabajo de campo

En este apartado se presentan los principales resultados del estudio de casos. El análisis se estructura en tres ejes: institucional, organizacional y pedagógico. Estos se definen a continuación:

- **Dimensión institucional:**

Refiere al contexto en el que se inserta el establecimiento, lo que incluye las relaciones con organismos del Estado (a nivel central y local); sostenedores (públicos y privados), y organizaciones de la sociedad civil. En esta dimensión también se analizan las definiciones institucionales de los establecimientos visitados, como los principios, sellos y misión que definen los proyectos educativos.

- **Dimensión organizacional:**

Son experiencias y dinámicas que se observan dentro del establecimiento. Incorpora las representaciones respecto de los estudiantes y sus familias según nacionalidad; las relaciones entre estudiantes y familias de distintos países; los procesos de bienvenida; la participación de los apoderados en la comunidad, y las prácticas y acciones para la inclusión de estudiantes de otros países. Esta dimensión incorpora las necesidades de los docentes y su formación continua.

- **Dimensión pedagógica:**

Define los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Incorpora las planificaciones que los docentes realizan para la inclusión pedagógica de los estudiantes migrantes; las percepciones respecto de su nivel académico, y las estrategias inclusivas que llevan a cabo los docentes.

### 4.2.1. Dimensión institucional

La mayoría de los establecimientos de la muestra presentan una trayectoria caracterizada por recibir estudiantes migrantes desde hace varias décadas, sobre todo en la Región de Antofagasta.

Generalmente, y tal como ocurre a nivel nacional, en los establecimientos visitados los estudiantes migrantes provienen principalmente de Venezuela, Colombia, Perú, Haití y Bolivia. Ecuador es un país del cual también provienen de manera relativamente regular y, en algunos casos, de República Dominicana.

En los establecimientos de la Región Metropolitana hay un importante porcentaje de estudiantes de Haití, mientras que en la Región de Antofagasta, provienen mayoritariamente de Colombia y Bolivia; por lo tanto, en esta región los establecimientos visitados no se enfrentaban al desafío de proveer educación a estudiantes que no hablan español.

Con respecto a las declaraciones institucionales de las escuelas, si bien los proyectos educativos no hacen referencia directa a la inclusión de estudiantes migrantes, sí existe una declaración general acerca de la inclusión –específicamente para estudiantes con necesidades educativas especiales– y una intención por aprender en y desde la diversidad. Tampoco se observaron planes o líneas de acción concretas en relación a la inclusión de estudiantes extranjeros. Sin embargo, en establecimientos con alta

matrícula migrante se está considerando un rediseño de los proyectos educativos, donde se establezca explícitamente como sello la inclusión de estos estudiantes.

En otro aspecto, de acuerdo a la percepción de los actores educativos, el trabajo articulado en cuanto a la inclusión con el nivel central es escaso. Si bien se identifican algunas instancias de trabajo conjunto, se trata de acciones aisladas y poco sistemáticas. Una iniciativa comúnmente mencionada es la participación del programa “Bibliotecas Migrantes”, en el marco del cual los establecimientos con alta matrícula extranjera reciben un set de libros que abordan temáticas de inclusión y diversidad.

El trabajo con el Ministerio de Educación y otros organismos del nivel central consiste principalmente en apoyos administrativos, regularización de matrícula, y orientaciones para asegurar servicios de alimentación y útiles escolares para los estudiantes. Cabe mencionar que, en cambio, sí se reconocen apoyos más regulares en temáticas de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

De este modo, los actores educativos tienen la percepción de que la gestión para la inclusión de los estudiantes migrantes es una acción desarrollada de forma voluntaria y autónoma por los establecimientos, desprovista de lineamientos u orientaciones institucionales externas. Se trata, en definitiva, de una autogestión de la temática.



Siento que a los colegios se nos delega mucho el tema. De parte de ellos [el Ministerio de Educación] no hay ningún monitoreo y todo lo delegan a nosotros y hasta el año pasado pasó un oficio que dice que ahora el colegio decide en qué nivel tiene que estar porque ellos solamente filtran por edad, pero no por capacidad académica.

(Entrevista individual. Jefa UTP. Caso 5)

En la misma línea, no se identifican acciones sistemáticas de orientación de parte de los sostenedores. Según los entrevistados, el apoyo se reserva a un acotado trabajo de conexión de las familias migrantes con redes municipales que favorezcan el acceso a prestaciones y beneficios sociales.

No obstante, algunos sostenedores realizan acciones valoradas por los equipos escolares, como la disposición de mediadores culturales que permiten la comunicación con las familias y los estudiantes que no hablan español. Otros han otorgado recursos y lineamientos técnicos y capacitaciones a sus docentes. La mayoría de los casos en que el sostenedor se observa más activo corresponde a instituciones municipales.



Aquí cada colegio tiene un mediador sociocultural [provisto por el sostenedor], por la brecha que se nos estaba dando con los estudiantes que no sabían hablar español [...] para tener alguien que pudiera traducir, y poder hacer el contacto directo para que los estudiantes pudieran avanzar y aprender.

(Entrevista individual. Sostenedor. Caso 3)

En términos administrativos no se identifican mayores trabas para permitir el acceso de estudiantes provenientes de otros países a las escuelas. En particular, algunos establecimientos valoran la existencia del decreto N.º 2272 que permite el reconocimiento de estudios, facilitando la incorporación de estudiantes al nivel correspondiente. Por otra parte, algunos establecimientos perciben que este procedimiento es poco claro, por lo que ellos mismos han tomado la decisión de definir el curso al que ingresan los estudiantes a partir de los antecedentes que reportan los apoderados, o bien, aplicando una prueba de diagnóstico. Esto último fue informado mayoritariamente en los establecimientos de Antofagasta.

Ahora bien, existen otras dificultades administrativas específicas asociadas a la provisión de educación. Por ejemplo, la dificultad de incorporar a los estudiantes migrantes en el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) cuando no se ha regularizado la situación migratoria de sus familias, lo cual dificulta el acceso a subvenciones preferenciales. Esto tendría consecuencias en el modo de representar discursivamente a estos estudiantes, pues de algún modo se les asocia a un “problema”.



