



DEG

División
Educación
General

Informe final

Revisión sistemática de literatura especializada

Inclusión educativa de personas
extranjeras en el sistema escolar

Sara Joiko – Octubre 2021



TABLA DE CONTENIDOS

I. PRESENTACIÓN DEL INFORME	5
II. AVANCES Y LIMITACIONES DE LA POLÍTICA PÚBLICA	9
III. SISTEMATIZACIÓN POR SUBTEMAS	13
1. Acceso a las instituciones educativas	15
Caracterización de los estudios	16
Recomendaciones hacia la política pública	19
Referencias por el subtema	23
2. Iniciativas de atención escolar para responder a la diversidad cultural	24
Caracterización de los estudios	25
Recomendaciones hacia la política pública	28
Referencias por el subtema	30
3. Relación escuelas y familias	31
Caracterización de los estudios	32
Recomendaciones hacia la política pública	35
Referencias por el subtema	38
4. Discriminación en las escuelas	39
Caracterización de los estudios	40
Recomendaciones hacia la política pública	43
Referencias por el subtema	46
5. Diversidad lingüística	48
Caracterización de los estudios	49
Recomendaciones hacia la política pública	52
Referencias por el subtema	57
6. Pertinencia cultural en un currículum monocultural	59
Caracterización de los estudios	60
Recomendaciones hacia la política pública	63
Referencias por el subtema	67

7. Formación docente y el rol del profesorado	69
Caracterización de los estudios	70
Recomendaciones hacia la política pública	73
Referencias por el subtema	77
8. Acceso y experiencia en la educación terciaria	79
Caracterización de los estudios	81
Recomendaciones hacia la política pública	83
Referencias por el subtema	85
IV. CONCLUSIONES	87

I. PRESENTACIÓN DEL INFORME



El presente informe solicitado por la Subsecretaría de Educación, a través de la Unidad de Educación para Todos, perteneciente a la División de Educación General se enmarca dentro de las actividades previas para la **actualización de la Política nacional de estudiantes extranjeros 2018 – 2022**, cuyo objetivo es garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile.

Por lo tanto, el objetivo del informe es **entregar los resultados de la sistematización** de más de 50 artículos y documentos de investigación vinculados a educación y migración para el contexto chileno, publicados durante el periodo 2015 – 2021. El informe organizó los textos en ocho subtemas: 1) Acceso a las instituciones educativas; 2) Iniciativas de atención escolar para responder a la diversidad cultural; 3) Relación escuelas y familias; 4) Discriminación en las escuelas; 5) Diversidad lingüística; 6) Pertinencia cultural en un currículum monocultural; 7) Formación docente y rol del profesorado; 8) Acceso y experiencia en la educación terciaria.

El informe tiene varios **apartados**. Se realiza un análisis de los avances y limitaciones de la actual política pública en relación con la educación de la población migrante en Chile, para luego dar inicio a la sistematización de cada uno de los subtemas. En cada subtema se presenta una breve reseña de los estudios considerados, así como sus principales hallazgos. Después se caracterizan los estudios de acuerdo con las siguientes variables: región, año de publicación, disciplina, enfoque, metodología y tipo de dependencia del establecimiento, si corresponde. Luego, se realizan recomendaciones a la política pública, de acuerdo con los escritos. Para finalizar la sistematización de cada subtema, se presenta la lista de todas las referencias. El informe concluye con algunas reflexiones y puntos importante a considerar para la elaboración de la nueva Política nacional de estudiantes extranjeros.

Finalmente, es importante señalar que aun cuando el informe fue elaborado por Sara Joiko, reconocemos y agradecemos los comentarios entregados generosa y voluntariamente por Javiera Sandoval Limarí, Milena Collazos y Josefina Palma Lamperein.





II.

AVANCES Y LIMITACIONES DE LA POLÍTICA PÚBLICA



Por casi dos décadas –si consideramos como hito de inicio la Campaña “Por el Derecho de la Educación” del Ministerio de Interior y Ministerio de Educación del 2003¹, la política educativa chilena se mantuvo en silencio frente al fenómeno migratorio y su relación con las escuelas (Mora-Olate, 2018). Sin embargo, dos elementos de la política pública reciente son señalados por los estudios nacionales como cruciales para avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural hacia las comunidades migrantes en Chile. En primer lugar, se destaca la implementación de la normativa que instaura el **Identificador Provisorio Escolar (IPE)** en enero de 2017. En este sentido, los resultados del estudio de Poblete y Moraru (2020) sobre el IPE indican que, generalmente, la normativa es efectiva, asegurando el ingreso y permanencia de los estudiantes inmigrantes, lo que representa un avance hacia su igualdad de derechos. Sin embargo, sus autores destacan la falta de una política educativa que oriente sistemáticamente a los establecimientos en su labor con el estudiantado migrante en cuanto a la adaptación curricular, la nivelación inicial y los planes de acogida. Asimismo, Joiko y Vásquez en su estudio de 2016 concluían que el trabajo en red que se observaba en ese entonces que hacían las escuelas, municipios y organizaciones no gubernamentales era un elemento fundamental para cubrir la falta de una política nacional referida a educación y migración, tanto desde el punto de vista administrativo como pedagógico.

A esta falta de política educativa hacia la población migrante (Martínez et al. 2021; Poblete y Moraru; 2020; Stefoni et al. 2016) se le puede añadir lo mencionado por Bustos y Gairín (2017), quienes indican que la **necesidad de construir un marco institucional** para alcanzar mayores grados de inclusión de los migrantes en Chile no solo requiere avances en el ámbito económico-laboral, sino también en el área educativa-cultural, promoviendo una educación basada en la interculturalidad. Esto, porque como identifican los autores, existe aún en las escuelas una representación nacional que se ha construido a la luz de la ficción de la homogeneidad, por lo que su predisposición a la interculturalidad es limitada y ajena. En este aspecto, y enfatizando en las particularidades del territorio del norte del país como contexto fronterizo, Mondaca, Zapata y Muñoz (2020) señalan que aun cuando ha habido avances a nivel estatal para afrontar el desafío de la diversidad cultural que está hoy presente en el norte, y también a lo largo del país, estas iniciativas no son sistemáticas ni suficientes. Con lo anterior, Stefoni, Stang y Riedemann (2016) señalan que la implementación de una política pública que permita construir una escuela intercultural debe tener los objetivos de orientar, capacitar y entregar las herramientas y recursos necesarios.

En este sentido, la **Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022** vendría a complementar la normativa referida al IPE, y a abordar de manera parcial la falta de una política pública centrada en la educación de la población migrante. Esta es, por lo tanto, la segunda política pública destacada por los estudios recientes. Su implementación ha sido reconocida como un gran avance y un “giro dado por el Estado central, ante la necesidad creciente de generar y coordinar acciones para atender la situación de esta nueva población presente en el sistema escolar” (Castillo et al.

1 Circular 1179 (2003) Campaña “Por el Derecho de la Educación” del Ministerio de Interior y Ministerio de Educación. Campaña que gestionó permisos de residencia a estudiantes en condición migratoria irregular matriculadas/os en establecimientos educacionales.

2018, p. 20). Esta política pública describe el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que cuenta el sistema escolar chileno para abordar el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes.

En cuanto a la **evaluación** que se hace de la misma, los estudios señalan que, principalmente, esta se ha centrado en la regularización administrativa de niñas, niños y adolescentes migrantes matriculados en establecimientos públicos (Castillo et al. 2018). Sin embargo, se destaca que esta política tiene un alcance restringido, lo que hace que se observe que son los mismos miembros de las escuelas, -directores, profesores, u otros funcionarios- así como aquellas municipalidades con presencia significativa en sus establecimientos, las que llevan realmente las iniciativas de inclusión de la población migrante (Castillo, et al. 2018). Beniscelli, Riedemann y Stang (2019) señalan que resulta discutible lo que esta política realmente aporta a la práctica pedagógica del día a día en las escuelas, así como Mora-Olate (2021) indica que la educación hacia la comunidad migrante queda "al arbitrio y la ideología de las/os docentes", dado que "no responde a una organización ni política educativa determinada" (p.28). Por otro lado, la autora considera que la *política* es una especie de recopilación histórica de aspectos como: el panorama estadístico de estudiantes extranjeros en el sistema educativo, las normativas nacionales y referentes internacionales en la materia, además de solamente enunciar las definiciones metodológicas para la gestión de la Política en cuestión y los desafíos que ello involucra.

A partir de este análisis de los avances y limitaciones de la actual política pública, es que consideramos que los insumos que presentamos a continuación puedan ser una contribución para repensar en la nueva Política Nacional de Estudiantes Extranjeros.

III. SISTEMATIZACIÓN POR SUBTEMAS



1. Acceso a las instituciones educativas

El acceso o ingreso constituye un punto inicial en la trayectoria educativa de cualquier niña, niño o joven. En el caso de Chile, se observa que, aunque contamos con una Ley de Inclusión Escolar cuyo objetivo es eliminar las trabas para acceder a la educación, este derecho se cruza por lógicas propias de nuestro modelo neoliberal, en donde las familias tienden a asumir un rol de consumidoras (Joiko, 2019).

En relación a esta temática se observa un aumento de estudios que señalan los diversos desafíos que enfrenta la comunidad migrante con respecto al ingreso a algún establecimiento, los cuales tienen que ver con la **falta de políticas de apoyo al ingreso** (Beniscelli, 2018; Poblete y Moraru, 2020), el **proceso de elección escolar** (Beniscelli, 2018; Joiko, 2019; Joiko y Vásquez, 2016; Moyano, Joiko, y Oyarzún, 2020) y la **asistencia y abandono escolar** (García y Friz Carrillo, 2019; SJM, 2020).

En cuanto a las **políticas**, todavía se menciona como un tema pendiente la validación y reconocimiento de estudios (Beniscelli, 2018), así como la situación de regularización que, de acuerdo con Poblete y Moraru, (2020) vio algunos avances con la implementación del Identificador Provisorio Escolar (IPE) en enero de 2017. En este sentido, Joiko (2019) es enfática en señalar que la regularización de las familias puede determinar cuán fácil/difícil es acceder a la escuela, lo que se convierte a todas luces en una restricción hacia su derecho a la educación. Joiko y Vásquez (2016) hacen hincapié en las barreras que existen en el financiamiento a través de la subvención escolar con las niñas, niños y adolescentes en situación irregular, dado que los establecimientos no reciben esa subvención y se produce un discurso sobre el “empobrecimiento” de las escuelas. Esto comienza a influir en la hostilidad de ciertos establecimientos frente a la solicitud de matrícula de las familias migrantes (Poblete y Moraru, 2020).

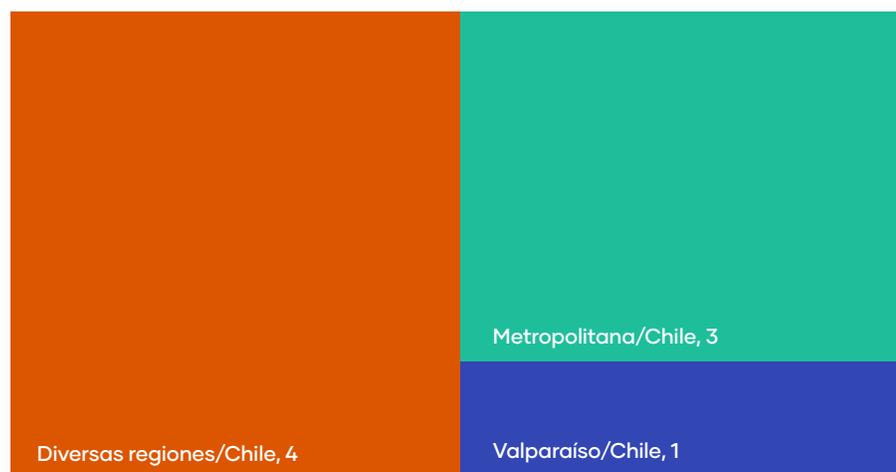
Respecto a la **elección escolar**, esta se ha enfocado principalmente desde la perspectiva de las madres y padres (Córdoba, Altamirano y Rojas, 2020; Joiko y Vásquez, 2016; Moyano, Joiko y Oyarzún, 2020). Los estudios sobre elección escolar han estado centrados en cuestiones de carácter socioeconómico, y solo recientemente se incorporó la intersección con género, pero no se ha prestado atención suficiente a la nacionalidad y el origen étnico-racial (Beniscelli, 2018; Joiko y Vásquez, 2016; Moyano, Joiko y Oyarzún, 2020). Los estudios en esta temática señalan que, como un mecanismo para evitar la discriminación, las familias migrantes deciden autosegregarse, concentrándose en ciertos establecimientos (Córdoba, Altamirano y Rojas, 2020; Joiko, 2019; Moyano, Joiko y Oyarzún, 2020). Este proceso por lo tanto se vuelve complejo, confuso y, a menudo, emocional (Joiko, 2019).

Por último, sobre la **asistencia y deserción escolar** el estudio cuantitativo de García y Friz Carrillo (2019), el cual se enfocó en los factores familiares más que en los factores de la escuela y el aula, señalan que la probabilidad de asistencia de un/a niño/a extranjero/a es casi un 11% menos que la de un niño/a no migrante. El Servicio Jesuita a Migrantes publicó en 2020 un estudio que coincide con los resultados señalados, indicando que, respecto a la asistencia de personas migrantes a la educación chilena, existe menor proporción de población migrante, en relación con la nacida

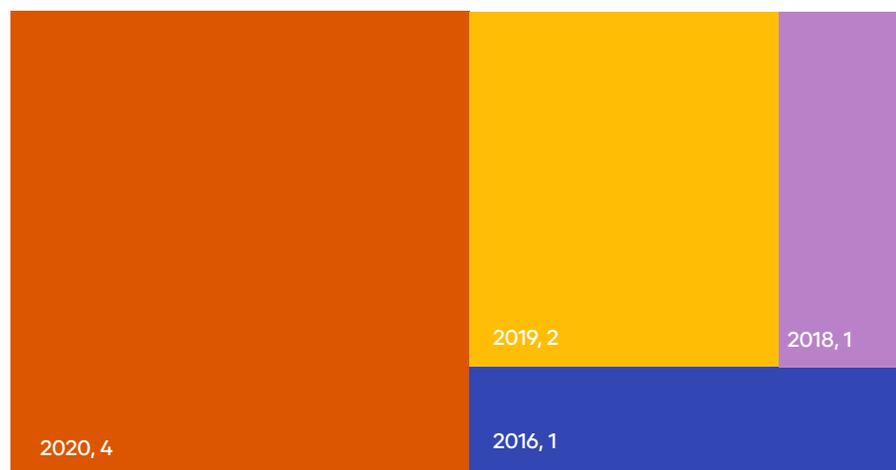
en Chile, que asiste tanto a educación preescolar (63% en relación al 79% en nacionales) y una menor tasa de asistencia neta a educación básica (76% en relación a 92%) y media (59% en relación a 74%). Según la organización las razones para no asistir que se repiten con fuerza en educación prebásica y escolar apuntan a "haber llegado recién a Chile". Se da así un tiempo de desescolarización en niñas, niños y adolescentes migrantes que llegan al país junto con sus tutores, que puede traer rezago y desventajas escolares.