De hecho, nosotros tenemos un índice de vulnerabilidad de un 71 %, por ese mismo motivo. Como no tienen un RUT, no entran dentro de la estadística y hacen que nuestro índice de vulnerabilidad sea súper bajo en relación a escuelas particulares subvencionadas de la comuna. Por ende, recibimos menos recursos.

(Entrevista grupal. Docentes 8º básico. Caso 4)

También se identifica como un problema el impacto en el índice de retención de los establecimientos cuando los estudiantes extranjeros vuelven a su país de origen, ya que es difícil comprobar que no han desertado del sistema escolar y, por ende, son registrados como “desertores”.

De manera transversal, los establecimientos visitados en el marco del estudio demandan mayores herramientas –concretas y adecuadas a su realidad– para la gestión de la inclusión pedagógica y social de los estudiantes migrantes que conforman su matrícula. Se remarca la necesidad de protocolos para la homologación de estudios de estudiantes que llegan al país, sobre todo a mitad de año; apoyos específicos para la inclusión de estudiantes migrantes que han estado largo tiempo fuera del sistema escolar; y orientaciones para el trabajo con estudiantes que no hablan el idioma español.



Que nos digan cómo lo hacemos; a dónde vamos; dónde pedimos ayuda; qué hacemos con un estudiante de Haití que llega a sexto básico y no sabe leer y no sabe hablar [español], o sea, es súper cómodo hablar y hablar de inclusión, pero ¿cómo generar una inclusión real aquí en la escuela?

(Entrevista individual. Directora. Caso 4)

## 4.2.2. Dimensión organizacional

La mayoría de las comunidades educativas tienen conocimiento de las motivaciones que originaron la migración de las familias. Los entrevistados mencionan que los factores decisivos para arribar a Chile son la búsqueda de una mejor situación económica y mayor seguridad social. En el caso de Venezuela, surge la situación política y la inestabilidad económica como gatillante, mientras que con Colombia se hace referencia a contextos de violencia.

En relación con la situación actual de las familias migrantes, los entrevistados mencionan las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica; empleos precarios; tener que vivir como allegados; vivienda irregular, y dificultad para regularizar su situación migratoria. También se menciona la carga emocional asociada a la migración, que involucra la separación de familiares y amigos, y la incertidumbre que genera la llegada a un país diferente.

En general, se observó que los establecimientos, independientemente de su concentración de matrícula migrante, mencionan la inclusión como foco de acción. Consecuentemente, no se identifican barreras para el acceso de los estudiantes extranjeros a la escuela, y se valora positivamente su incorporación.

Sin embargo, esta valoración de la diversidad y la inclusión no se acompaña de prácticas sistemáticas e institucionalizadas que favorezcan una educación intercultural. Más bien, se recurre a las estrategias disponibles para estudiantes con necesidades educativas especiales, o a acciones que refieren a la multiculturalidad y no a la interculturalidad

propriadamente tal. Ejemplos de esto son las ferias costumbristas, las galas folclóricas, y la celebración de fiestas patrias, actividades que tienden a homologar la cultura de los estudiantes con la nación de la cual provienen. Mientras algunos estudiantes migrantes se sienten reconocidos y valorados con este tipo de acciones, otros declaran que no se sienten cómodos con ser asociados a elementos distintivos de sus países de origen.

Con respecto a la convivencia escolar, algunos entrevistados mencionan que existe un clima positivo caracterizado por buenas relaciones entre estudiantes y también entre las familias. En estos casos, el rol del establecimiento no se ve problematizado, dado que prima un reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.



Yo creo que, al menos en nuestro curso, son muy amigables todos, y no importa de dónde seas ni de dónde vengas, como que te aprecian mucho y te quieren de donde seas.

(Entrevista grupal. Estudiantes migrantes de 4° básico. Caso 2)

En contraposición, existen casos en que se identifican experiencias de discriminación y racismo primordialmente hacia estudiantes haitianos y colombianos. Se observó que el color de piel y el idioma han generado hostilidad y tensiones en aquellas comunidades educativas con alta matrícula migrante.



Cuando llegué a la escuela siempre me molestaron, andaban hablando sobre mi país, sobre mi familia, sobre yo (sic), sobre mi abuelo, abuela, tíos y dijo (sic) que mis primos no sabían poner ropa (sic), todas esas cosas.

Ellos no cuentan que un día en la clase de Inglés estaban discriminando a los negritos y yo me puse a llorar, estaban diciendo que no tenían comida en su país y que eran negros y cosas así.

(Entrevista grupal. Estudiantes migrantes de 4° básico. Caso 4)

En relación con lo anterior, aparece como un riesgo la formación de guetos, tanto a nivel comunal como al interior de las mismas escuelas. Dentro de las comunidades se observa una segmentación de grupos de estudiantes según nacionalidad, que no interactúan con otros y, si lo hacen, es desde la hostilidad.



Para los bailes nomás, porque allá en el gimnasio les piden a los papás que lleven comidas típicas. Los únicos que pueden asistir a esa actividad son los apoderados y los niños de Haití, mientras los chilenos tenemos que estar mirando desde afuera y es un día solo para ellos.

(Entrevista grupal. Estudiantes chilenos de 8° básico. Caso 4)

Esta segmentación se alimenta de ciertos prejuicios respecto a los extranjeros y a los chilenos. Algunas familias migrantes consideran que los estudiantes chilenos son menos respetuosos con la autoridad escolar, mientras que algunos docentes mencionan que las familias de los estudiantes haitianos tienen actitudes hostiles. También se identificó en el discurso de algunas familias chilenas la percepción de la migración como una amenaza, lo que a veces se transfiere a las conductas de los niños y jóvenes.



Tenemos apoderados que su nivel educativo no es el más alto y se genera también este estigma que tiene la sociedad con los haitianos. Y eso se transfiere a las reuniones, entonces el típico “que nos vienen a quitar la pega” que uno escucha en la calle [se replica] dentro de las aulas [...] Muchas veces también se ve reflejado en conductas que tienen los mismos estudiantes. Es un tema que viene de la casa, existe también una tendencia a la discriminación hacia el extranjero, pero netamente del hogar.

(Entrevista grupal. Docentes de 8° básico. Caso 4)

Del análisis de los casos del estudio se identifican tres modos que utilizan los establecimientos para responder a la realidad migrante. Por una parte, se identifica una “invisibilización” de los estudiantes migrantes, sustentada en el principio de no discriminación. Es decir, bajo el entendido de que todos somos iguales, nadie recibiría un trato especial. Así, si bien existe una valoración positiva de la diversidad cultural, no se observan prácticas que favorezcan un intercambio mutuo entre diversas culturas. Más bien, prima la concepción de que los estudiantes migrantes deben adaptarse a las dinámicas del establecimiento, con la consecuente asimilación cultural que eso implica. En general, se trata de establecimientos que poseen baja matrícula migrante.



Yo considero que los alumnos, por la cantidad que tenemos, son uno más, o sea yo pienso que no debiésemos tener un plan de inclusión distinto para ellos porque ellos son igual que los otros alumnos [...] mi mirada de la inclusión es que no tengo que hacer cosas diferentes para ellos, sino para todos iguales, o sea, darle la sensación de que tienen los mismos derechos y obligaciones que los otros alumnos.

(Entrevista individual. Directora. Caso 7)

Una segunda visión es la “problematización” de la matrícula migrante, a propósito de situaciones de tensión a nivel de convivencia escolar (situaciones de discriminación y racismo) y por la dificultad que supone para los docentes la inclusión pedagógica de estudiantes que no hablan español. Esto último ha llevado a algunos establecimientos a recurrir a mediadores lingüísticos, al apoyo de apoderados que hablen el idioma, y a la incorporación de asistentes de la educación de origen migrante. En general, estos establecimientos tienen una alta matrícula migrante o bien cuentan con estudiantes no hispanohablantes.



Nosotros convivimos con expresiones de racismo entre los estudiantes, desde que dicen: “negro tal por cual” [...]. Ahora en lo que estamos es tratando de hacer una bajada del manual de convivencia, pero como sobre ciertos límites, así como intransables, como que en este colegio está prohibido discriminar otro tipo de raza, porque en el manual de convivencia aparece, pero no aparece en un afiche que está en una sala y que los niños entiendan rápido.

(Entrevista individual. Director. Caso 6)

Una tercera aproximación es la “reflexiva” y se observó en dos de los establecimientos visitados. En estas comunidades se discute a nivel de equipo directivo los desafíos para avanzar en la inclusión de los estudiantes migrantes, y se reconoce el aporte de una educación intercultural. Sin embargo, esta reflexión aún no se traduce en acciones sistemáticas para la inclusión, sobre todo para el caso de los estudiantes que no hablan español, aspecto que la misma comunidad identifica como su mayor desafío.



El beneficio principal de la educación de interculturalidad es darle sentido a lo que tú vienes a aprender en el colegio [...]. Haberme ido de un país, quizás arrancar de la violencia en caso de que arrancaron de la violencia, y más encima me voy a ir a encerrar a un monstruo, como es este colegio, y me están enseñando de la mitosis y no tengo idea de lo que es, y qué tiene que ver conmigo y hace una semana yo estaba arrancando y viendo cómo salir de mi país [...]. Entonces, entreguémosle la oportunidad a ellos de aprender, de darle un sentido [al aprendizaje].

(Entrevista individual. Jefe UTP. Caso 3)

### 4.2.3. Dimensión pedagógica

Independientemente del nivel de matrícula migrante de los establecimientos de la muestra, es común que las comunidades educativas comparen el nivel académico de los estudiantes migrantes con lo que el sistema chileno ha establecido que los niños y jóvenes debieran saber a cierta edad. En este sentido, los equipos directivos y los docentes identifican a algunos estudiantes extranjeros como “descendidos” respecto al resto de los estudiantes. Sin embargo, mencionan que los niños y jóvenes que hablan español como lengua materna se nivelan rápidamente al resto de los alumnos.



Hay niños que llegan con una escolaridad igual o mejor que la nuestra, y hay otros niños que tienen una escolaridad muy inferior a la nuestra.

(Entrevista individual. Director. Caso 3).

Se alinean muy rápidamente lo que son los extranjeros en los contenidos, con los chilenos, porque ellos le ponen mucho más esfuerzo, por lo que muchas veces llegan más rápido al mismo nivel o pasan en nivel a los demás.

(Entrevista grupal. Jefe UTP. Caso 11)

En contraposición, los entrevistados declaran que los estudiantes no hispanohablantes –generalmente de origen haitiano– presentan más dificultades, tanto por las diferencias idiomáticas como por las culturales. Esto se identifica como un tema crítico incluso en casos donde la cantidad de estos estudiantes es baja.



El mayor desafío es con los estudiantes que tienen otra lengua, porque uno se siente con los brazos atados [...] No son muchos, pero hay, y no logramos cumplir el objetivo pedagógico, honestamente. No tenemos las herramientas, no tenemos el lenguaje adquirido. Es hasta difícil comunicarse con las familias. Es como, ¿a quién acudimos?

(Entrevista grupal. Docentes de 4° básico. Caso 3)

Estudiantes y docentes coinciden en que Historia y Ciencias Sociales es una asignatura difícil por su enfoque local y nacional. Los estudiantes extranjeros declaran que, en contraposición a un enfoque latinoamericano, la historia y la geografía se centran en Chile, habiendo referencias que suelen no comprender. De este modo, la comparación curricular revisada en el capítulo anterior se hace patente en la práctica pedagógica.



Yo creo que ahí estamos un poquito complicados porque, por ejemplo, ellos tienen que aprender historia de Chile [...] A comienzo de año se hace una prueba de diagnóstico y obviamente no van a saber nada de la historia [...] En las otras asignaturas hay diferencias respecto a la cobertura que ellos traen, pero bueno, ahí hay que nivelarlos.

(Entrevista individual. Directora. Caso 7)

Respecto a la participación de los estudiantes en las clases, también se identifican distinciones entre extranjeros y chilenos, destacando el involucramiento de los primeros en el proceso educativo, sin distinguir por nacionalidad.



Me llama la atención que, en general, a los inmigrantes los siento más participativos y responsables que a los chilenos.

Yo tengo una visión muy parecida. Yo creo que es una forma de agradecer la oportunidad que tienen, es una forma de poder aprovechar la oportunidad que se les está dando.