Caracterización de los estudios

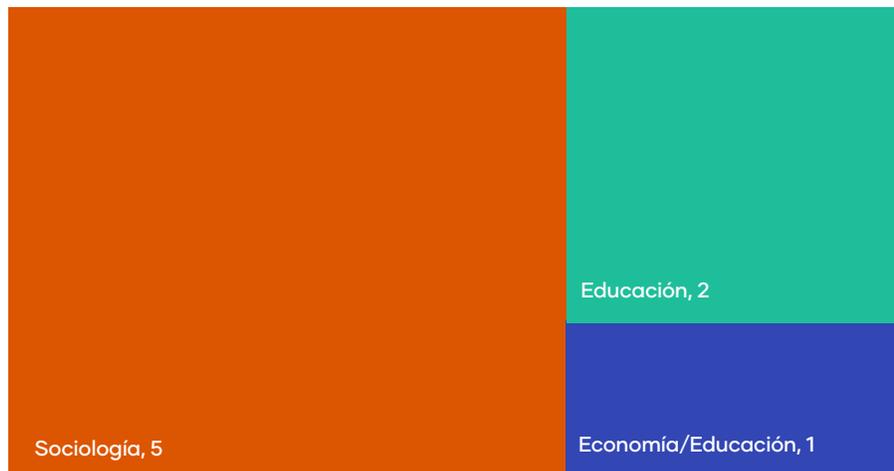
Región/País_Subtema 1



Año publicación_subtema 1



Disciplina_subtema 1



Enfoques

Asistencia y diserción escolar

segregación escolar

Inclusión

Interculturalidad

Interculturalidad crítica

Derechos humanos

Política pública

Interseccionalidad

Estudios de fronteras sociales

colonialidad

Pierre Bourdieu

Metodología_subtema 1



Tipo de dependencia_subtema 1



Recomendaciones hacia la política pública

1) Reconocer la trayectoria educativa en el proceso de elección

El estudio de Beniscelli (2018) señala que un elemento importante y poco reconocido en el proceso de elección es la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes. Para la autora esta trayectoria tiene relación con varias dimensiones que debieran ser consideradas. En primer lugar, la trayectoria educativa tiene que ver con las experiencias previas que tienen niños, padres y madres, respecto al sistema escolar del país de origen, los que estarían influenciando la percepción que tienen sobre la educación y, por ende, el proceso mismo de elección. En segundo lugar, hay que entender que la decisión de migrar va acompañada del deseo de mejorar las oportunidades de las próximas generaciones. Por lo tanto, como señala la autora, la elección escolar debería considerarse una decisión no aislada del proyecto migratorio familiar. En este sentido, Beniscelli indica que esto implica considerar las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes desde el país de origen al de destino, en tránsitos circulares o marcadas por idas y vueltas.

Todo lo anterior es crucial para entender que sus trayectorias educativas pueden dar cuenta de “lagunas” escolares, es decir de periodos de tiempo variables en que han dejado de asistir a la escuela (dadas las políticas públicas o experiencias vividas en otros países en los que han estado antes de llegar a Chile), lo que puede generar cierto rezago que debería ser considerado en el caso a caso; además, los calendarios escolares pueden ser distintos del nuestro y generar semestres de no acceso a la escuela. Finalmente, y como se señalará más adelante, el Sistema de Admisión Escolar (SAE) debería estar disponible durante todo el año a fin de asegurar que las niñas, niños y adolescentes puedan acceder a la escuela inmediatamente a medida que llegan al país.

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.

2) Considerar opinión de niñas, niños y adolescentes

Los estudios no consideran la opinión de niñas, niños y adolescentes migrantes en la elección escolar, lo cual también podría estar dando pocas luces a cómo podrían las escuelas y la política pública, incorporar sus voces en un proceso que les es crucial. Esta consideración se vuelve importante para evitar el adultocentrismo que tiene esta decisión. Por ejemplo, se podría incorporar en el Sistema de Admisión Escolar (SAE), material que esté creado con el objetivo de que pueda ser leído y entendido por niños y adolescentes para conocer su futuro establecimiento.

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.

3) Destacar el estatus migratorio como barrera

El estatus migratorio es una variable crucial en la elección escolar, dado que determinará las posibilidades de elección de las familias, puesto que los establecimientos actúan como 'guardianes' del proceso que se verán menos o más dispuestos a apoyar a las familias que no cuentan con su regularización al día. Aunque esta situación no debiese ser así, diversos estudios señalan que esto sigue presente, aun cuando existe la Ley de Inclusión Escolar. En este sentido, el Estado, independiente de la situación migratoria de madres y padres, debiese asegurar la entrega de un RUN definitivo a cada niña, niño y adolescente.

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.

✓ Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173.

4) Reconsiderar los alcances del Identificador Provisorio Escolar

Aunque se reconocen avances con el actual Identificador Provisorio Escolar (IPE)², por ejemplo, Poblete y Moraru (2020) destacan que la normativa es efectiva, asegurando el ingreso y permanencia de los estudiantes inmigrantes, no asegura una completa inserción al sistema educativo y el ejercicio pleno de derechos sociales. Esto se explica porque, a nivel normativo, la regularización sigue siendo la forma más efectiva de permitir la total inserción, puesto que el IPE es un paliativo para intentar superar, a nivel escolar únicamente, los obstáculos que la normativa migratoria sobre regularización de las personas migrantes (a cargo de otro ministerio) imponen a niñas, niños y adolescentes migrantes; entre ellos, el requisito de tarjeta de turismo, certificado de nacimiento apostillado, etc.

Por otro lado, a nivel subjetivo sigue reproduciendo narrativas por parte de las escuelas que terminan generando divisiones entre estudiantes. Como señalan Joiko y Vásquez (2016), las comunidades educativas se refieren a "nuestras/os estudiantes" y "ellas/os" para distinguir entre quienes son nacionales y /o ya regularizados, y aquellos que son migrantes sin un RUN definitivo.

Por último, Poblete y Moraru (2020) mencionan que respecto del proceso de implementación del IPE es importante mejorar su difusión, al menos en dos planos: por un lado, en la forma en que el MINEDUC entrega la información a las escuelas y, en segundo lugar, en la manera en que las propias escuelas se hacen parte de su difusión. Respecto de lo primero, queda claro que la apropiación de la norma se ha logrado desde su uso práctico y no desde una estrategia sistemática de bajada de información del MINEDUC. En cuanto a lo segundo, el rol de difusión de las escuelas recae en una persona, asociada a roles administrativos, quien debe ejecutarla y asegurar su cumplimiento, lo que hace que su aplicación no sea sostenida sino dependiente de la persona responsable en la escuela.

² Normativa que hasta la fecha ha sido la salida desde el MINEDUC para dar respuesta al tema de la regularización.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173.

√ Poblete, R., y Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del "identificador provisorio escolar." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184).

5) Erradicar la discriminación

Aun cuando se ha implementado el Sistema de Admisión Escolar (SAE), que permite que las familias no tengan barreras en la entrada y, por ende, se les abren las oportunidades de elegir otras escuelas, diversos estudios en la materia señalan que la discriminación que pueda sufrir la comunidad migrante en la escuela, pueda ser una barrera que impediría a las familias 'probar' optar por otras escuelas, y seguirían yendo donde haya más estudiantes migrantes, lo que les da la seguridad de que no existe discriminación (Córdoba et al 2020). Esta discriminación en la forma de racismo se hace presente en el proceso de elección escolar, en donde las familias mencionan conscientemente evitar ciertos establecimientos para prevenir posibles situaciones de racismo (Joiko; 2019; Moyano et al 2020). De este modo se debe seguir trabajando por un proceso de admisión escolar inclusivo y libre de discriminación.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108.

√ Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 93-113.

√ Moyano, C.; Joiko, S. & Oyarzún, J. de D. (2020). Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families'school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318.

6) Promover y garantizar la cobertura universal de la educación

Según los resultados cuantitativos del estudio de asistencia escolar de García y Friz Carrillo (2019) a partir de los datos de la CASEN 2017 y dado que los resultados muestran una diferencia significativa entre la población migrante y la nacional, los autores indican que el Estado debería hacerse cargo de garantizar efectivamente la matrícula y asistencia escolar de estudiantes migrantes, especialmente en las zonas rurales y para hogares de bajos ingresos. Más aún, las políticas migratorias, como indican sus autores, deberían abordar las necesidades inmediatas y las perspectivas de largo plazo de niños, adolescentes y sus familias. Además, el acceso a la educación y el éxito en el egreso determinan las trayectorias futuras de desarrollo de capital humano del país, por lo que es un desafío para Chile promover la cobertura universal.

Un segundo punto importante de esta recomendación tiene que ver con el Sistema de Admisión Escolar (SAE). El actual sistema no considera la postulación fuera de las fechas 'oficiales' desconociendo los movimientos migratorios y las trayectorias educativas de las/os migrantes dado que el año escolar puede no coincidir con el chileno. Por ende, si las familias llegan fuera de las fechas de postulación, se ven a merced de las propias escuelas, repitiéndose así muchas de las dinámicas pre- Ley de Inclusión Escolar, en que las escuelas eran las que seleccionaban o tenían en su poder el proceso de admisión.

Finalmente, se recomienda desde el SJM (2020) que, para superar las dificultades de acceso a la educación formal, se debiera elaborar un proyecto con cobertura ampliada donde las/os estudiantes puedan preparar su llegada a la escuela cuando están a la espera de la obtención de una matrícula. Por otro lado, desde el nivel central se debe procurar que las escuelas reciban orientaciones para ejecutar el marco normativo sobre inclusión de estudiantes migrantes; para ello es esencial contar con una prueba de validación de estudios estandarizada, aclarar el procedimiento de emisión de las actas de registro de calificaciones finales y promoción y, finalmente, permitir a los establecimientos identificar a los estudiantes que no cuenten con reconocimiento de estudios al día.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ García, L. Y., y Friz Carrillo, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 47-59.

√ Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 93-113.

√ SJM. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>

Referencias por el subtema

1. Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.
2. Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108.
3. García, L.Y., y Friz Carrillo, Miguel. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 47-59.
4. Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 93-113.
5. Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173.
6. Moyano, C.; Joiko, S. & Oyarzún, J.d.D (2020). Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families' school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318.
7. Poblete, R., y Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del "identificador provisorio escolar." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184).
8. SJM. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>

2. Iniciativas de atención escolar para responder a la diversidad cultural

Durante los últimos años, se ha evidenciado una notable disposición en distintas investigaciones de comunidades escolares y académicas, por visibilizar y explicar las situaciones y prácticas que generan **exclusión y vulnerabilidad** hacia el estudiantado migrante al interior de las escuelas, y la forma en que, de manera simultánea, también afectan a muchos nacionales de los contextos sociales en donde se insertan (Roessler, 2018; Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018; Poblete y Galaz, 2017). En este sentido, la exclusión se comprende como un conjunto más amplio de circunstancias, asociadas no solo al factor sociocultural, sino también a la existencia de múltiples barreras producidas por la interacción entre entornos, contextos e individuos -tanto migrantes como nacionales-, que generan una disminución en su participación, afectando con ello su experiencia y permanencia escolar (Espinoza y Valdebenito, 2018; Poblete y Galaz, 2017).

Si bien estas comunidades reconocen la existencia de diferentes escenarios en los que se desarrollan dichas situaciones y prácticas excluyentes agenciadas por motivos étnico-raciales (Anderson, 1992, como se citó en Roessler, 2018), también han evidenciado y recopilado diferentes **iniciativas de atención escolar**, que buscan reconocer la diversidad cultural, a la vez que intentan consolidar y mejorar políticas administrativas de cultura escolar y de bienestar social.

A continuación se mencionan un conjunto de estudios e investigaciones que se han venido desarrollando desde mediados del 2017, y que abordan, directa o tangencialmente, los desafíos que tienen las existentes iniciativas de atención escolar para responder a la diversidad cultural – ya sean de carácter transitorio o permanente- entre las que se encuentran: (a) el establecimiento de un marco normativo, con procedimientos u orientaciones creadas y ajustadas para facilitar el ingreso y/o permanencia de estudiantes migrantes; (b) sensibilización y formación en estrategias inclusivas, para docentes y asistentes de la educación; (c) propuestas de inclusión social e intervención comunitaria.

Consecuentemente con lo anterior, a la luz de las **políticas**, orientaciones y recomendaciones del MINEDUC, y su rol en pro de asegurar la igualdad de oportunidades y la promoción de la inclusión, de acuerdo con Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín (2018), las escuelas trabajan en procesos de acompañamiento, acogida y formación dirigidas a todo el personal educativo desde un enfoque inclusivo, que busca responder a las necesidades individuales de orden cultural, social, afectivo, económico, físico, lingüístico y geográfico, con miras a lograr un sentido de comunidad.

Puede afirmarse entonces, que sin el abordaje de la inclusión aumenta la posibilidad de que ciertos grupos de estudiantes -migrantes o nacionales- sean excluidos dentro de las escuelas, por lo que esta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todas las personas y no solo para una mayoría (Espinoza y Valdebenito, 2018). Sin embargo, como tema pendiente, reaparece la carencia de programas o apoyos que permitan superar las barreras del aprendizaje y la limitada participación que experimenta el estudiantado migrante en el sistema escolar, producto de las diversidades culturales y lingüísticas (Muñoz y Ramos, 2017; Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín, 2018).

En cuanto a lo anterior, los resultados de las investigaciones de Espinoza y Valdebenito (2018) y Roessler (2018), también evidencian una mayor valorización de una identidad mestiza y chilena, que va en contraste con la depreciación de las personas negras, en el marco del discurso del estado-nación, donde la democracia y la igualdad racial, niega las implicaciones de la inequidad en el acceso a oportunidades escolares.

Finalmente, uno de los aspectos más relevantes según Roessler (2018) y Castillo, Santa-Cruz y Vega (2018), tendría que ver con **el abordaje de la diversidad cultural**, lo cual da cuenta de una casi exclusión de las temáticas étnicas y raciales a nivel curricular, reduciéndola a una representación mayoritariamente de la sociedad nacional y sus prácticas culturales. Hay una clara tendencia a la homogeneización de la población, por lo cual las comunidades latinoamericanas o del Caribe desaparecen o son menospreciadas casi por completo en el panorama escolar nacional.

En este sentido, Poblete y Galaz (2017) explican que la escuela es un microterritorio en el que convergen multiplicidades étnicas, culturales, regionales, con desarrollos cognitivos, estilos y experiencias de vida enmarcadas en la diferencia. Es el desubicamiento de varios mundos posibles que son vistos y comprendidos desde la homogeneización (Roessler, 2018).