(Entrevista grupal. Docentes de 4° básico. Caso 2)

## Estrategias pedagógicas para la inclusión

---

En general se observa que las estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes migrantes son las mismas que se utilizan para quienes presentan necesidades educativas especiales. Estas metodologías no están diseñadas para estudiantes migrantes ni para trabajar la diferencia, sino para la nivelación académica de los estudiantes, sobre todo durante los primeros años. Se trata del ingreso al Programa de Integración Escolar (PIE) y actividades de reforzamiento escolar.

De todas formas, se observan algunas prácticas que abordan la diversidad cultural y que han nacido a propósito de la llegada de estudiantes migrantes, pero que son más bien espontáneas, ocasionales y que surgen de la iniciativa de los docentes, por lo que aún no están institucionalizadas. Algunas son más planificadas por los docentes de manera individual, y otras responden a ajustes improvisados sobre la marcha para dar soluciones pedagógicas puntuales. De este modo, las acciones son aisladas, sin una estrategia a nivel de escuela, es decir, sin objetivos y metas que permitan monitorearlas y sin permanencia en el tiempo.

A partir de esto, surge la demanda del cuerpo docente por un apoyo a nivel institucional que entregue lineamientos y orientaciones a través de capacitaciones, talleres o charlas, con el objetivo de adquirir herramientas conducentes a incluir a todos los estudiantes en el aprendizaje. Este apoyo también se solicita a nivel de sistema educativo, de manera que existan indicaciones generales que den respuesta a las necesidades de los estudiantes migrantes en todos los establecimientos educativos por igual.



Nos faltan herramientas, cosas intencionadas y normadas, porque nosotros podemos hacerlo desde nuestra perspectiva, de nuestra vocación, de nuestra iniciativa, pero algo que esté normado y que sea para todos igual; que si un niño estudia acá y se le trata de esta manera, y se vaya a otro colegio y se le trate igual.

(Entrevista grupal. Docente de 8° básico. Caso 8)

Estos lineamientos y orientaciones se tornan especialmente relevantes si se considera que algunas estrategias pedagógicas responden a una lógica de asimilación como, por ejemplo, la prohibición de hablar creole en la sala de clases.



[En relación a prohibición de creole en aula] Nuestro idioma es el español y hay que explicar [...] No es que tú discriminas [...] No entienden que no es un hecho de discriminación, sino que de comunicación.

(Entrevista grupal. Docentes de 4° básico. Caso 4)

Otras acciones se asociarían más a un modelo multicultural (Diez, 2004; Vansteenbergh, 2012) en tanto permiten la coexistencia armónica de la diferencia en un mismo espacio, pero sin una lógica de diálogo entre las distintas formas de enseñar y aprender. Ejemplo de esto es permitir que los estudiantes realicen operaciones matemáticas de la forma que aprendieron, o en el caso de estudiantes colombianos, permitir que escriban con letra imprenta.



En todo caso, nosotros no le exigimos que haga la letra ligada. Si ellos quieren hacer imprenta, la hacen. Se ve como un período de adaptación.

(Entrevista grupal. Docentes de 4° básico. Caso 10)

Finalmente existirían acciones que, aun cuando discursivamente no tienen un sustento teórico, avanzan hacia el ideal de educación intercultural, debido a que hacen referencia al intercambio de prácticas, valores y saberes (Walsh, 2012). Esta situación se identificó en algunas clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en donde el docente da pie para que los estudiantes expongan diversos hechos históricos según lo que han aprendido en sus países de origen. En la misma asignatura, se observó también la integración de distintas miradas acerca de la Guerra del Pacífico, en lugar de recalcar la imagen de Chile como país vencedor.

En la asignatura de Lenguaje y Comunicación, algunos docentes incorporan a autores latinoamericanos en las lecturas y promueven instancias de intercambio de conocimiento donde se comparten distintas experiencias o los diferentes significados que tienen las palabras dependiendo del país donde se usen.

En algunos establecimientos se pide a los estudiantes extranjeros que expongan y les enseñen a sus pares los sistemas que utilizan para realizar operaciones matemáticas como multiplicación y división. Por su parte, en Educación Física se abren espacios para que los estudiantes migrantes y no migrantes expongan juegos que han aprendido, como también las instancias de baile.



A mí me interesa su resultado final; multiplique, divida como usted sabe, no hay problema en eso, [...] de hecho, les enseñé cómo multiplican los japoneses, los chinos, los de Etiopía y le pido a un colombiano y a un venezolano que salgan a explicar sus multiplicaciones.

(Entrevista grupal. Profesora de 7° básico. Caso 1)



# 05. Conclusiones

---

A continuación se presentan las principales conclusiones del análisis realizado, considerando los hallazgos del estudio y la revisión de la literatura acerca de la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar.

## **1. Falta de lineamientos para superar las dificultades administrativas asociadas al ingreso de estudiantes migrantes a la escuela.**

En los establecimientos visitados no se observaron obstáculos mayores para matricular a estudiantes migrantes. Las dificultades que viven las comunidades educativas surgen de otros procesos administrativos asociados a la matrícula. Entre los más nombrados se encuentran: falta de información para acceder a alimentación y beneficios; para incorporar los datos de estudiantes migrantes al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de la escuela, y falta de protocolos para el reconocimiento de estudios y para realizar diagnósticos estandarizados que ayuden en la experiencia de acogida en la escuela.

Las instituciones, aun enfrentando dificultades, logran desarrollar acciones para abordar estas situaciones; la complejidad reside en que muchos de esos intentos no son trabajados de manera orgánica, sistémica o guiada, sino en el transcurso cotidiano y ante las urgencias que aparecen día a día.

Pese a que la institucionalidad educativa ha generado orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes, los equipos directivos y los docentes mencionan la necesidad de información, directrices y recursos que provengan de las instituciones del nivel central, para asegurar un ingreso adecuado de los estudiantes migrantes y sus familias a las comunidades escolares. Además, algunos actores educativos mencionan la importancia de que exista un mecanismo o protocolo generalizado para acoger a los estudiantes extranjeros, en contraposición al desarrollo de esfuerzos autónomos y fragmentados en algunas escuelas.

## **2. Distintas perspectivas para la inclusión de estudiantes migrantes**

El trabajo en terreno permitió identificar distintos discursos acerca de lo que implica la inclusión de estudiantes migrantes a la escuela. Estos discursos se conceptualizaron como invisibilización, problematización y reflexión.

El primero tiene un propósito integrador, que se sustenta en la igualdad entre todos los miembros de una comunidad, pero que arriesga no reconocer las diferencias y no reflexionar acerca de posibles dificultades para la inclusión. Es importante resaltar que este tipo de discurso, denominado aquí “invisibilización”, está menos presente en escuelas donde la migración haitiana es importante.

Un segundo tipo de discurso reconoce que la llegada de estudiantes migrantes genera ciertos desafíos que deben ser atendidos, sobre todo en cuanto a convivencia escolar y a la aproximación pedagógica ante la diversidad migrante. Sin embargo, esta “problematización” aún no deriva en una reflexión profunda acerca de las causas de las tensiones y los mecanismos para solucionarlas. Así, la respuesta a estas dificultades se reduce a la naturalización de estereotipos o suposiciones, reveladas sobre todo por estudiantes y apoderados que, en determinadas circunstancias, derivan en formas de discriminación en las comunidades escolares.

Finalmente, un tercer tipo de discurso es de carácter “reflexivo”, y reconoce situaciones de asimetría en las relaciones al interior de las comunidades. Esta perspectiva es todavía incipiente y surge de algunos docentes y directivos. Aunque esta reflexión no se traduce todavía en acciones concretas, se trata de escuelas que valoran los beneficios de la educación intercultural, y que reconocen este enfoque como un ideal al que se debe avanzar.

Estos discursos, que en la literatura se definen como asimilacionistas y multiculturales, coexisten en las escuelas simultáneamente, sin que se reconozcan como contradictorios. En tanto, la perspectiva intercultural todavía es incipiente, pues no se aprecian prácticas sistemáticas que aborden las desigualdades.

### **3. Desafíos para la gestión de la convivencia escolar: estereotipos y discriminación.**

En el trabajo en terreno se observó que en algunos establecimientos la nacionalidad se asocia a ciertos estereotipos, que están permeados por el color de piel de los estudiantes. Son notables los ejemplos referidos por los estudiantes respecto a burlas y segregación entre los grupos: ser de piel más oscura es el motivo más frecuente de discriminación.

Esto se observó particularmente en un caso de la Región Metropolitana con alta matrícula migrante, donde los patios se separan entre “blancos y negros”. Incluso se menciona que los estudiantes dominicanos de color interactúan en creole con sus compañeros haitianos ante el rechazo de sus compañeros “blancos”.

Las representaciones no son independientes del contexto donde se observan. Así, por ejemplo, en escuelas de alta vulnerabilidad, la noción de inclusión a veces genera resistencias, en tanto cualquier acción de acompañamiento puede ser leída como una discriminación positiva que perjudica a los estudiantes o familias locales.

En tal sentido, si bien en general no se pesquisaron discursos abiertamente racistas, la estabilidad de estas representaciones en determinadas escuelas con alta matrícula migrante hace necesario poner atención en cómo este fenómeno puede obstaculizar el desarrollo de una educación intercultural, que realmente aborde la igualdad entre actores. Las actividades multiculturales actualmente observadas (por ejemplo, ferias interculturales, celebración de los distintos países) no solucionan necesariamente esta cuestión, pues no logra abordar en profundidad ciertas creencias que parecen estar cristalizadas en estudiantes, apoderados y profesores.

## 4. Desafíos para la inclusión pedagógica de los estudiantes migrantes

Es positivo notar que directivos y docentes son conscientes de las experiencias emocionales que vive cualquier sujeto que ha debido migrar, y las socializan con el resto de la comunidad para impulsar la inclusión de la población estudiantil migrante. Sin embargo, esta narrativa no se traduce aún en prácticas pedagógicas inclusivas. La inclusión pedagógica de los estudiantes migrantes se ve desafiada por las diferencias culturales, la rigidez del currículum chileno y por las barreras idiomáticas existentes en algunos casos. Es por esto que, sobre todo los docentes, demandan directrices desde el nivel central que orienten acerca de las mejores maneras de abordar este tema.

El mayor desafío identificado en este contexto es la barrera idiomática. Los casos más comunes de estudiantes que tienen un idioma materno diferente al español, se refiere a niños y jóvenes provenientes de Haití. Sin embargo, también existen casos excepcionales de estudiantes de continentes distintos a América Latina que enfrentan dificultades similares a las de los estudiantes haitianos.

Por otra parte, se identifica que las adecuaciones curriculares, tal como están planteadas formalmente en el Decreto 83, no son utilizadas en la práctica como un instrumento para permitir la inclusión pedagógica. Es importante, en este sentido, distinguir entre la adecuación curricular tal como se define en el cuerpo legal- es decir, realizar diagnósticos integrales e interdisciplinarios que consideren antecedentes entregados por las familias y que queden consignadas en un plan individual- y la adecuación curricular en términos coloquiales, que implica modificar distintos elementos de los contenidos de las clases de forma espontánea ante la identificación de una necesidad, sin la realización de planes o diagnósticos formales respecto de dicha necesidad. Al referirse a "adecuaciones curriculares", los docentes suelen hacer alusión a esta segunda acepción. Estas acciones se realizan con relativa frecuencia, en tanto los docentes perciben que ayudan en determinadas ocasiones.

El enfoque intercultural contempla un proceso de enseñanza y aprendizaje dialógico, a través del cual las distintas culturas se encuentran en igualdad de condiciones, sin posicionarse una como superior y a la que las minorías deben adaptarse. En este sentido, abrir espacios para compartir las distintas experiencias, saberes y valores de los estudiantes locales y extranjeros, genera oportunidades de aprendizaje nutritivas para todos. A pesar de las dificultades, la disposición positiva hacia la recepción de los estudiantes migrantes de los directivos y docentes aparece como un facilitador importante para la tarea de generar una educación intercultural en las escuelas.



# 06. Recomendaciones

---

## 1. Difusión de información de apoyo relevante en el ámbito de la inclusión migrante

Realizar un plan de acción desde el nivel central para entregar orientaciones sobre la normativa y los enfoques de trabajo en diversidad migrante. Ello podría realizarse por medio de jornadas de trabajo provinciales con equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, donde se expongan y trabajen los puntos principales que alberga el documento *Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Migrantes* y de otras guías que se han elaborado desde la sociedad civil.