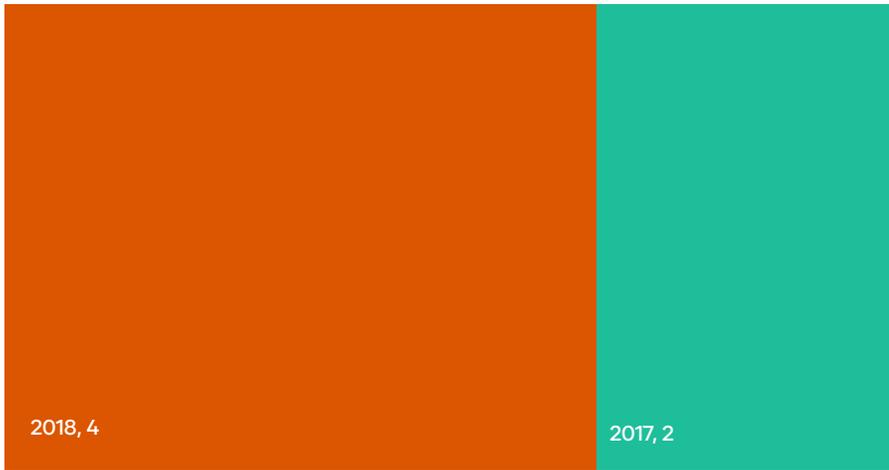
Caracterización de los estudios

Región/País_subtema 2



Revisión sistemática de literatura especializada

Año publicación_subtema 2

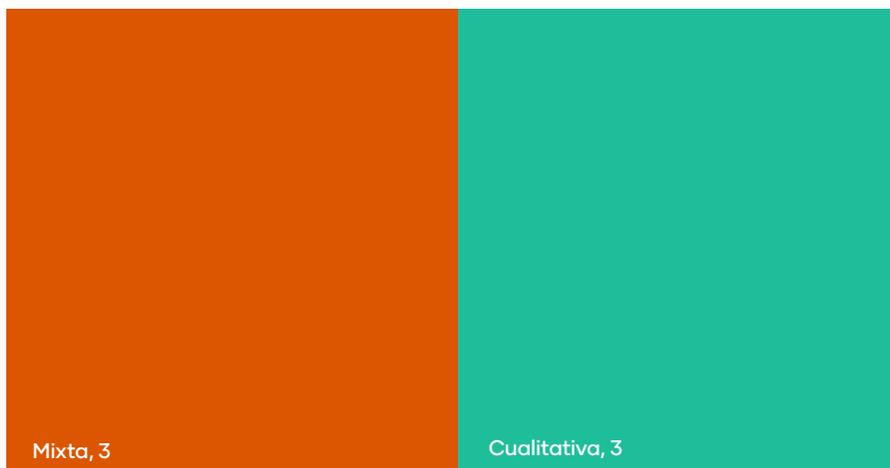


Disciplina_subtema 2



Enfoques	Inserción
	Integración educativa
	Inclusión educativa
	Integración sociocultural
	Práctica sociocultural
	Trayectorias educacionales
	Procesos de escolarización
	Sociedad de acogida
	Enfoque derechos humanos
	Enfoque Inclusivo
	Identidad

Metodología_subtema 2



Tipo de dependencia_subtema 2



Recomendaciones hacia la política pública

1) Reconocer y difundir a nivel local/regional, los procesos de inclusión y resignificación de la diversidad cultural a nivel escolar.

Lo anterior se puede plantear desde la perspectiva de instrumentos y espacios de acogida que caractericen las diversas experiencias escolar y social de estudiantes y familias migrantes, de manera que se establezcan nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional/cultural al interior de las escuelas y que, a su vez, vislumbren no solo los desafíos asociados a la migración, sino que también definan: “lineamientos claros para una planificación escolar que promueva tratos justos, protección de derechos, sin dejar de lado la urgente generación de condiciones educativas de calidad para todos” (Roessler, 2018).

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257.

✓ Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la educación*, 49, 50-81.

2) Reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas escolares para que puedan atender a la diversidad del estudiantado migrante y sus familias.

Las investigaciones señalan que la atención a la diversidad debe ser un eje transversal a las funciones de todas las personas que participan dentro de las escuelas; los casos expuestos señalan que no solo los

docentes son quienes deben orientar las prácticas inclusivas, sino también los equipos de atención escolar, duplas psicosociales, equipos de convivencia escolar. Y advierten que estos equipos de atención son fundamentales para la aproximación al desarrollo de escenarios y prácticas de igualdad en el presente. La mera convivencia -solo durante el ingreso a las escuelas- sin apoyo transversal, no elimina la existencia de la exclusión y la discriminación en la cotidianidad escolar, situación que varía dependiendo de la localización y las particularidades de contextos locales/regionales específicos.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la educación*, 49, 18-49.

√ Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257.

√ Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de "des-ubicamiento" del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la educación*, 49, 50-81.

3) Determinar tempranamente los apoyos y atenciones educativas, articulando mecanismos de integración, inclusión, a nivel personal-familiar, experiencial-emocional, social e institucional:

Con un cuestionamiento a la supuesta ausencia o bajada de orientaciones claras por parte del Ministerio de Educación, como lo mencionan Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín (2018), al decir que: "apoderados y docentes desconocen la existencia de algún programa formal impulsado por el Ministerio de Educación orientado a desarrollar mecanismos de integración sociocultural de alumnos y familiares de origen migrante en la comunidad escolar", distintos autores coinciden en la necesidad de detectar, mejorar y formalizar la existencia de los mecanismos informales que se despliegan en las escuelas, en favor de mejorar o atender las necesidades sociales, educativas y administrativas, de esta población específica. En especial, articularlas a las orientaciones ministeriales, cuando se trata de responder al cambio del estatus migratorio, obtención de documentos al cumplir la mayoría de edad, o de acceso a derechos como la salud (física y mental).

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201.

√ Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Revista Opción*, 87, 352-373.

Referencias por el subtema

1. Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la educación*, 49, 18–49.
2. Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Revista Opción*, 87, 352–373.
3. Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201.
4. Muñoz, P. y Ramos, L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: desafíos pendientes. En *Informe Anual de Derechos Humanos en Chile 2017* (pp.329–351) Santiago de Chile: Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2017/7-Inclusio%CC%81n%20de%20estudiantes%20migrantes%20en%20el%20sistema%20educacional%20chileno.pdf>
5. Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257.
6. Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la educación*, 49, 50–81.

3. Relación escuelas y familias

La relación entre la escuela y las familias es crucial para poder pensar una educación que sea realmente inclusiva e intercultural para todas y todos, dado que las familias son un actor importante para este propósito de los actuales sistemas educativos (Joiko y Vásquez, 2016). Es así como podemos observar que los estudios a nivel local se han referido a esta relación desde el **proceso de elección de una escuela** – como se ha mencionado en el subtema 1 – (Beniscelli, 2018; Joiko, 2019; Joiko y Vásquez, 2016; Moyano, Joiko, y Oyarzún, 2020), hasta los **procesos de adaptación** que las familias migrantes realizan para poder integrarse de mejor manera a un sistema que sigue siendo monocultural (Bustos y Gairín, 2017; Joiko, 2019). En esta misma línea, Bustos y Gairín (2017) se refieren al **buen rendimiento** de las/os estudiantes migrantes como una forma de desincentivo hacia la interculturalidad de las escuelas, dado que las mismas asumen que esta no es necesaria, porque tanto estudiantes como sus familias se adaptan bien.

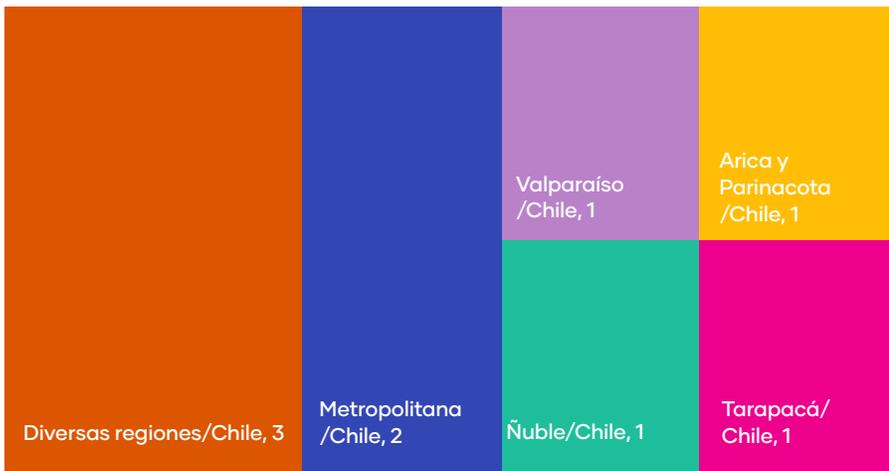
Además, también existen preocupaciones sobre la **percepción que tienen las/os profesionales de la educación y las familias locales** hacia las familias migrantes. Percepción que será fundamental para el proceso de inclusión al espacio escolar y que, por ende, influenciará en la relación que se construya (o no) con la escuela. En este sentido el estudio de Mora-Olate (2021) señala que existen visiones contrapuestas sobre la participación de las familias migrantes. Por un lado, una visión positiva pero que responde a la normativa de los establecimientos, los cuales valoran que las/os apoderadas/os migrantes tienen una actitud más bien sumisa a las normas del establecimiento. También surge una visión negativa, que apunta a la ausencia de participación de madres y padres inmigrantes, quienes, a juicio del profesorado, se ven constreñidos por sus compromisos laborales. De este modo la autora concluye que ambas visiones derivan de una relación escuelocéntrica entre docentes y familias, donde la escuela establece mecanismos de inducción estandarizados para el caso de las familias migrantes, que resultan invisibilizadas.

En cuanto a la relación entre familias, el estudio de Cornejo y Rosales (2015) señala que, a pesar de que las escuelas buscan maneras de apaciguar un ambiente de conflicto que se percibe entre las familias, esta tensión sigue existiendo dada la falta de comunicación y la baja empatía. Además, indican que esta **tensa convivencia** se ve fomentada por una violencia simbólica que se ejerce hacia las familias migrantes en el contexto escolar, la cual se puede visualizar a partir de dos elementos presentes en las escuelas: la rigidez estructural que se promueve en la escuela la cual tiene relación con la lógica asimilacionista que conforma una escuela que se caracteriza por ser monolingüe y homogeneizante. El segundo elemento tiene que ver con disposiciones discriminatorias desde las/os agentes que componen a la comunidad escolar y desde la población nacional hacia las familias migrantes.

Finalmente, dentro del grupo de estudios sobre esta temática emerge la pregunta por los espacios de participación de las familias más allá de las reuniones, y se observa que, con el surgimiento de los denominados encuentros multiculturales, las familias se convierten en importantes **transmisores de su capital cultural** (Joiko, 2019; Marín-Alaniz, 2018; Sanhueza et al. 2019). Tenemos que recordar, como señalan Cornejo y Rojas, que el sistema escolar chileno está dominado por disposiciones discriminatorias que niegan o resisten la diversidad cultural de las familias, “invisibilizando la diversidad y desaprovechando los procesos de aprendizaje previos que tienen estudiantes y familias” (2015, p. 1265). A una conclusión similar llega Mora-Olate (2021) al señalar que existe un “descarte de los saberes culturales que portan las familias migrantes” (p.28).

Caracterización de los estudios

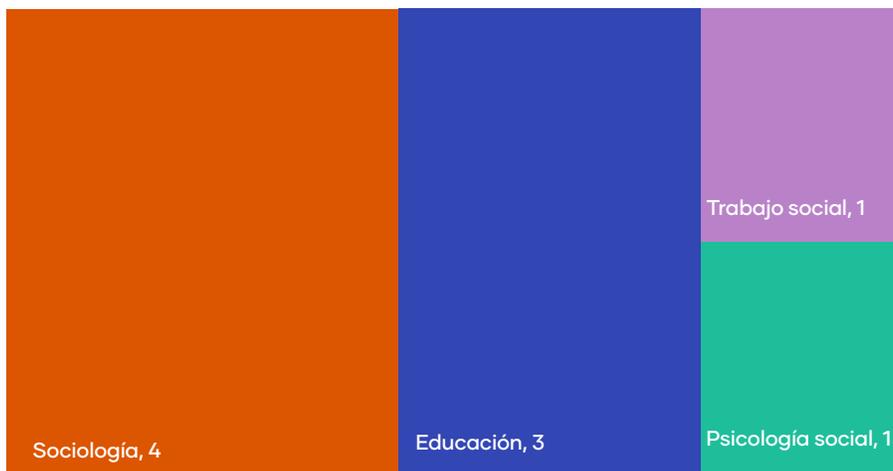
Región/País_subtema 3



Año publicación_subtema 3



Disciplina_subtema 3



Enfoques

Gestión social de la diversidad y educación

Escuelas y familias

Patrimonio cultural

Interculturalidad crítica

Interseccionalidad

Geografía de la exclusión social

Estudios de fronteras sociales

colonialidad

Pierre Bourdieu

Revisión sistemática de literatura especializada

Metodología_subtema 3



Tipo de dependencia_subtema 3



Recomendaciones hacia la política pública

1) Incentivar mayores espacios de participación

Diversos espacios pueden incentivarse dentro de la escuela para la participación de las familias. Por ejemplo, se sugiere una primera instancia de bienvenida para introducir a los padres y madres en el sistema educativo, la cual a su vez podría incluir a toda la comunidad de padres y madres, independiente de la nacionalidad. De esta manera, explicar el sistema de notas y evaluaciones, subvención escolar, entre otros temas relevantes para los padres. Aunque los establecimientos cuentan con manuales que explican esto, es importante contar con espacios de participación que permitan a los padres preguntar y recibir respuestas a sus dudas.

Estos espacios de participación también tendrían el rol de derribar mitos con respecto a la escuela, es decir, si se entrega información clara a las familias sobre cómo se enseñan las materias, cómo se organiza el currículum, así como cualquier otro tipo de información relevante, será posible convertir la experiencia escolar de madres y padres migrantes en un proceso de inclusión antes que en un proceso de exclusión.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45:3, 93-113.

√ Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173.

2) Reconocer el rol de las escuelas en la inclusión social y territorial

Es necesario apoyar a los establecimientos, puesto que ellos se convierten en puentes fundamentales entre las familias migrantes y su entorno y comunidad. Así, es posible evitar la conformación de trincheras familiares que conllevan a una doble marginación: externa o nacida de las condiciones sociales, e interna, nacida de las propias familias migrantes que buscan protegerse mediante el aislamiento, como señalan Bustos y Gairín (2017). Sumado a la preocupación de generar divisiones está el elemento de incentivar las redes de apoyo, dado que como señala el estudio de Cornejo y Rosales (2015), las familias que vienen recién llegando cuentan con pocas redes. Es más, las autoras señalan que, a diferencia de las familias locales, quienes tienen relaciones sociales y redes de apoyo relativamente estables, los grupos de familias migrantes han perdido contacto con su red de apoyo original y tienen problemas para iniciar relaciones con sus vecinas/os y la propia comunidad escolar.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, 46, 193-220.

√ Cornejo, R. & Rosales, A. (2015). Objective Structures and Symbolic Violence in the Immigrant Family and School Relationships: Study of Two Cases in Chile. *Social Science*, 4, 1243-1268.

3) Potenciar el enfoque intercultural para el trabajo con las familias migrantes

Como ya se ha mencionado, los encuentros multiculturales son importantes, pero no pueden ser las primeras y únicas instancias. El trabajo y comprensión de la interculturalidad, entendida como un proyecto que busca visibilizar estructuras de poder colonial presentes en la escuela, que deshumanizan, inferiorizan y racializan a quienes designan como "otras/otros" debe estar expresado también en el quehacer pedagógico de la escuela, así como en la visión/misión de la misma, a través de reflexiones plasmadas, por ejemplo, en el proyecto educativo institucional (PEI). De este modo, se observa en el discurso de las propias comunidades educativas entrevistadas que la inclusión de las familias es posible cuando las escuelas se encuentran sensibilizadas con el tema migrante y, por tanto, consideran los aspectos psicosociales y pedagógicos.

Sin un discurso claro de estos actores, es difícil plasmar en la escuela la necesidad de generar entornos más inclusivos y participativos de todas las comunidades que la componen. Es necesario trabajar y ampliar el concepto de interculturalidad dentro de las escuelas (por ejemplo, en instancias pedagógicas y en la relación familia-escuela) y en la sociedad, para comprender la actual diversidad en las escuelas. En este sentido, Mora-Olate (2021) y Bustos y Gairín (2017) señalan que en las escuelas persiste un discurso de la homogeneidad nacional, lo cual muestra una limitada predisposición hacia la interculturalidad. La interculturalidad tiene que ir de la mano con los procesos de inclusión. Hoy, los contextos escolares sensibilizados con la temática migratoria se encuentran en un estado de integración más que de inclusión, que busca la participación de la totalidad de actores en el sistema educativo, considerando su diversidad. Es por ello que existe una necesidad de una mayor reflexión en relación con el concepto de inclusión y, a su vez, acerca de cómo este se vincula con la interculturalidad, dado que en el actual contexto nacional existe la posibilidad de trabajar ambos de la mano, especialmente con la Ley de Inclusión.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, 46, 193-220.

√ Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173.

√ Mora Olate, M.L. (2021) Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2021, 19(3), 19-31.

4) Reconocer la trayectoria educativa en el proceso de adaptación

El proceso de adaptación se considera como una dimensión relevante de la relación entre las escuelas y las familias, porque considera ambas partes para hacerse efectiva. En este sentido, de acuerdo con Bustos y Gairín (2017) es importante considerar las distintas trayectorias académicas del estudiantado migrante, adecuando la formación para grupos que ya conozcan los contenidos, a través de actividades que permitan mantener su desarrollo y faciliten su incorporación social. Esto, porque considerando que el estudiantado migrante llega con conocimientos ya aprendidos en sus países de origen, comienza un proceso de desmotivación para aprender y una frustración por parte de padres y madres, que comienzan a resentir su decisión de migrar, como se percibe en el estudio de Joiko (2019). Esta frustración no es algo menor, porque evidencia

cómo el proceso de adaptación hacia la escuela también estaría cargado de componentes emocionales para los padres, que verían mermado el rendimiento de sus hijos por un proyecto migratorio hacia un sistema escolar que aún está al debe con la inclusión hacia la población migrante.

Es más, las trayectorias no solo hablan de contenidos y didácticas diversos, sino también de rezagos y ausencias escolares, dadas por la trayectoria migratoria de niños y familias. Por ejemplo, aquellos casos en que llevan años migrando entre países, sin poder continuar sus estudios, así como las consecuencias que tuvo la pandemia en el ausentismo escolar.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, 46, 193-220.

√ Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45:3, 93-113.

5) Fomentar los saberes-otros

Parte importante de construir una escuela intercultural es reconocer que las familias vienen con sus propios saberes y estos pueden complementar los saberes escolares. Posicionar ambos saberes en una relación horizontal permitirá contribuir a la generación de relaciones simétricas entre las escuelas y las familias. Como señala Marín-Alaniz (2018), es importante crear programas educativos que promuevan el patrimonio cultural que las familias migrantes aportan a las escuelas.

Es más, Sanhueza, Carmona y Morales (2019) nos recuerdan que "muchas veces el patrimonio cultural se encuentra sereno, sin embargo, esto no quiere decir que no se encuentre presente" (p.394). Es decir, quienes han migrado, ya sean niñas, niños, jóvenes y adultos, son portadores de su cultura y, en la medida que las escuelas generen los espacios, tenderán a sociabilizarla. Así se estarían promoviendo escuelas inclusivas y una labor importante del profesorado es el desarrollo de competencias para identificar el patrimonio cultural, algo que mencionaremos más adelante en el subtema 6 y 7.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45:3, 93-113.

√ Marín-Alaniz, J. (2018). Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios Fronterizos*, 19, 1-18.

√ Sanhueza, S., Carmona, C., y Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396.

Referencias por el subtema

1. Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.
2. Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, 46, 193-220.
3. Cornejo, R. & Rosales, A. (2015). Objective Structures and Symbolic Violence in the Immigrant Family and School Relationships: Study of Two Cases in Chile. *Social Science*, 4, 1243-1268.
4. Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45:3, 93-113.
5. Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173.
6. Marín-Alaniz, J. (2018). Educando en la frontera norte de Chile: El patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios Fronterizos*, 19, 1-18.
7. Mora Olate, M.L. (2021) Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2021, 19(3), 19-31.
8. Moyano, C., Joiko, S. & Oyarzún, J. (2020). Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families' school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29:3, 293-318.
9. Sanhueza, S., Carmona, C., y Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396.

4. Discriminación en las escuelas

Este es uno de los subtemas **más abordados** por los estudios a nivel nacional, lo que destaca la necesidad de seguir trabajándolo para erradicar las prácticas y discursos discriminadores hacia la población migrante en las escuelas de Chile (Martínez et al. 2021). Estas experiencias de discriminación recorren toda la trayectoria educativa de las familias migrantes. Por ejemplo, desde el ingreso a la escuela, lo cual se traduce en que las familias se **autosegregan** para evitar cualquier tipo de maltrato (Córdoba, et al. 2020) y racismo (Joiko, 2019; Moyano et al. 2020) – como se ha señalado en mayor detalle en el subtema 1.

En cuanto a las temáticas abordadas por los estudios que específicamente abordan la discriminación en las escuelas, se encuentran aquellos que han indagado en el racismo, sobre todo hacia la comunidad migrante latinoamericana y, en específico, afrodescendiente, por los procesos de racialización hacia estas comunidades (Riedemann y Stefoni, 2015; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016; Tijoux y Riveros, 2019). Por ejemplo, Méndez (2017) señala que las tensiones en la configuración identitaria y el diálogo intercultural, marcada por el “color de piel” y su relación con metáforas racistas y estigma, dificultan los procesos de integración de niñas y niños provenientes de otros países de Sudamérica como Perú, Bolivia y Colombia. Mondaca, Zapata y Muñoz (2020) señalan que varias de las dinámicas propias del racismo que sufren estudiantes migrantes también están dirigidas hacia las comunidades indígenas. En este sentido, el racismo contemporáneo estaría reproduciendo **lógicas coloniales**, dado que el orden social establece jerarquías donde los pueblos indígenas y afrodescendientes ocuparían una posición de subordinación con relación a los europeos, y esto se ve presente en el ámbito educativo (Martínez, et al 2021; Pavez, 2018; Stang, Roessler y Riedemann, 2019).

Estudios destacan que los **nacionalismos** están presentes en las prácticas escolares, ya que al utilizar una lógica asimilacionista facilitan la reproducción de formas de discriminación de tipo nacionalista (Hernández, 2016), racial y étnica (Mondaca et al. 2020; Tijoux y Riveros, 2019), así como un proceso de fronterización (Roessler, 2018; Stang, Roessler y Riedemann, 2019). Este nacionalismo está fuertemente presente en el norte de Chile por el proceso de anexión del territorio luego de la Guerra del Pacífico, lo cual dio pie al denominado proceso de **chilenización** (Mondaca et al. 2020). En este aspecto, la discriminación se hace presente en estos contextos escolares, porque las escuelas ocupan la **lógica asimilacionista** por sobre la inclusión, indicando que el estudiantado migrante que está en sus aulas tiene que adaptarse e incorporar los símbolos patrios como propios. También, existe una discriminación de tipo nacionalista, como la denominan sus autores, dado que se han constatado prácticas que diferencian el color de piel, género, origen étnico y nacional, especialmente dirigidas a estudiantes de origen peruano, boliviano y otras nacionalidades latinoamericanas.

En el caso de los nacionalismos que se ven entre estudiantes, el estudio de Roessler (2018) concluye que los estudiantes nacionales reproducen discursos que resaltan “un pensamiento nacionalista-territorializado” y que esto afecta la percepción que tienen hacia sus pares migrantes en cuanto a sus derechos. En este sentido, sus pares migrantes quedarían como **sujetos legítimamente excluidos de ejercer sus derechos**. Es más, el autor señala que, a través de esta percepción, emerge lo que denomina el desubicamiento del inmigrante al momento de buscar el ejercicio de derechos.

Todos estos aspectos han mermado la **convivencia escolar** entre estudiantes migrantes y sus pares (Hernández, 2016; Roessler, 2018; Riedemann y Stefoni, 2015; Stang, Roessler y Riedemann, 2019), así como entre las familias (Cornejo y Rosales, 2015). Algunas de sus repercusiones más inmediatas se han reflejado en la **salud mental**. Por ejemplo, el estudio de Pavez (2018) concluye que las estrategias que adoptan los niños víctimas de racismo

tienden a silenciar lo que les ha sucedido para no causar más conflicto. Según la autora, esto demuestra que ser víctima de racismo es un hecho traumático, y que el mecanismo de utilizar el silencio es reconocible en situaciones de bullying, dado que el “silenciamiento de las víctimas opera como un factor que perpetúa la relación de intimidación, matonaje y abuso entre pares” (p.176). Por otro lado, considera preocupante que no recurran a las instituciones sociales encargadas de su protección, como la escuela, porque no encuentran en ella un apoyo, sino más bien indiferencia del cuerpo directivo-docente. Señala también otras estrategias adoptadas por los niños, que sin duda afectan su estado socioemocional, ya que recurren a la negación, olvido y minimización.

Caracterización de los estudios

Región/País_subtema 4



Año publicación_subtema 4



Disciplina_subtema 4



Enfoques

Segregación escolar

Infancia

Agencia

Identidad

Diversidad cultural

Enfoque género

Interseccionalidad

Racismo

Negación del racismo

Racialización

Educación anti-racista

Educación intercultural

Interculturalidad crítica

Interculturalidad

Frontera

Estudios de fronteras sociales

Decolonial

Colonialismo

Colonialidad

Nacionalismo

Pierre Bourdieu

Metodología_subtema 4



Tipo de dependencia_subtema 4



Recomendaciones hacia la política pública

1) Potenciar el enfoque intercultural (crítico) para erradicar la discriminación

La revisión sistemática de la literatura sobre migración y educación en Chile, Argentina y España del estudio de Martínez, Muñoz y Mondaca (2021) concluye que el enfoque intercultural se presenta como una respuesta para dar solución al racismo y discriminación que se presenta en el ámbito educativo hacia la población migrante. En este sentido, los autores señalan que la incorporación de la educación intercultural debe incluir un conjunto de prácticas e instituciones que protejan y garanticen la igualdad y el reconocimiento entre los diferentes actores que se congregan en el sistema escolar. Esta incorporación tiene que ser una política estatal, dado que concluyen que las acciones que existen desde un enfoque intercultural para trabajar la discriminación y otros aspectos relacionados con la comunidad migrante (por ej. el currículum, como veremos más adelante), siguen siendo parte de prácticas aisladas implementadas por docentes de establecimientos específicos. Esto explica que el trabajo con un enfoque intercultural sea dispar a lo largo del territorio y dependiente de las gestiones de cada escuela.

El estudio de Stang, Roessler y Riedemann (2019) concuerda con el de Martínez y colegas en que la interculturalidad es un importante camino para erradicar el racismo en el sistema educativo, sin embargo, señalan que el enfoque crítico es la "herramienta más idónea en la medida que no se limita a buscar la generación de espacios de encuentro y comunicación entre diferentes culturas (es decir, personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones), sino que problematiza las estructuras sociales que han llevado a que esas diferencias culturales se transformen en desigualdad" (2019, p. 328).

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Martínez, D., Muñoz, W. & Mondaca, C. (2021) Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, January-March 2021: 1–12.

√ Stang, F.; Roessler, P. y Riedemann, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 1-18.

2) Visibilizar todas las instancias donde se reproduce la discriminación

La discriminación y el racismo están presentes en diferentes instancias dentro del ámbito escolar, y tienen que ser visibilizados para poder erradicarlos. Esto es fundamental cuando nos encontramos en contextos en donde habiendo expresiones de racismo, se siguen negando (Riedemann y Stefoni, 2015) e invisibilizando (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Es importante identificar que pueden estar presentes en los discursos, acciones, actitudes y expectativas entre las diferentes personas que componen la comunidad escolar, hasta el currículum, la forma de hablar y en las interacciones cotidianas de las/os niñas/os.

Por ejemplo, Hernández (2016) señala que las conductas discriminatorias y racistas hacia estudiantes migrantes, al suceder fuera del aula (en patios, baños o comedores de las escuelas), tienen como principal

motivo discriminar en base a los rasgos físicos y la nacionalidad. Es más, según el autor, los grupos culturales que frecuentemente reciben tratos vejatorios y ofensivos son estudiantes de Perú y afrocolombianos. El estudio de Mondaca, Zapata y Muñoz (2020) señala que en el contexto del norte del país, el rechazo y marginación están fuertemente orientados hacia estudiantes de origen boliviano, peruano, ecuatoriano, colombiano y chileno-indígenas.

En este sentido, hay que reforzar el apoyo que las instituciones sociales pueden brindar a los niños víctimas de racismo y sus familias. Por ende, el rol de la escuela es fundamental y, como señala Pavez (2018), la clave está en la capacidad de acogida, contención y respuesta de las escuelas (más detalles sobre esto se puede encontrar en el subtema 2).

En términos prácticos, se recomienda que, para su mayor visibilización, estas diferentes instancias de discriminación sean explicitadas en los manuales de convivencia de los establecimientos y sus remediaciones pensadas desde un enfoque intercultural más que del castigo.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169.

√ Martínez, D., Muñoz, W. & Mondaca, C. (2021) Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, January-March 2021: 1–12.

√ Mondaca, C., Zapata, P., & Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, (63), 261-270

√ Pavez, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(4), 155-183.

√ Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la educación*, 49, pp. 50–81.

√ Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216.

3) Incorporar la opinión de niñas y niños para erradicar la discriminación

El estudio de Méndez (2017), quien realizó una metodología enfocada en la infancia y contó con la participación de niñas y niños de 6 a 11 años, hijas/os de migrantes provenientes de Perú, Bolivia y Colombia, es enfática en señalar que, dado que son quienes sufren directamente el racismo, es importante incorporarlos para trabajar por una escuela intercultural y antirracista. Enfatiza la necesidad de considerarlos no solo protagonistas (para ciertas actividades o situaciones), sino contribuir a la activación de procesos de participación que posibiliten la construcción conjunta de modelos interculturales que combatan el racismo. Desde esta recomendación, sería fundamental que en la planificación de la nueva política se incorpore la participación

de niñas y niños, así como sumar a agencias como la Defensoría de la Niñez, entre otras. También, sería importante revisar lo que señala la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025³ en relación con niños migrantes, tanto en el ámbito educativo como en su salud y bienestar.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Méndez, L. (2017). Niñez y migración en Antofagasta, Chile: relatos sobre racismo e interculturalidad. En M. García Barrera y F. Maniglio, (Eds). *Los Territorios Discursivos de América Latina, Interculturalidad, Comunicación e Identidad*. Quito: CIESPAL.

4) Orientar acciones hacia el reconocimiento de los derechos de las personas migrantes

Una estrategia importante para evitar la reproducción de discursos nacionalistas, que serían una forma de racismo hacia las comunidades migrantes en las escuelas chilenas, es visibilizar que los migrantes se encuentran en igualdad de derechos que los nacionales, dado que los derechos humanos son inherentes a las personas. Por lo tanto, aun no siendo nacional de un territorio específico, igual puede ejercer sus derechos. En este aspecto, Roessler señala que la política educativa tiene el desafío de definir lineamientos claros para una planificación escolar que promueva tratos justos, protección de derechos, sin dejar de lado la urgente generación de condiciones educativas de calidad para todos. Aquí el enfoque de Derechos Humanos se vuelve crucial y necesario y debe estar presente en el ámbito educativo.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la educación*, 49, pp. 50-81.

5) Facilitar una educación antirracista

El estudio de Riedemann y Stefoni (2015) fue uno de los primeros que puso el foco de la atención en la importancia de una educación antirracista para construir una sociedad más justa. En concreto las autoras indican que la educación antirracista es una “iniciativa pedagógica orientada a transmitir conocimientos y habilidades para combatir el racismo, la xenofobia y la violencia” (p.4). Un elemento importante de esta educación es que tiene que ser contextual. Es decir, el racismo opera de acuerdo con cada contexto sociohistórico, por lo tanto, para el caso de Chile se debe entender cómo opera, cuáles son sus dinámicas y lógicas, dado que no será lo mismo que en otros países.

Las autoras señalan que la educación antirracista tiene que ser parte de la educación continua del profesorado en ejercicio, de la formación inicial docente, así como promover que los establecimientos educativos involucren activamente a los apoderados en esta tarea. Ofrecen un posible camino presentando los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que debiese tener una educación antirracista

3 Para descargar la Política ir a: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/168>

en Chile. En cuanto a los OF señalan dos: 1) Transmitir que el racismo es una ideología, y que las jerarquías sociales en base a rasgos corporales o fenotípicos son una construcción social. Esto significa que es legítimo percibir diferencias entre los seres humanos, pero no lo es presentar un ordenamiento jerárquico basado en las diferencias, tal como lo hace la ideología racista. 2) Favorecer que los estudiantes comprendan que el racismo constituye una vulneración grave de los derechos humanos y que no debe ser tolerado en una sociedad que aspira a ser justa y democrática.

En cuanto a los CMO, presentan 6 temas⁴: 1) La historia de la esclavitud y del colonialismo; 2) La historia y la historicidad del racismo.; 3) Conceptos relevantes, tales como racismo biológico, institucional, cultural y cotidiano; 4) Importancia de un uso crítico y reflexivo del lenguaje, con el fin de evitar la reproducción del racismo; 5) Causas de la migración a nivel global y latinoamericano; 6) Ley chilena antidiscriminación.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216.

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

Referencias por el subtema

1. Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108.
2. Cornejo, R. & Rosales, A. (2015). Objective Structures and Symbolic Violence in the Immigrant Family and School Relationships: Study of Two Cases in Chile. *Social Science*, 4, 1243-1268.
3. Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169.
4. Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 93-113.
5. Martínez, D., Muñoz, W. & Mondaca, C. (2021) Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, January-March 2021: 1 -12.

⁴ En el presente informe solo se indican los títulos de los temas, pero para mayor detalle de cada uno, dirigirse al artículo de las autoras, pp. 12-14.

6. Méndez, L. (2017). Niñez y migración en Antofagasta, Chile: relatos sobre racismo e interculturalidad. En M. García Barrera y F. Maniglio, (Eds). *Los Territorios Discursivos de América Latina Interculturalidad, Comunicación e Identidad*. Quito: CIESPAL.
7. Mondaca, C., Zapata, P., & Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, (63), 261-270
8. Moyano, C.; Joiko, S. & Oyarzún, J.D.D (2020). Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families' school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318.
9. Pavez, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(4), 155-183.
10. Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de "des-ubicamiento" del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la educación*, 49, pp. 50-81.
11. Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216.
12. Stang, F.; Roessler, P. y Riedemann, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 1-18.
13. Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, 153-182
14. Tijoux, M.E, y Riveros, J. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 397-405.

5. Diversidad lingüística

Se debe comenzar este subtema reconociendo la **importancia que ha tenido la migración haitiana a Chile** (Espinosa et al., 2020; Sumonte et al., 2018a), dado que estudiantes haitianos y sus familias han permitido poner nombre a una situación que hasta la fecha era invisibilizada, pese a que la migración ha existido siempre en el territorio y no todos han provenido de países hispanohablante (Sumonte et al. 2018b). Chile cuenta con una población indígena importante; en este aspecto es necesario enfatizar que nuestro país tiene un sistema educativo que se caracteriza por ser monolingüe y monocultural (Sumonte et al. 2018a). De este modo, en un **sistema educativo monolingüístico** (Espinosa et al. 2020), la diversidad lingüística hoy presente en las aulas se ha convertido en un tema relevante tanto para el mundo académico como para la política pública.

Respecto a este último ámbito, es importante señalar que, a la fecha, el MINEDUC no cuenta con una **política para la enseñanza del español como segunda lengua** (SJM, 2020; Sumonte et al. 2018a) y el profesorado de aulas plurilingües se encuentra solo en este "proceso de integración lingüística y social, sin un Estado que le oriente, perfeccione y apoye con la nueva dinámica que se revela en la sala de clases" (Campos-Bustos, 2019, p.15). Por lo tanto, esta situación se debe reconocer como una necesidad de primer orden, no solo porque influye al ámbito educativo, sino que, como señalan Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018), al no contar el país de acogida con herramientas para responder a esta diversidad lingüística, a quienes han migrado a Chile y no cuentan con el manejo del español, se les generan diversas dificultades para llevar a cabo trámites legales, buscar trabajo o insertarse en contextos educacionales. Stefoni, Stang y Riedemann (2016) señalan que no hablar el español se ha transformado en una fuente de discriminación dentro de las escuelas.

En cuanto a los estudios que han indagado en el subtema está el de Espinosa, Moyano, Oyarzún y Ávila (2020), quienes a partir de una investigación sobre la enseñanza de la escritura en quinto básico en establecimientos municipales y subvencionados de la Región Metropolitana, se encontraron con que las dificultades que presentan hoy los estudiantes haitianos para desarrollarse en la escritura del español se relacionan con dos ámbitos: el **problema del reconocimiento e identidad** que experimentan y el **problema pedagógico** que existe detrás de las faltas de estrategias apropiadas para enseñarles.

En cuanto a las **estrategias de inmersión lingüística** llevadas a cabo por las/os docentes hacia sus estudiantes no hispanohablantes, Campos-Bustos (2019) al igual que el estudio de Espinosa, Moyano, Oyarzún y Ávila (2020), señala que estas son intuitivas, pues se enfocan principalmente en lograr una integración de la persona migrante, confiando en que la convivencia diaria y cordial en la escuela permitirá que escolares de nacionalidad chilena y haitiana se integren lingüística y culturalmente. Asimismo, Campos-Bustos (2019) concluye que aunque las bases curriculares de la educación en Chile en el ámbito del lenguaje, explicitan que el desarrollo de las habilidades, los conocimientos y las actitudes de estudiantes deben estimularse en los ejes de oralidad, lectura y escritura, los resultados obtenidos en su investigación indican que el **esfuerzo docente se centra en la oralidad** y se retardan los otros ejes, pues las estrategias didácticas hacia estudiantes que hablan creole como lengua materna y que aún no adquieren el español, están diseñadas desde la intuición y no desde el saber teórico pedagógico. Poblete (2018) añade que muchas escuelas con población no hispanohablante no cuentan con docentes capacitados para hacerse cargo de esto. Es importante indicar que esta situación no es responsabilidad única del equipo docente, como se mencionaba al comienzo, sino que hay falta de apoyo desde el Estado, en tanto no hay una política pública al respecto.

Otro hallazgo con respecto a los programas de inmersión lingüística para migrantes no hispanohablantes de acuerdo con el estudio de Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018a) es que estos continúan utilizando un **enfoque asimilacionista**, dado que supone que quienes no hablan el español no podrán integrarse adecuadamente a la sociedad. Es importante señalar que el estudio entiende la **inmersión lingüística** como un método para la enseñanza de una segunda lengua (L2), en la mayoría de los casos la del grupo dominante, en que el currículum de la escuela es enseñado a través de esta lengua. La lengua que se desea enseñar (L2) es el vehículo para la enseñanza del contenido, no el contenido en sí. Para el caso de Chile la L2 hace referencia al español, mientras que la L1 estaría representada por las que hoy se manifiestan en las aulas producto de la migración, como chino mandarín, creole, árabe, esloveno, entre otros.

Los autores señalan como **restrictivos** aquellos modelos que separan y/o agrupan temporalmente a migrantes no hispanohablantes para que adquieran la lengua. Esto, porque aprender la lengua tiene que ver con una actitud, y si se utilizan estas estrategias segregadoras, lo que se está fomentando es el monolingüismo, en vez de reconocer el aporte que tiene la diversidad lingüística en el aula para el aprendizaje del conjunto de estudiantes, sean nacionales, hispanohablantes y no hispanohablantes.

Por último, los estudios son enfáticos en señalar que el avance que existe hoy con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua, principalmente nace de las **iniciativas** individuales, por ejemplo, desde los profesores (Espinosa, et al. 2020) así como en casos muy particulares, desde las municipalidades (Campos Bustos, 2019; Poblete, 2018) y otras instituciones sociales (Sumonte y Fuentealba, 2019). Enfrentar así un tema tan relevante como la diversidad lingüística, en un país ad portas de escribir una nueva constitución que busca ser pluricultural, se vuelve preocupante, porque significa que el acompañamiento a estudiantes, docentes y escuelas es disparaje a lo largo del territorio.

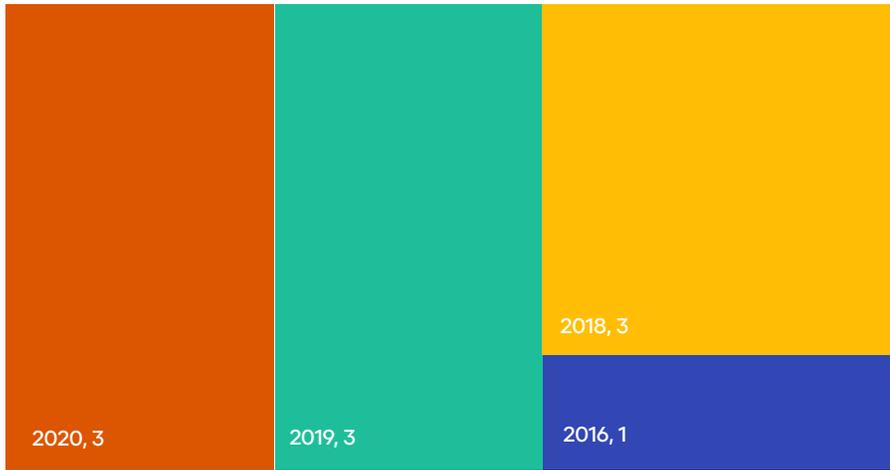
Caracterización de los estudios

Región/País_subtema 5

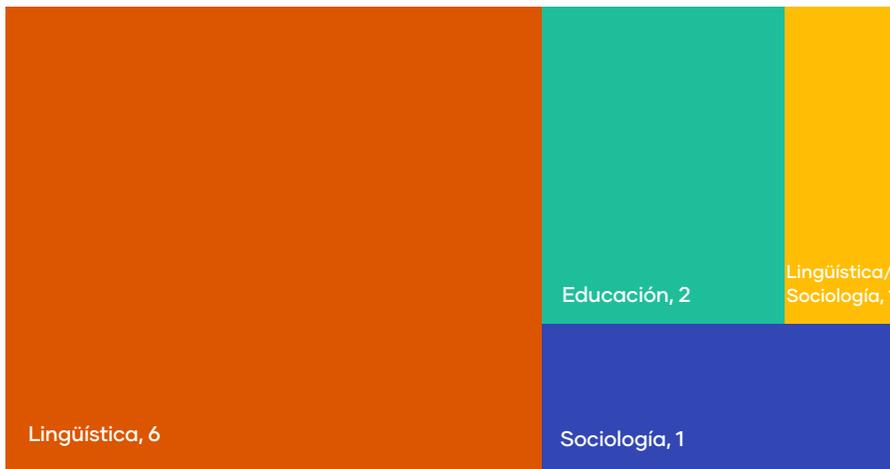


Revisión sistemática de literatura especializada

Año publicación_subtema 5



Disciplina_subtema 5



Enfoques

Derechos Humanos

Educación intercultural

Educación anti-racista

Racialización

Interculturalidad

Currículo

Competencia Comunicativa Intercultural

Inmersión lingüística

Integración lingüística

Hipótesis de Interdependencia Lingüística

Cultura y lengua

Identidad

Teoría del reconocimiento

Metodología_subtema 5



Tipo de dependencia_subtema 5



Recomendaciones hacia la política pública

1) Establecer un proyecto educativo para la enseñanza del español

Una de las recomendaciones más importantes que realizan los estudios, es la necesidad de elaborar una respuesta institucional para la enseñanza del español a estudiantes no hispanohablantes (Espinosa, et al. 2020; SJM 2020). En este sentido, el estudio de Espinosa, Moyano, Oyarzún y Ávila (2020) presenta tres grandes líneas de acción pedagógica⁵ a tener en cuenta en un proyecto de educación que busque incluir activamente estudiantes bilingües en el proceso de adquisición del español: 1) formar docentes lingüísticamente sensibles; 2) permitir que los estudiantes lean, escriban y hablen en su lengua materna, para reivindicar lo que saben hacer y los saberes “otros” que traen a la escuela; y 3) Translanguajear⁶ como estrategia de apropiación de las habilidades comunicativas en un segundo idioma.

El SJM (2020) propone contar con modalidades diferenciadas⁷, de acuerdo con la matrícula de estudiantes no hispanohablantes. La organización señala que tanto escuelas con alta matrícula como aquellas con baja, tendrán alternativas ajustadas a sus realidades.

5 En el presente informe solo se indican los títulos de los temas, pero para mayor detalle de cada uno, dirigirse al artículo de las autoras, pp. 12-14.

6 De acuerdo con el estudio esta estrategia consiste en el uso planificado de mecanismos de préstamo, transferencia o mezclas de idiomas, de modo de integrar recursos de ambas lenguas en el desarrollo letrado del estudiantado (Espinosa et al. 2018, p.4).

7 Para mayor detalle de cada una de estas modalidades sugeridas, dirigirse al informe, página 18.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Espinosa M.J., Moyano C., Oyarzún J.D., Ávila N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación (Debates de Justicia Educacional, N° 8). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>

√ SJM. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>

2) Reconocimiento escolar de la lengua materna

Como señalan Espinosa, Moyano, Oyarzún y Ávila (2020), el establecimiento de una política pública que tenga como objetivo la enseñanza del español a estudiantes no hispanohablantes requiere en primer lugar de un reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que existe hoy en las aulas chilenas. Luego, hay que valorar, cuidar y promover para transitar desde un sistema educativo monocultural/lingüístico a uno realmente inclusivo e intercultural.

Las escuelas y otras instituciones sociales son un importante espacio de reconocimiento de las culturas que componen el Chile pluricultural. En este aspecto, el reconocimiento escolar de la lengua materna de estudiantes migrantes - podríamos decir lo mismo de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios- es un primer paso indispensable. En este sentido Espinosa, Moyano, Oyarzún y Ávila (2020) junto a Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018a) indican la necesidad de establecer políticas de reconocimiento de estudiantes cuyas lenguas familiares sean diferentes al español. Estas políticas deberían entregar lineamientos de acción escolar que superen el rango de influencia acotado de las políticas distributivas y avanzar hacia una política de la diferencia, donde, por ejemplo, se permita el uso de las lenguas migrantes en el aula y se explicita el problema y las altas consecuencias que tiene para las comunidades la prohibición de la lengua materna.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Espinosa M.J., Moyano C., Oyarzún J.D., Ávila N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación (Debates de Justicia Educacional, N° 8). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018a) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. Papeles de Trabajo N° 35 – Julio 2018 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

3) Facilitar la formación docente

Cualquier cambio que se quiera hacer al sistema educativo y en concreto en las aulas, requiere de la participación docente. Para avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística que existe en las aulas chilenas y, por ende, la enseñanza del español como segunda lengua, es importante facilitar la formación

docente en esta temática, a través de una política de formación y apoyo. Se debe desmitificar en las comunidades escolares y profesorado las creencias sobre la adquisición de una segunda lengua descritas por Skutnabb-Kangas en el texto de Espinosa, Moyano, Oyarzún y Ávila (2020). Esta es una tarea que no solo involucra a docentes, sino que también es un trabajo conjunto entre el MINEDUC y las universidades.