A modo de ejemplo, se encuentran disponibles los documentos *Migración y Escuela: Guía de Acciones Prácticas hacia la Interculturalidad*, del Servicio Jesuita a Migrantes en colaboración con América Solidaria y Fundación SM; *Hacia una Educación intercultural: Propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio* de la Mesa por una Educación Intercultural; y *la Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género: ideas, experiencias y herramientas* elaborada por el Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios de la Universidad Alberto Hurtado y la Fundación para la Superación de la Pobreza.

Además, es de gran relevancia generar estrategias conjuntas entre el Ministerio de Educación y otras carteras, como el Ministerio de Salud y de Interior, para orientar acerca de la regularización efectiva de la situación migratoria de las familias, y así permitir el acceso a derechos y beneficios.

## 2. Generar un procedimiento claro respecto a la validación o convalidación de estudios y a la determinación del curso para la matrícula provisoria

Se sugiere la realización de un procedimiento detallado para la validación o convalidación de estudios, con todos los pasos a realizar, además de una definición clara de las unidades responsables de este procedimiento. Por otra parte, se recomiendan cuatro medidas específicas que podrían ser de utilidad para un mejor desarrollo del proceso:

- Evitar que un estudiante sea matriculado en un nivel significativamente inferior al correspondiente a su edad, aunque tenga un logro insuficiente en las pruebas de diagnóstico. Esto, para evitar la estigmatización y el posible daño a la autoestima del estudiante.

- Elaboración de una prueba de validación de estudios estandarizada para todas las escuelas (que esté traducida para estudiantes no hispanohablantes) que permita conocer las habilidades por nivel en lectoescritura, pensamiento matemático y abstracto. Se sugiere que esta prueba se aplique solo en el caso de que el estudiante no cuente con la documentación debidamente legalizada, o cuando no exista un convenio de convalidación de estudios con su país de origen.
- Generar un sistema de alerta que permita a los establecimientos identificar a los estudiantes de enseñanza básica y media que no cuentan con reconocimiento de estudios al día, dadas las implicancias que este proceso tiene para el rendimiento de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), el posterior acceso a la educación superior y la postulación a becas y beneficios estudiantiles.

### 3. Proceso de acogida a estudiantes migrantes y sus familias

Se propone que cada escuela elabore un proceso de acogida lo más autoexplicativo y replicable posible, de modo que sea sostenible en el tiempo y no dependa de ciertos actores en particular.

En dicha línea, el proceso de acogida de estudiantes migrantes y sus familias debiese considerar, a lo menos, las siguientes acciones:

- Entrevista con estudiante y apoderado realizada por el profesor jefe y al menos un miembro del equipo psicosocial, que permita indagar en aspectos claves de la trayectoria migratoria del estudiante y su familia (país de origen; si ha residido en otros países con anterioridad; tiempo desescolarizado; experiencia educativa previa; información relevante sobre la condición de salud del estudiante; experiencia emocional significativa, etc.). Con ello, se pueden identificar algunas **necesidades socioeconómicas** de las familias de los estudiantes, con el propósito de conectar con redes locales para gestionar acceso a derechos, beneficios y/o prestaciones sociales.
- Elaboración de un mapeo de redes locales y territoriales atingentes para abordar lo diagnosticado entre el docente y el equipo psicosocial. Este mapeo puede servir para afrontar algunas dificultades que se les presentan a las familias migrantes actualmente en términos de salud, vivienda, regularización migratoria, becas, entre otros.

- Realizar una inducción a estudiantes y apoderados donde se explique el funcionamiento del establecimiento, que cubra elementos normativos, pedagógicos y cotidianos de la escuela. Dentro de los elementos normativos encontramos, por ejemplo, el uso del uniforme, horarios de entrada y salida e información sobre las inasistencias y justificaciones. Para que conozcan las dinámicas y actividades de la escuela, se puede exponer el calendario anual (incluyendo días lectivos y festividades), salidas pedagógicas, controles médicos, vacunación, asignaturas y actividades extracurriculares. Por último, sería de utilidad describir la historia de la escuela y las principales características de los miembros que componen la comunidad educativa, así como aspectos del sistema educativo chileno que son relevantes de manejar, tales como el acceso a derechos Junaeb, la jornada escolar completa y la escala de notas.
- Entrega de una breve cartilla de presentación del establecimiento con una descripción del proyecto educativo en lenguaje simple y amigable (y disponible en otros idiomas), como también del manual de convivencia, y otros aspectos relevantes expuestos en la inducción.
- Contar con el apoyo de algunas familias que se vuelvan “tutoras”, que puedan compartir su experiencia en la escuela, ofreciendo información y respondiendo algunas dudas. Esto último, de paso, se torna en trabajo colaborativo que puede ayudar a promover una convivencia escolar sana.
- Realizar acompañamiento al estudiante durante las primeras semanas de ingreso al establecimiento para conocer su experiencia de inserción, tanto a nivel pedagógico como en cuanto a su adaptación a las clases. Esto le permitiría al estudiante contar con alguien a quien acudir en caso de dudas o si tuviera dificultades en su relación con los profesores u otros estudiantes, además de permitirle tener claridad respecto de los procedimientos cotidianos del establecimiento.
- Planificar charlas informativas periódicas para apoderados extranjeros en temas de regularización migratoria y acceso a derechos en ámbitos de educación, salud, vivienda, entre otros. Para realizar estas acciones es clave que la escuela se vincule con redes locales (municipio, centros de salud primario, entre otros), para acceder a información y apoyo en el proceso de inclusión de las familias.

## 4. Abordaje de la discriminación y racismo desde la convivencia escolar

Se recomienda generar acciones de mediación intercultural orientadas a mejorar la convivencia escolar de los establecimientos, específicamente en lo que concierne a relaciones al interior de la comunidad. En este ámbito, se propone avanzar en la instalación de dinámicas permanentes de diálogo, conversación y conocimiento mutuo entre los estudiantes, que permitan reconocer valores, saberes y experiencias de estudiantes migrantes y sus familias.

En este contexto, los espacios de conversación y diálogo no solamente son entendidos como mecanismos de resolución de conflictos entre estudiantes de distintos países, sino también como un eje central de la generación de una cultura estudiantil que permita construir vínculos entre todos los integrantes de la comunidad escolar. Tanto la literatura revisada (Stefoni, Stang y Riedmann, 2016) como los resultados de la investigación, indican que la instalación de una cultura de diálogo y conversación entre estudiantes y familias no se da naturalmente, sino solo de manera intencionada.