Es importante señalar, como lo hace el SJM (2020) que hay que determinar un diseño curricular del programa de formación de español como segunda lengua, dado que actualmente no se cuenta con una herramienta pedagógica que tenga como objetivo formar en el aprendizaje de la lengua española, como tampoco mecanismos para diagnosticar competencias lingüísticas. Para ello la organización recomienda la utilización del material "1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros", desarrollado por el Programa de Español de la Pontificia Universidad Católica de Chile como referencia para este diseño⁸.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Espinosa M.J., Moyano C., Oyarzún J.D., Ávila N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación (Debates de Justicia Educacional, N° 8). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>

√ SJM. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018a) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. Papeles de Trabajo N° 35 – Julio 2018 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

4) Visibilizar el potencial de educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe (EIB) lleva casi 30 años y aunque existen diversas críticas a su funcionamiento, se debe reconocer su potencial. La EIB fue creada en 1993 como programa gubernamental en el contexto de la Ley Indígena (N° 19.253), y asume el desafío de crear una propuesta de implementación curricular relevante que promueva una formación intercultural. El objetivo de este programa es implementar una educación que garantice el derecho de los pueblos indígenas al reconocimiento y uso de su lengua y cultura en el espacio escolar. Este programa no es obligatorio, pero se implementa en instituciones educativas que desean promover la interculturalidad y en aquellas que tienen una tasa de matrícula de estudiantes indígenas del 20% o más. Se enfoca principalmente en la enseñanza de las lenguas y la cultura de las comunidades y su desarrollo está a cargo de educadores tradicionales.

Teniendo esto en mente, Campos-Bustos (2019) señala que, dado que el MINEDUC ha impulsado un perfil claro para los educadores tradicionales, así como guías para acompañar su trabajo⁹ se podría utilizar este

⁸ Para obtener el material dirigirse al link: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/476>

⁹ Más información en <https://peib.mineduc.cl/recursos/guia-del-educadora-tradicional/>

material y diseño para visualizar las competencias y habilidades que podría desarrollar el equipo docente que recibe estudiantes sin español como lengua principal. Esta recomendación también es apoyada por el estudio de Stefoni, Stang y Riedemann (2016) quienes reconocen la importancia en Chile de la existencia de “una reflexión previa en torno a la educación intercultural bilingüe que podría proveer herramientas teórico-metodológicas para el abordaje de esta diversidad más amplia y compleja que se desarrolla en las escuelas” (p.181).

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.

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

5) Reconocer el plurilingüismo como un derecho

Los estudios de Campos-Bustos (2019) y Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018a) señalan que de acuerdo con lo observado la falta de una política pública y, por lo tanto, una respuesta desde el Estado frente a la diversidad lingüística se explica, en parte, porque no se consideran las lenguas como un derecho, sino que se aprecian como un problema. Enfrentar así la diversidad lingüística en las aulas chilenas no permite que escolares de origen chileno y haitiano, por ejemplo, puedan beneficiarse mutuamente en un aula plurilingüe, puesto que al oír, leer y escribir otra lengua, la reflexión del lenguaje propio se amplía y se enriquece notablemente.

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.

✓ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018a) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de Trabajo N° 35 – Julio 2018 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*.

6) Visibilizar la competencia comunicativa intercultural

De acuerdo con Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018b) y Sumonte y Fuentealba (2019) es importante considerar que la enseñanza de la lengua va de la mano con la cultura. Señalan que, hasta la fecha, la enseñanza de una segunda lengua ha omitido lo segundo en nuestro país, por lo que enfatizan que, si se considera la enseñanza de segundas lenguas a partir de aspectos identitarios, se debiera avanzar decididamente desde un plano idiomático a uno intercultural, entendido como un proyecto político, social y cultural.

Desde esta perspectiva, afirman que la competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI) intenta responder a la necesidad de un modelo para la integración de la lengua y cultura en la enseñanza de segundas

lenguas. La CCI busca promover el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de segundas lenguas, identificando experiencias de relaciones comunicativas entre personas de culturas diferentes. El reconocimiento de la CCI permitiría establecer un programa educativo intercultural para la enseñanza de segundas lenguas.

El texto de Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2019) presenta una propuesta de un programa de integración lingüística y cultural para las comunidades migrantes no hispanoparlantes. Aunque el programa está pensado para personas adultas, se podría considerar como una guía para la educación escolar.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018a) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. Papeles de Trabajo N° 35 – Julio 2018 – ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018b). Migración no hispanohablantes en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino*, 7, 61-71.

√ Sumonte, V. y Fuentealba, A. (2019). Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio. *Estudios pedagógicos* 45(3), 369-385.

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Alpha*, 179-193.

7) Potenciar la figura de las/os mediadoras/es lingüísticas/os

Por otro lado, el estudio de Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales (2018a, 2018b) destaca la figura de las/os mediadoras/es lingüísticas/os (en adelante ML), dado que proporciona elementos interesantes para reconstruir la teoría pedagógica desde un enfoque sociocultural del aprendizaje, mediante la definición de perfiles y condiciones estructurantes que modelen la relación pedagógica, en contextos formales e informales.

Sin embargo, es importante definir el espacio, recursos y su rol en la escuela, y cómo se potencia el diálogo del ML con el profesorado de la escuela. Algunas experiencias escolares muestran que el ML a veces solo se reduce a traducir e interpretar a las familias y estudiantes no hispanohablantes o a ocupar un rol auxiliar en la sala más que central.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018a) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. Papeles de Trabajo N° 35 – Julio 2018 – ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018b). Migración no hispanohablantes en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino*, 7, 61-71.

√ Sumonte, V. y Fuentealba, A. (2019). Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio. *Estudios pedagógicos* 45(3), 369-385.

8) Entender que la adquisición de una segunda lengua nos compete a todas/os

Los estudios de Sumonte, Sanhueza, Friz, y Morales (2018a) y Sumonte y Fuentealba (2019) son enfáticos en señalar que cualquier programa de inmersión lingüística debe estar pensado bajo una construcción curricular diferente, orientados no solo a la inclusión e integración social de las comunidades migrantes, sino también para la preparación de la sociedad de acogida. En concreto, Sumonte y Fuentealba (2019) señalan que quienes integran la sociedad receptora podrían aprender la lengua migrada. Bajo este enfoque, la sociedad receptora garantizaría el respeto y la igualdad de oportunidades para todos.

El texto de Sumonte (2020) describe los resultados de un programa de adquisición de lengua criollo haitiano, cuyo objetivo era promover la competencia comunicativa intercultural a profesionales chilenas/os para así favorecer la inclusión de las personas migrantes.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018a) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. Papeles de Trabajo N° 35 – Julio 2018 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

√ Sumonte, V. y Fuentealba, A. (2019). Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio. *Estudios pedagógicos* 45(3), 369-385.

√ Sumonte, V. (2020). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un programa de adquisición de la lengua criollo haitiana en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 155-169.

Referencias por el subtema

1. Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.
2. Espinosa M.J., Moyano C., Oyarzún J.D., Ávila N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación (Debates de Justicia Educacional, N° 8). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>
3. Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65
4. SJM. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
5. Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, p.153-182

6. Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018a) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. Papeles de Trabajo N° 35 – Julio 2018 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
7. Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2018b). Migración no hispanohablantes en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino*, 7, 61-71.
8. Sumonte, V. y Fuentealba, A. (2019). Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio. *Estudios pedagógicos* 45(3), 369-385.
9. Sumonte, V.; Sanhueza, S.; Friz, M.; y Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Alpha*, 179-193.
10. Sumonte, V. (2020). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un programa de adquisición de la lengua criollo haitiana en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 155-169.

6. Pertinencia cultural en un currículum monocultural

La discusión en torno al currículum escolar se ha vuelto un elemento crucial para las actuales sociedades, cada vez más multiculturales. Esto implica que hoy existe una demanda a “repensar el sentido de la educación y, como consecuencia, qué se enseña y cómo se enseña” (Poblete, 2018, p.52). Es por ello por lo que este subtema, junto al subtema 4 “Discriminación en las escuelas”, es uno de los **más estudiados** a nivel nacional. Como hemos visto, no solo existe una necesidad urgente de repensar la diversidad lingüística presente en las escuelas chilenas con la llegada de estudiantes migrantes no hispanohablantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también el currículum, que hoy es una piedra de tope para avanzar hacia una **educación intercultural** (Hernández, 2016; Martínez et al. 2021; Stefoni, et al. 2016).

Es más, es importante conocer los diferentes enfoques que nos podrían conducir a un currículum intercultural. De acuerdo con Mardones (2017) las **teorías tradicionales del currículum** no dan cuenta de la diversidad y es necesario buscar otras perspectivas que, aunque “no han teorizado sobre el currículum específicamente” (p. 71), sí lo han hecho con respecto a la cultura, el poder y control, dimensiones fundamentales para entender la influencia del currículum en la experiencia escolar. La autora propone tener en cuenta el multiculturalismo, los estudios culturales, el postcolonialismo y la decolonialidad, dado que permiten abordar la problemática de la homogeneización cultural desde el ámbito curricular.

La educación intercultural permite visibilizar la necesidad urgente que existe hoy en el actual sistema educativo de incorporar nuevos elementos al currículum. Sin embargo, diversos estudios señalan que el principal obstáculo a este camino es **la estandarización del currículum**, dado que debe cumplir con las exigencias impuestas por la prueba SIMCE (Martínez et al. 2021; Mora-Olate, 2019a; Poblete, 2018; Stefoni et al. 2016). El actual currículum es caracterizado como uno que tiende a ser **monocultural y asimilacionista**, que deja poco espacio para abordar la diversidad presente en las aulas chilenas, imponiendo así un único plan de estudio en donde la cultura chilena es la dominante (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019; Hernández, 2016; Mora-Olate, 2019a; Poblete, 2018). En este sentido, según Poblete (2018) aun cuando los docentes creen en la necesidad de adaptar el currículum “persiste una opinión desfavorable en torno a los márgenes de acción efectivos con que cuentan” (p.62).

Es más, sorprende que a ya a varios años desde que el fenómeno migratorio se encuentra ya instalado en nuestras aulas, el **currículum no ha sufrido cambios** importantes (Martínez, et al. 2021) y la educación intercultural siga estando fuertemente ligada a los pueblos originarios (Hernández, 2016; Mora-Olate, 2019a). Sin ir más lejos, de acuerdo con Mora-Olate (2019a) la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022) “no entrega líneas de acción que concreten definiciones metodológicas en el campo curricular” desde un enfoque intercultural (p.85).

Es importante también señalar como mencionan Beniscelli, Riedemann y Stang (2019) que cuando hablamos de currículum y la pertenencia cultural, debemos también incorporar lo que se conoce como **currículum oculto**. Es decir, aquel que busca influir y normar la conducta y cuerpos del estudiantado. Las autoras son enfáticas en señalar que, de acuerdo con los hallazgos de su estudio, hoy en las escuelas los dispositivos

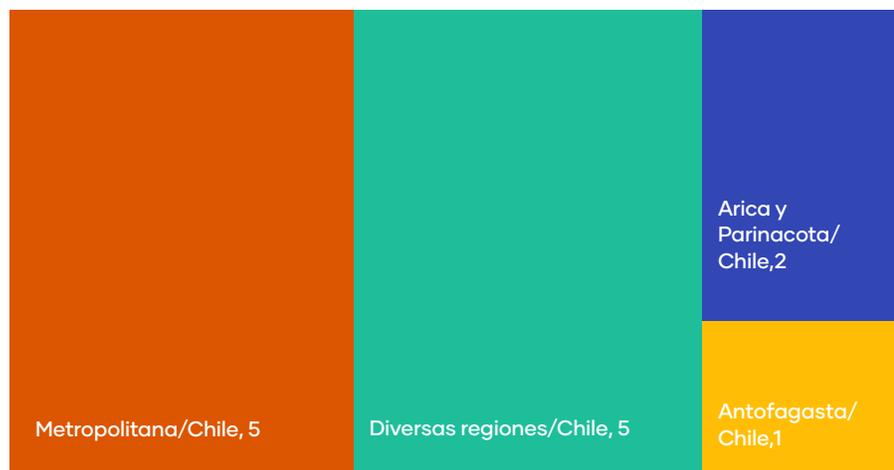
que buscan normar la corporalidad de niñas y niños “condensan convicciones muy ancladas en las sociedades latinoamericanas, como el culto a la nación, la disciplina, y un afán homogeneizador que hace imposible, en la práctica, seguir avanzando a una escuela intercultural” (p.418). Este hallazgo se condice con lo mencionado por el estudio de Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín (2018) para el caso del norte de Chile, donde, como hemos señalado en el subtema 4, existe un fuerte énfasis **nacionalista** que domina los procesos de asimilación de estudiantes migrantes y, por ende, emerge la escuela chilenizadora (Mondaca et al. 2020, Stefoni et al. 2016).

A este énfasis nacionalista debemos añadir que si bien han aumentado las iniciativas que buscan valorar la diversidad cultural de las escuelas a través de muestras culinarias o bailes típicos, lo que se termina logrando es **folclorizar y reducir la cultura** a elementos nacionalistas y estereotipados (Cerón, Alvarado y Poblete, 2017; Hernández, 2016; Poblete, 2018). Este modo de incorporar la diversidad cultural dificulta, como indican Cerón, Alvarado y Poblete (2017,) “su uso como herramienta para la transformación curricular y valórica que permita superar las visiones restringidas en torno a ella” (p.243). Es más, Hernández (2016) señala que aunque en estos espacios los estudiantes migrantes pueden difundir aspectos culturales de sus países, y los estudiantes chilenas/os manifiestan curiosidad y respeto por los saberes de los estudiantes migrantes, “no es prioridad integrar la diferencia cultural como un recurso que puede enriquecer los aprendizajes y la implementación del currículum” (p.167).

Es por ello que para no caer en la folclorización –y como veremos en el siguiente subtema– Cerón, Alvarado y Poblete (2017) señalan la necesidad **de fortalecer los procesos de formación inicial docente y la formación en ejercicio** desde una perspectiva intercultural “para la mejora de las competencias de los y las docentes para llevar a cabo adaptaciones curriculares que permitan visibilizar la cultura de los y las migrantes, no solo como una iniciativa folclórica, sino como un recurso para el aprendizaje” (p.243). El tema de la falta de preparación del profesorado para llevar a cabo estas **adaptaciones**, ha sido también mencionado por otros estudios, como el caso de Mora-Olate (2019a), Poblete (2018), Sanhueza, Carmona y Morales (2019) y Stefoni, Stang y Riedemann (2016) y será mencionado con mayor detalle en el siguiente subtema.