Por lo tanto, se recomienda desarrollar un plan de acción que considere los siguientes elementos:

- Generar diagnósticos compartidos con la participación de los distintos actores de la comunidad, que permitan alcanzar una visión común respecto de las dificultades en el ámbito de la convivencia e identificar nudos críticos respecto de la inclusión social de los estudiantes migrantes.
- Promover diálogos en distintas instancias (consejos directivos, asambleas de curso, consejos de profesores) relativos a diferentes aspectos concernientes a la migración en el contexto educativo, como la trayectoria emocional de los estudiantes migrantes y sus familias, comportamientos racistas, representaciones y prejuicios, entre otros.
- Solucionar las problemáticas de convivencia a partir de la acción mediadora de docentes y directivos. La acción mediadora, en contraste con las medidas punitivas, busca aprender de los conflictos y exponer ambos lados del problema, para llegar a la comprensión y acuerdo entre las partes. Al respecto, puede resultar importante avanzar en instancias formativas en mediación para los docentes.
- Institucionalizar la importancia del diálogo, la conversación, la participación y la inclusión en los documentos pertinentes, como el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento de Convivencia, entre otros.

## 5. Prácticas interculturales a nivel pedagógico

Se proponen dos líneas concretas para generar prácticas pedagógicas con un enfoque intercultural. Por un lado, estrategias que promuevan el intercambio de saberes y, por otro, la oportunidad de aprender desde la mirada de Latinoamérica como un todo.

### 5.1. Prácticas que conduzcan al intercambio de saberes

Consiste en potenciar e institucionalizar las prácticas que los docentes de algunas escuelas visitadas realizan, como compartir entre pares elementos de su propia historia, experiencia, conocimiento e intereses. Ejemplo de ello es el intercambio de los diferentes significados que tienen algunas palabras del español en distintos lugares; diferentes maneras de llevar a cabo operaciones matemáticas, o distintos bailes, comidas y juegos.

**El trabajo colaborativo o cooperativo** aparece como una opción para llevar a cabo en el cotidiano este aprendizaje entre pares de la comunidad educativa, pues busca que todos los miembros de un grupo cooperen y asuman responsabilidades para alcanzar objetivos comunes. Así, implica lograr el aprendizaje del otro por medio del propio aprendizaje.

Además del trabajo colaborativo, el desarrollo de otras formas activas de trabajo, como el aprendizaje basado en problemas (Bustamante, Prieto, & Torres, 2012; Restrepo, 2005) o el aprendizaje basado en proyectos (Egido y Méndez, 2018) puede reforzar la inclusión y el trabajo desde la diferencia, pues para lograr los objetivos comunes se debe aceptar a todas las personas, independientemente de sus características, lo cual genera más apertura y aprendizaje del otro (Ikeda y Rickey, 2009).

Para llevar a cabo estas actividades, se debiesen tener en cuenta cuatro grandes elementos clave (Cifuentes Férrez & Meseguer Cutillas, 2015; Glinz, 2005; Jara, 2015; Vásquez et al., 2017). A saber:

- a) El plan de acción debe ser **conocido y consensuado** por todo el equipo de trabajo, esto es, los objetivos del proyecto a emprender, además de los recursos y actividades necesarios para lograrlo.
- b) Cada cual debe asumir una **responsabilidad** dentro del grupo (con plazos correspondientes), pues los objetivos en este tipo de práctica solo se alcanzan con el esfuerzo de todos y todas (interdependencia positiva). Lo ideal es que cada tarea sea lo más acorde a las competencias de cada estudiante.
- c) El grupo debe lograr una **comunicación fluida entre sus miembros**, estando dispuestos a respetar y acoger las opiniones y conocimientos del otro.
- d) Terminar con una **evaluación reflexiva del proceso**, donde sus miembros logren visibilizar deficiencias y puntos exitosos, y el razonar sobre por qué se llegó a ciertos resultados y no a otros (Jara, 2015).

## **5.2. Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales como oportunidad para aprender desde Latinoamérica**

Si bien la asignatura se menciona como una de las que mayor dificultad conlleva para los estudiantes, también presenta un gran potencial. Para no enclaustrar la asignatura en un enfoque localista, se recomienda observar diferentes procesos históricos como fenómenos continentales.

En algunas de las clases analizadas, se comparaban hechos históricos desde la perspectiva de los diferentes países de Latinoamérica, dando espacio para que los estudiantes complementaran y profundizaran la información regional con lo que cada uno maneja. Con ello, estudiantes migrantes tuvieron la posibilidad de exponer lo aprendido en sus países de origen sobre dichos procesos históricos.



# 07. Referencias bibliográficas

---

Araya, N. (2018). *La Influencia del Proceso Psicosocial en las dinámicas de Aprendizaje de los Adolescentes Migrantes ¿Qué elementos se deben considerar?* Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/09/araya-n-2018-la-influencia-del-proceso-psicosocial-en-las-dinamicas-de-aprendizaje-de-los-adolescentes-migrantes.pdf>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2012). *No Discriminación, Igualdad de Trato, Fomento a la Inclusión e Inmigración*. Derecho Comparado. Santiago.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Migración en Chile: tres perspectivas de análisis*. Santiago.

Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Centro de Estudios Ministerio de Educación. (2018). *Análisis de variación de establecimientos educacionales y matrícula en educación escolar de 2016 a 2018*. Santiago: Minuta N°4.

Centro de Estudios Ministerio de Educación. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago.

Cid, G. (2012). *La nación bajo examen: La historiografía sobre el nacionalismo y la identidad nacional en el siglo XIX chileno*. Polis (Santiago), 11(32), 329-350. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000200016>

Connor, W. (1978). *A nation is a nation, is a state, is an ethnic group, is a...* *Ethnic and Racial Studies*, 1(4), 379-388. <https://doi.org/10.1080/01419870.1978.9993240>

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

División de Educación General, Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Chile.

Díaz T, Drurker S (2007): *La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad*, *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 1: 63-77.

Diez, M. L. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social, 147(19), 191-213. <http://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>

Diez, M. L. (2013). *Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático*. Docencia, 51, 4-17. Recuperado de [http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia\\_51.pdf](http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_51.pdf)

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

Gárces, Á. (2006). *Juventud y Escuela: percepciones y estereotipos que rondan en el espacio escolar*. Última Década, (24), 65-81. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362006000100004>

Gobierno de Chile. (2008). *Imparte Instrucciones sobre la Política Nacional Migratoria*. Pub. L. No. Instructivo Presidencial n° 9.

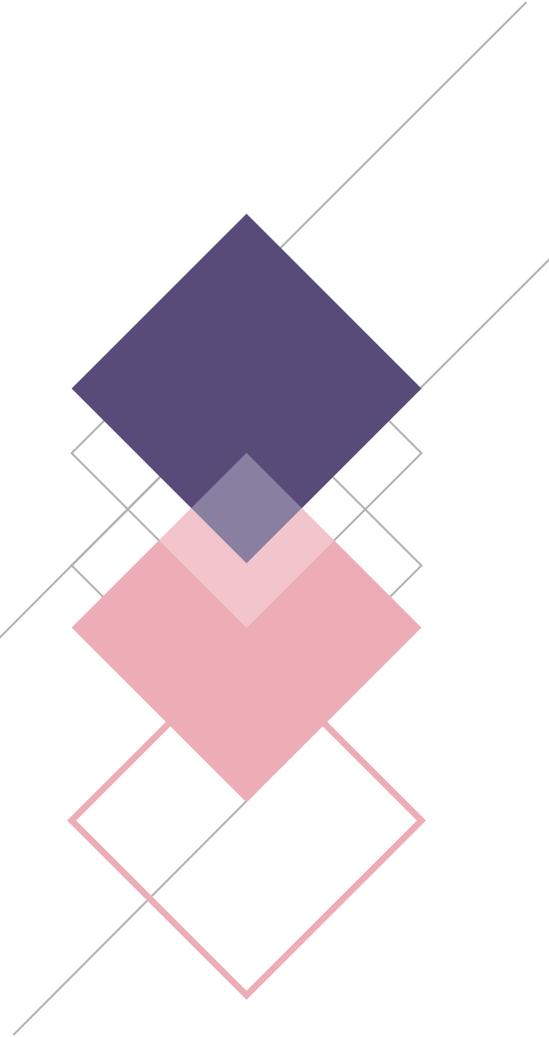
- Gobierno de Chile. (2015). *Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria*. Pub. L. No. Instructivo Presidencial n° 5.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). *Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno*. *Psicoperspectivas*, 105-116.
- Joiko, S. Vázquez, A. (2017). *Familias migrantes y elección escolar en Chile*. Informe final estudio del Consejo Nacional de Educación (CNEC). Décima convocatoria en investigación en temas de educación. Santiago de Chile.
- Larraín, J. (2010). *Identidad Chilena y el Bicentenario*. *Estudios Públicos*, 120. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095416/rev120\\_jlarrain.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095416/rev120_jlarrain.pdf)
- Linares, K., Collazos, M., & Roessler, P. (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones* (Editorial SM).
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). Encuesta Casen, Observatorio Social. *Inmigrantes: síntesis de resultados*.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley general de Educación LGE N.º20.370*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una educación inclusiva*. Santiago: Unidad de Transversalidad Educativa.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago.
- Mora, C. (2009). *Estratificación social y migración intrarregional: algunas características de la experiencia migratoria en Latinoamérica*. *Universum*, 128-143.
- Mundaca, P., Fernández, N., & Vicuña, J. T. (2018). *Migración en Chile. Un análisis desde el Censo 2017*. Documento de trabajo N°1. Santiago, Chile
- Pavez, I. (2013). *Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile*. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 1-19. <http://doi.org/10.4000/polis.9304>
- PRIEM y FUSUPO. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, antirracista y con perspectiva de género*. Recuperado de <http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2017/03/Guía-pedagógica-para-una-educación-intercultural-anti-racista-y-con-perspectiva-de-género.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social*. *Journal of World Systems Research*, VI(2), 342-386. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). *Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena*. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>
- Roessler, P. (2017). ENTRE "DES-UBICAMIENTO" Y APRENDIZAJES: *Expresiones de identidades chilenas en adolescentes que conviven con pares inmigrantes en el espacio escolar*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Retrieved from [http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2017/08/roessler\\_2017-tesis-final-empaste.pdf](http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2017/08/roessler_2017-tesis-final-empaste.pdf)
- Rojas, M., Joiko, S., Riedemann, A., Palma, J., Urrutia, S., & Sepúlveda, X. (2018). *Índice de interculturalidad para escuelas en contexto migratorio: diagnóstico inicial en escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana*.

- Servicio Jesuita a Migrantes (SJM). (2016). *Avances y desafíos en materia migratoria en Chile*. Santiago.
- Servicio Jesuita a Migrantes, SJM. (2018). *Informe de sistematización del Programa Migración y Escuela. Documento de trabajo N°1*. Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/09/informe\\_de\\_sistematizacion\\_del\\_programa-migracion-y-escuela-2017.pdf](http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/09/informe_de_sistematizacion_del_programa-migracion-y-escuela-2017.pdf)
- Stefoni, C. (2011). *Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante*. En B. Feldman-Bianco, L. Sánchez, C. Espinoza, & M. Martínez, *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías* (págs. 79-111). Ecuador: Flacso.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis*. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Santiago: CEPAL. Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación. (2016). Oficio N°894. Chile.
- Thayer, L. E., Córdova, M. G., y Ávalos, B. (2013). *Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile*. *Perfiles Latinoamericanos*, 21(42), 163-191. <https://doi.org/10.18504/pl2142-163-2013>
- Tijoux, M. E. (2013). *Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo*. *Polis (En Línea)*, 35, 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (2014). *El Otro inmigrante "negro" y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones*. *Boletín Onteaiken*, (17), 1-15. Recuperado de <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-tijoux.pdf>
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96
- Vansteenbergh, G. (2012). *Coexistencia de los tres modelos de integración en España*. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 225-237. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623014.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Universidad de Chile, 1-12.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74. Recuperado de <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>









@agenciaeduca  
instagram.com/agenciaeducacion  
facebook/Agenciaeducacion  
contacto@agenciaeducacion.cl  
**www.agenciaeducacion.cl**