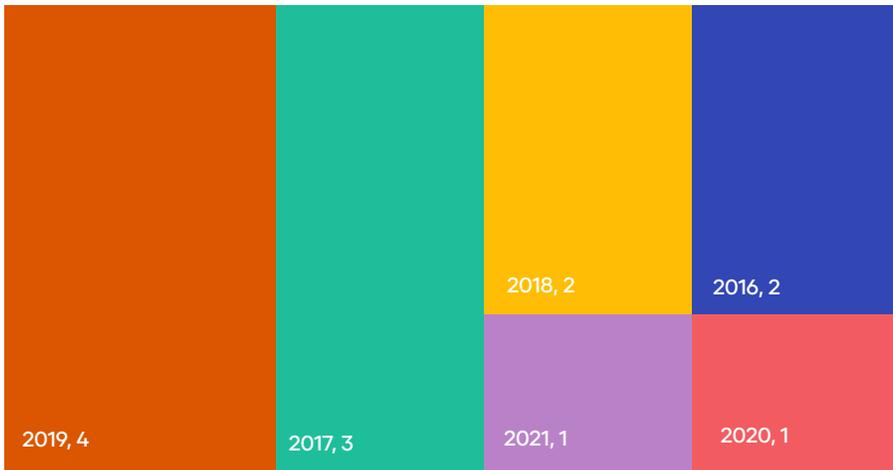
Caracterización de los estudios

Región/País_subtema 6

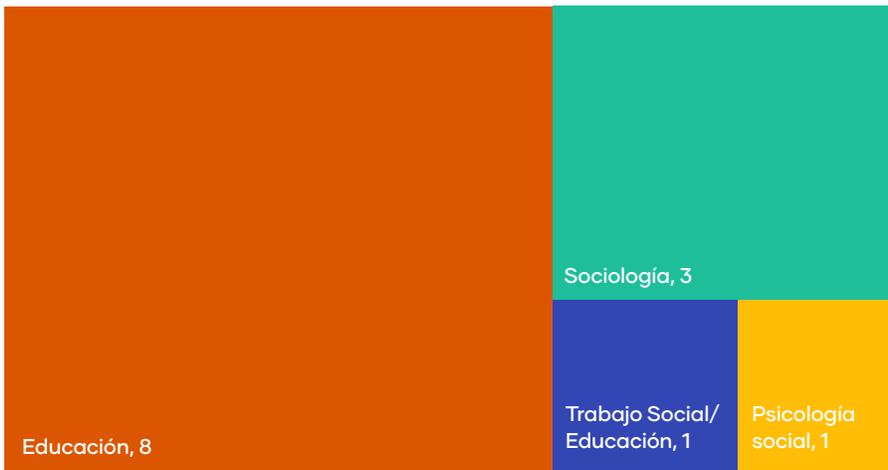


Revisión sistemática de literatura especializada

Año publicación_subtema 6



Disciplina_subtema 6



Enfoques

Currículo

Evaluación

Teorías del curriculum

Currículo oculto

Pedagogía crítica

Infancia

Inclusión

Integración sociocultural

Asimilacionismo

Multiculturalidad

Enfoque de género

Prácticas socioculturales

Patrimonio cultural

Diversidad cultural

Educación anti-racista

Racialización

Educación intercultural

Interculturalidad

Frontera

Interculturalidad crítica

Decolonial

Metodología_subtema 6

Cualitativa, 12

Mixta,
1

Tipo de dependencia_subtema 6



Recomendaciones hacia la política pública

1) Flexibilizar el currículum desde un enfoque intercultural

Para poder elaborar un currículum pertinente culturalmente al estudiantado debe existir una flexibilización de este, dado que la presión permanente para cumplir con indicadores vinculados a ciertos conocimientos y habilidades estandarizados a través de SIMCE (Stefoni et al. 2016) impiden la posibilidad de establecer un currículum flexible al contexto multicultural (Martínez, et al. 2021). Esta flexibilización de acuerdo con Hernández (2016) permitiría integrar los contenidos declarados en el currículum y el conocimiento de los grupos que actualmente participan en las comunidades educativas. Existen ciertas iniciativas de flexibilización hasta la fecha, pero Hernández (2016) señala que lo que ha habido es una contextualización curricular que “se reduce a la inserción de datos o informaciones aisladas de las otras culturas, sin mayores reestructuraciones del mismo” (p.168). En contra de esta práctica lo que se recomienda es la incorporación del conocimiento de otras culturas en los planes de estudio (Martínez et al. 2021).

Mora-Olate (2019a) señala que para que el currículum escolar se abra a las diversidades culturales, debe ir de la mano de la formación docente, tanto a nivel inicial como en ejercicio, en competencias comunicativas interculturales (como se menciona en el subtema 5) así como en la educación intercultural, para que el profesorado se sienta capacitado para realizar las adaptaciones curriculares que favorezcan acciones pedagógicas culturalmente inclusivas.

Poblete (2018) señala que para avanzar hacia un currículum que reconozca la diversidad de sus estudiantes, tiene que instalarse uno que sea intercultural, entendido como “aquel que propone la renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas y de contenidos, con el propósito de abrir a niños y niñas a la experiencia de otras trayectorias culturales” (2018, p.54). Además, el currículum debiese contar con pertinencia territorial (no centralista), dado que se tiende a reproducir un currículum que unifica el imaginario de la nación (Mondaca et al, 2020).

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169.

√ Martínez, D., Muñoz, W. & Mondaca, C. (2021) Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, January-March 2021: 1–12.

√ Mora-Olate, M. L. (2019a). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83-102.

√ Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.

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

2) Diseñar un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes

De acuerdo con el artículo y la experiencia investigativa de Mora-Olate (2019b), los estudiantes migrantes no solo se enfrentan a un currículum monocultural, sino que también a formas de evaluación derivadas de un paradigma técnico que invisibiliza la diversidad de saberes. Por ello, propone un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. El modelo elaborado por la autora evalúa objetivos de aprendizaje, a través de procesos de regulación continua, desarrollados por docentes y estudiantes, ya sea al inicio, durante y al final del proceso, con la finalidad de establecer un diálogo de saberes que comprenda la diversidad de culturas de quienes participan, como una posibilidad de avanzar hacia la mejora educativa. A continuación, se incluye un diagrama elaborado por la autora, que explica gráficamente este modelo¹⁰ (2019b, p.90):

¹⁰ Para mayores detalles del modelo dirigirse al artículo página 91-93.

Paradigma crítico-reflexivo

Evaluación emancipadora

Metaevaluación

Evaluación formadora



Retroactiva
Interactiva
Proactiva

Regulación

Interregulación

Autorregulación

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Mora-Olate, M. L. (2019b). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97.

3) Decolonizar el currículum escolar

De acuerdo con Méndez (2017) uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan las/os niñas/os en sus experiencias educativas es que sus identidades se ven obligadas a homogeneizarse, y en parte, esta estandarización es provocada por lo que aprenden en base al currículum y lo que se conoce también como currículum oculto. Es decir, como señalan Beniscelli, Riedemann y Stang (2019) las escuelas, buscando esa homogeneización funcional al asimilacionismo, materializan el currículum oculto en prácticas orientadas a normar el cuerpo de los niños, obstaculizando el avance hacia una educación pertinente a la diversidad cultural. De acuerdo con Méndez (2017), la escuela debiese convertirse en el espacio primordial de problematización de las matrices coloniales de poder/saber/ser, lo que no debe estar en manos de algunos docentes con mayor conciencia del problema, sino que tiene que dar cuenta de una reestructuración curricular hacia una educación no racista ni sexista.

Es posible señalar como un importante elemento de esta decolonización lo que indican Beniscelli, Riedemann y Stang (2019) cuando afirman que es crucial que las comunidades educativas conozcan más de la historia de la educación en Chile, para estar al tanto del origen de muchas de sus prácticas homogeneizadoras, y por otro, que hagan el ejercicio de reflexionar respecto de las condiciones que permiten la continuidad de ciertas prácticas, para así poder explicitar aquello que es parte del currículum oculto de la escuela. Esta propuesta también es señalada por Poblete (2018), quien reconoce que los pocos avances que se observan en algunas escuelas se dan por el ejercicio reflexivo de sus prácticas que realizan algunos docentes.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad de la educación*, 50, 393-423.

√ Méndez, L. (2017). Niñez y migración en Antofagasta, Chile: relatos sobre racismo e interculturalidad. En M. García Barrera y F. Maniglio, (Eds). *Los Territorios Discursivos de América Latina, Interculturalidad, Comunicación e Identidad*. Quito: CIESPAL.

√ Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65

4) Conocer los currículums de otros países

Creemos que es importante que el profesorado y quienes pueden incidir en la elaboración de la nueva política pública conozcan el currículum, así como las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los países de origen de estudiantes que migran al territorio. Esto con el fin de reconocer las similitudes y diferencias para poder acompañar de mejor manera a quienes vienen recién integrándose al sistema educativo chileno. Es más,

como observan Stefoni, Stang y Riedemann (2016) en su estudio "aparece como una demanda explícita del cuerpo docente (...) la necesidad de conocer las diferencias de la malla curricular de origen de los niños migrantes, tanto respecto de los contenidos como en relación a las metodologías, como una herramienta necesaria para poder conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje" (p.176-77).

Hernández (2016) señala que sería importante que, a nivel de MINEDUC, se realice una comparación entre los distintos currículums de la región (de los principales flujos migratorios que llegan al país) para lograr una articulación curricular y conocer con exactitud los programas y aprendizajes que poseen los estudiantes migrantes, facilitando también el reconocimiento de los certificados y la incorporación.

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169.

✓ Martínez, D., Muñoz, W. & Mondaca, C. (2021) Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, January-March 2021: 1 -12.

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

Referencias por el subtema

1. Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad de la educación*, 50, 393-423.

2. Cerón, L., Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246.

3. Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169.

4. Mardones, T. (2017). Educación intercultural en el currículum nacional chileno. *Revista Intersecciones Educativas*, 7(1), 69-84.

5. Martínez, D., Muñoz, W. & Mondaca, C. (2021) Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, January-March 2021: 1 -12.

6. Méndez, L. (2017). Niñez y migración en Antofagasta, Chile: relatos sobre racismo e interculturalidad. En M. García Barrera y F. Maniglio, (Eds). *Los Territorios Discursivos de América Latina, Interculturalidad, Comunicación e Identidad*. Quito: CIESPAL.

7. Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181-201.
8. Mondaca, C., Zapata, P., y Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, 63, 261-270
9. Mora-Olate, M. L. (2019a). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83-102.
10. Mora-Olate, M. L. (2019b). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97.
11. Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículum en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65
12. Sanhueza, S., Carmona, C., y Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396.
13. Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, p.153-182

7. Formación docente y el rol del profesorado

Este subtema es, sin duda, el **más estudiado** en el periodo que comprende esta sistematización. En cuanto a las temáticas abordadas, van desde la **percepción** del profesorado acerca de las familias migrantes, sus prácticas en relación a las adaptaciones curriculares, hasta la importancia de la **formación docente inicial y en ejercicio**.

En cuanto a los estudios que han explorado en la **percepción** docente frente a su alumnado migrante (Alvarado y Zapata, 2020; Cerón, Alvarado y Poblete, 2017; Carmona y Naudón, 2018; Jiménez y Fardella, 2015; Mora-Olate, 2021b), destaca el tema de la generación de distinciones entre **"tipos" de estudiantes**. Por ejemplo, en el estudio de Alvarado y Zapata (2020) llevado a cabo en escuelas públicas rurales y urbanas de Arica a las que asisten niñas y niños inmigrantes, aymaras, concluyen que existen tres ejes en torno a los cuales se erigen las **clasificaciones de los estudiantes**: el eje de la etnicidad, el eje de la nacionalidad o extranjería, y el eje de la territorialidad. Si embargo, destacan que estas percepciones y clasificaciones "pueden ser un factor que juegue tanto a favor como en contra de los y las estudiantes, en la medida que motiven acciones que les abran o cierren puertas" (p.171).

Entre las **percepciones que juegan en contra** podemos indicar las que se destacan en el estudio de Cerón, Alvarado y Poblete (2017) en la Región Metropolitana, donde señalan que los docentes "poseen imaginarios que tienden a atribuir a estudiantes migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas" (p.242).

Por otro lado, en cuanto al **eje de la nacionalidad o extranjería**, el estudio de Cerón, Alvarado y Poblete (2017) concluye que el profesorado crea etiquetas y clasificaciones de acuerdo con la nacionalidad, reproduciendo estereotipos y generalizaciones. En este sentido, Hernández (2016) señala que la nacionalidad es el elemento simbólico que más impacto produce al interior de las escuelas.

Junto a las percepciones sociales que se reproducen por parte de los docentes hacia las comunidades migrantes, se debe añadir otro tipo de discurso que tiene que ver con las **narrativas de la diversidad cultural**. El estudio de Stang, Riedemann, Stefoni y Corvalán (2021) señala que entre docentes, asistentes de la educación y directivos de escuelas en contextos migratorios se producen dos tipos de discurso hacia la diversidad: uno asimilacionista y universalizador, y otro de la tolerancia y la hibridez. Ambos suponen una mirada funcional de la interculturalidad que es preciso problematizar, considerando las prácticas pedagógicas en que se materializan.

Otro tema abordado recientemente en relación con el rol del profesorado y directivos tiene que ver con el **liderazgo educativo**. Según Gómez-Hurtado, Valdés, González-Falcón y Jiménez (2021), este es un elemento clave para atender a la diversidad cultural que existe hoy en día en las escuelas. En la misma línea de Aravena, Riquelme, Mellado y Villagra (2019) indican como crucial fomentar liderazgos desde una perspectiva intercultural e inclusiva, dado que las representaciones que tienen los líderes escolares respecto al proceso de inclusión del estudiantado migrante, pueden condicionar fuertemente las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.

En cuanto a las **prácticas docentes** en escuelas multiculturales, Stefoni, Stang, Riedemann y Aguirre (2019) señalan que, en un contexto de ausencia de una política pública para el desarrollo de una educación intercultural en contextos migratorios, las prácticas implementadas por los docentes están focalizadas en la convivencia escolar y en la visibilización de la diversidad cultural, y escasamente en la dimensión pedagógica. Por otro lado, plantean que las prácticas pedagógicas y de convivencia autorreportadas por docentes y directivos no logran tensionar la monoculturalidad del sistema escolar y, por lo tanto, no recogen el principio de interculturalidad contemplado en la normativa sectorial; menos aún los supuestos que están en la base de la perspectiva intercultural crítica.

Desde la perspectiva de docente, una gran preocupación en relación con su trabajo con estudiantado migrante tiene que ver con las **adaptaciones curriculares** (Cerón et al. 2017; Mora-Olate 2019; Morales et al. 2019; Poblete 2018; Sanhueza et al. 2019; Stefoni et al. 2016). En este sentido los participantes del estudio de Stefoni, Stang y Riedemann (2016) señalan que afrontan la nueva realidad de sus aulas multiculturales “con las herramientas que tienen a la mano, y con creatividad, pero piden un sustento programático y un apoyo sistemático” (p.176).

Todo lo anterior, es decir, trabajar en los prejuicios y estereotipos, así como las adaptaciones curriculares, requiere urgentemente una **formación docente inicial y en ejercicio** que aborde la diversidad cultural de las aulas (Carmona y Naudón, 2018); la perspectiva intercultural (Cerón et al. 2017; Sánchez y Norambuena, 2019); la relación entre escuelas y familias en contextos diversos (Mora Olate, 2021b); el reconocimiento de los contextos políticos, económicos y sociales desde donde provienen las niñas, niños y sus familias (Stefoni et al. 2019); la pedagogía crítica (Mora-Olate, 2021a) y las competencias comunicativas interculturales (Morales et al. 2017, 2019; Quintriqueo et al. 2017; Sanhueza et al. 2016, 2019).

Caracterización de los estudios

Región/País_subtema 7

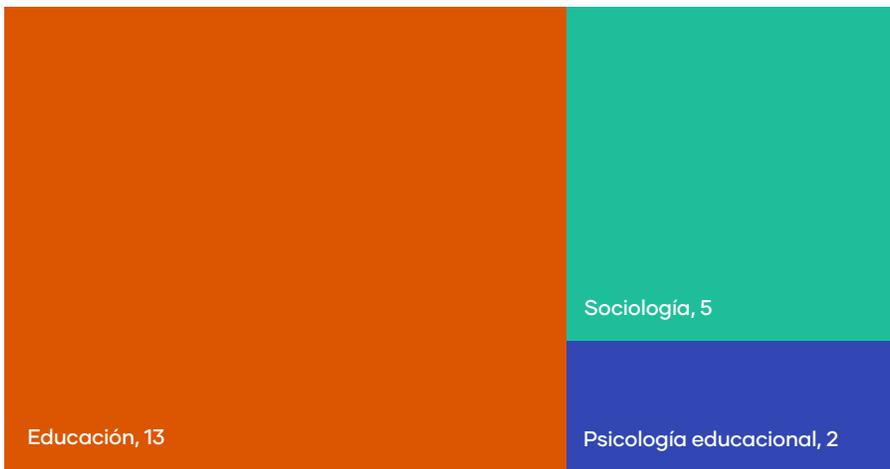


Revisión sistemática de literatura especializada

Año publicación_subtema 7



Disciplina_subtema 7



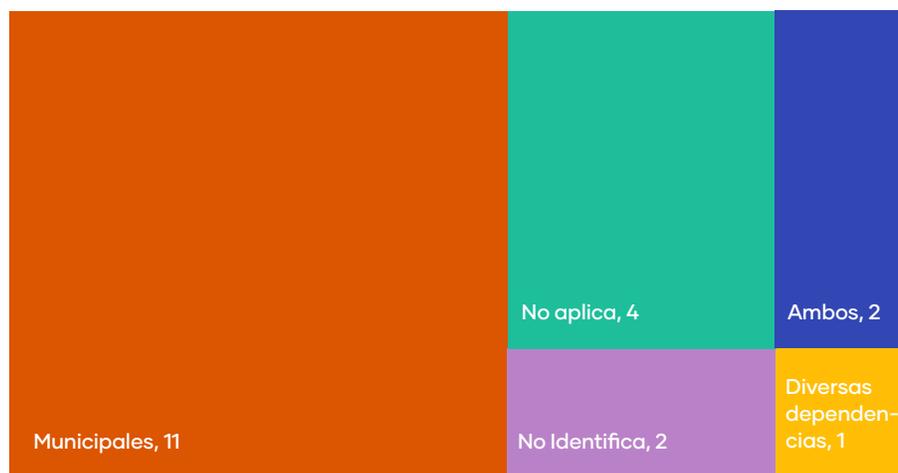
Enfoques

Gestión escolar
Liderazgo
Currículo
Percepciones
Inclusión
Escuelas y familias
Diversidad cultural
Patrimonio cultural
Multiculturalidad
Competencia comunicativa intercultural
Educación interculturalidad
Interculturalidad
Interculturalidad crítica
Educación anti-racista
Racialización
Relaciones interétnicas
Postcolonial
Construcción de fronteras
identidad
Opresión
Pierre Bourdieu

Metodología_subtema 7



Tipo de dependencia_subtema 7



Recomendaciones hacia la política pública

1) Promover la formación inicial y continua en educación intercultural

Es importante señalar que esta es una recomendación señalada por diversos estudios, pero también por el profesorado (Mora-Olate 2021b). En este sentido Cerón, Alvarado y Poblete (2017) señalan que fortalecer los procesos de formación inicial docente y la formación en ejercicio desde una perspectiva intercultural es una herramienta esencial para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, pero también para mejorar las competencias docentes para llevar a cabo adaptaciones curriculares que permitan visibilizar la cultura de sus estudiantes migrantes.

Quintriqueo, Torres, Sanhueza y Friz (2017) sostienen que el enfoque educativo intercultural en la formación inicial docente no puede seguir limitado solo a los “contextos escolares indígenas, en zonas rurales, porque las transformaciones contemporáneas muestran que el mayor porcentaje de población indígena habita en los centros urbanos. Al mismo tiempo, los procesos de inmigración que moviliza la globalización económica van incorporando nuevas variantes en las escuelas que históricamente han sido pensadas en términos curriculares y metodológicos bajo la lógica de la racionalidad monocultural eurocéntrica” (p.248). Por ello, señalan que el desafío es preparar profesoras y profesores que conozcan el contexto social y cultural de sus estudiantes, para que superen sus miedos y sospechas respecto de las diferencias en el aula, fundamentado en un pluralismo epistemológico, para construir aprendizajes escolares significativos en contextos indígenas e interculturales. Para lograr lo anterior, señalan - y como se ha mencionado en el subtema 5 sobre diversidad lingüística y que se desarrollará en la siguiente recomendación - la competencia comunicativa intercultural (CCI).

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. E. y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: representaciones de los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12, 21-39

√ Carmona, K. y Naudón, P. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. *Aproximaciones desde un estudio cuantitativo online. Revista Academia y Crítica*, 2, 1-24.

√ Cerón, L., Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246.

√ Mora-Olate, M. L. (2021) Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2021, 19(3), 19-31.

√ Morales, K.; Sanhueza, S; Friz, M. & Riquelme, P. (2017). The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77.

√ Morales, K.; Panes, R.; Aguilera, H.; Agurto, N. Bahamindes, M. y Olave, M. (2019) Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Revista espacios*, 40(36).

√ Quintriqueo, S.; Torres, H.; Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254.

2) Facilitar las competencias para avanzar hacia adaptaciones curriculares

Como ya hemos mencionado, por parte de los docentes existe la preocupación por contar con competencias técnicas y metodológicas para avanzar hacia adaptaciones curriculares que impacten en la mejora de los aprendizajes de su alumnado. Como se señala en el estudio de Poblete (2018), las dificultades de elaborar adaptaciones curriculares suceden tanto para el caso de estudiantes chilenos y migrantes, en tanto no todos aprenden de la misma forma, lo que hace necesaria la diversificación curricular.

Siguiendo esta recomendación, Sanhueza, Carmona y Morales (2019) señalan que desarrollar las competencias comunicativas interculturales (CCI) será fundamental para diversificar y adaptar el currículum. Las CCI se entienden como las habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que emplean personas culturalmente diferentes para favorecer una comunicación eficaz, estableciendo relaciones apropiadas y efectivas en determinados contextos sociales y culturales (Sanhueza et al. 2016). La CCI trabaja según tres dimensiones: 1) conciencia de nuestras creencias, valores y prejuicios o sesgos culturales (actitudes); 2) conocimiento y comprensión de la visión del mundo del alumnado y, en general, de los grupos culturales diversos (conocimientos); 3) desarrollo de estrategias y técnicas de intervención apropiadas (habilidades). El punto de partida para desarrollar este modelo de competencias interculturales está en generar la conexión entre educación patrimonial y participación de la comunidad educativa que se interesa por identificar y socializar el patrimonio de quienes han migrado.

En apoyo a esta recomendación, Jiménez y Fardella ya señalaban en 2015 que “el reconocimiento, aceptación y valoración del patrimonio cultural del alumnado inmigrante se constituye en un punto de partida para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos desde un punto de vista intercultural” (p.437).

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Cerón, L., Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246.

√ Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441

√ Mora-Olate, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83-102.

√ Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.

√ Sanhueza, S., Carmona, C., y Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396.

√ Sanhueza, S., Patrick, P., Hsuc, Ch., Domínguez, J., Friz, M. & Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(4). 183-200.

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

3) Trabajar en las representaciones sociales que tiene el profesorado sobre la migración

Esta tercera recomendación será crucial para cualquier trabajo pedagógico que se realice en las escuelas, porque si no se trabaja en las propias creencias y actitudes que establecen prejuicios y estereotipos (Sanhueza et al. 2019), difícilmente se avanzará hacia una educación intercultural y un currículum diversificado. Como indica Poblete (2018), las adaptaciones curriculares no serán efectivas si no se modifican “las concepciones e ideas que los distintos actores del sistema educacional tienen acerca de los migrantes” (p.63). En este sentido el autor señala que una de las primeras cosas que deben trabajarse, enfatizando que la diversidad es un hecho natural y característico de toda sociedad humana.

Lograr lo anterior requiere generar espacios y tiempos de reflexión para los docentes, destinados a deconstruir estereotipos y prejuicios sobre la cultura del alumnado migrante que eviten la generación de alteridad (Carmona y Naudón, 2018). En este sentido Stefoni, Stang y Riedemann (2016) recomiendan que estos espacios reflexivos no provean de contenidos “cerrados” o recetas pedagógicas, sino que sean espacios para reflexionar desde la propia experiencia, sin desatender las discusiones académicas y pedagógicas que se han suscitado en este campo, pero entendiendo que hay que generar propuestas y lineamientos contextualizados.

Dejamos a continuación el enlace de un documento elaborado por la Mesa Por una Educación Intercultural (2017) que puede ser una guía para el trabajo de sensibilización: <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/11/Gui%CC%81a-FINAL-de-la-MEI.pdf>

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Carmona, K. y Naudón, P. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. Aproximaciones desde un estudio cuantitativo online. *Revista Academia y Crítica*, 2, 1-24.

√ Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.

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

4) Transitar a liderazgos más críticos e inclusivos

De acuerdo con el estudio de Aravena, Riquelme, Mellado y Villagra (2019) existe una necesidad de transitar hacia liderazgos más inclusivos y críticos, capaces de influenciar las prácticas sustentadas en el reconocimiento y valoración de las diferencias del estudiantado como oportunidad para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque inclusivo e intercultural. En este sentido el estudio indica que se debe superar la posición restringida y tradicional del liderazgo escolar centrado en aspectos propios de la administración escolar, para transitar hacia liderazgos inclusivos para la justicia social, los cuales se centran en los aprendizajes y bienestar de la totalidad de los estudiantes.

El estudio de Gómez-Hurtado, Valdés, González-Falcón y Jiménez (2021) entrega luces de cuáles serían las dimensiones relevantes de ese liderazgo inclusivo en contextos de diversidad cultural, los que tienen que ver con: promover una cultura inclusiva colaborativa; enfatizar el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas basadas en el reconocimiento y participación de la comunidad educativa y el compromiso de las escuelas con la justicia social; y fomentar comportamientos prosociales y valores como la amistad y el compañerismo.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. E. y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: representaciones de los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12, 21-39.

√ Gómez-Hurtado, I.; Valdés, R.; González-Falcón, I. & Jiménez, F. (2021) Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80.

Referencias por el subtema

1. Alvarado, A.; Zapata, P. (2020). Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 159-176.
2. Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. E. y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: representaciones de los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12, 21-39
3. Carmona, K. y Naudón, P. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. Aproximaciones desde un estudio cuantitativo online. *Revista Academia y Crítica*, 2, 1-24.
4. Cerón, L., Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246.
5. Gómez-Hurtado, I.; Valdés, R.; González-Falcón, I. & Jiménez, F. (2021) Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80.
6. Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169.
7. Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
8. Mora-Olate, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83-102.
9. Mora-Olate, M. L. (2021a). Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-20.
10. Mora-Olate, M. L. (2021b) Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2021, 19(3), 19-31.
11. Morales, K.; Sanhueza, S; Friz, M. & Riquelme, P. (2017). The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77.
12. Morales, K.; Panes, R.; Aguilera, H.; Agurto, N. Bahamindes, M. y Olave, M. (2019) Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Revista espacios*, 40(36).
13. Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65
14. Quintriqueo, S.; Torres, H.; Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254.

15. Sánchez, E. y Norambuena, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 83-99
16. Sanhueza, S., Patrick, P., Hsueh, Ch., Domínguez, J., Friz, M. & Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(4). 183-200.
17. Sanhueza, S., Carmona, C., y Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396.
18. Stang, F.; Riedemann, A.; Stefoni C. y Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32.
19. Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, p.153-182.
20. Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A. y Aguirre, T. (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 11, 226-250.

8. Acceso y experiencia en la educación terciaria

Lo primero que se debe destacar es que, pese a que las cifras de estudiantes extranjeras/os ha ido en aumento en la educación terciaria¹¹, existen muy pocos estudios sobre la **experiencia universitaria** de la población migrante (Beniscelli, 2018; Franco, Moreau, y Beniscelli, 2019; Laboratorio Antirracista en Educación Superior, 2018). Esto no implica que en Chile no existan barreras y/o desafíos, sino que actualmente este campo de estudio es incipiente.

El Servicio Jesuita a Migrantes (2020) señala que respecto a la **asistencia** a la educación superior existe menor proporción de población migrante, en relación a la nacida en Chile (11% en relación a 39%). Según la organización, la no asistencia a educación superior es mayor y se explica fundamentalmente por razones laborales (67% de personas migrantes entre 18 y 24 años estaría trabajando) o también por la baja proporción que accede a beneficios de gratuidad, becas o créditos que cubran todo el arancel. Esto refleja, por un lado, los costos económicos de seguir cursos superiores en Chile, como también las motivaciones de migración que serían mayormente laborales. Beniscelli (2018) con respecto a este mismo punto señala que los obstáculos a los cuales se enfrentan los estudiantes migrantes con respecto al **ingreso y acceso a la educación superior** en el contexto chileno derivan de “problemas de gestión interna en [el reconocimiento y] la validación de sus estudios, falta de información al momento de inscribirse para rendir la Prueba de Selección Universitaria [PSU] y por su condición de ‘no nacionales’”.

Con respecto a la condición de **“no nacionales”** que menciona el estudio de Beniscelli (2018) esto se ve reflejado en que los estudiantes en situación irregular no cuentan con el RUN definitivo, por lo tanto, el MINEDUC les otorga un RUN provisorio, denominado Identificador Provisorio Escolar (IPE). Este nuevo identificador les permitiría -a pesar de su situación migratoria irregular- acceder a la educación primaria y secundaria, inscribirse para rendir exámenes libres de validación de estudios, solicitar reconocimiento de estudios realizados en el extranjero e inscribirse para la PSU. Con respecto a esto último, el MINEDUC se compromete a informar las notas de alumnado con IPE al DEMRE.

Es importante recordar que con respecto a la **prueba para ingresar a la universidad** -hoy denominada Prueba de Transición a la Educación Superior- no solo se trata de rendirla, sino que el puntaje que un estudiante obtiene incluye las notas de enseñanza media (NEM). En el caso de estudiantes migrantes que realizaron sus estudios en el extranjero, estas notas no se considerarán para calcular la ponderación con la que postulan a las carreras de elección. Sin embargo, es importante que las calificaciones sean reconocidas por el MINEDUC. Por otro lado, de acuerdo al Informe del Laboratorio Antirracista en Educación Superior (2018) hoy en día la población migrante se enfrenta al desafío del contenido que mide el instrumento, dado que pese a ser publicados en temarios disponibles año a año para todo público, se basan principalmente en el currículum nacional y sus contenidos mínimos obligatorios de enseñanza media, lo que levanta una barrera para quienes hayan reconocido estudios en Chile sin haber pasado por las aulas chilenas (o solo haber participado uno o dos años del sistema chileno; además, la prueba está disponible solo en español).

11 CNED. (2019). Tendencias de la matrícula de pregrado en la educación superior 2019. Disponible en: https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt_tendenciasindices2019.pdf

Otro importante tema abordado por Beniscelli (2018) así como el Informe del Laboratorio Antirracista en Educación Superior (2018) y destacado también en la presentación de Franco, Moreau y Beniscelli (2019), tiene relación con las **limitaciones al acceso de financiamiento**. Esto, como señala Beniscelli (2018) sucede porque los estudiantes migrantes, al "no ser chilenos/as quedan inmediatamente excluidos/as de la mayor parte de las becas que otorga el MINEDUC". Los diferentes estudios señalan que existen **barreras sobre la información** (Franco et al. 2019, Laboratorio Antirracista en Educación Superior, 2018). Dado que, según el Informe del Laboratorio: 1) el sistema de admisión se constituye de diversos subsistemas de ingreso (por ejemplo, el Sistema Único de Admisión y los sistemas de ingreso particulares de cada institución), y la información de estos subsistemas no se encuentra disponible, generando desigualdad en las opciones que el estudiantado podría optar; 2) existe una desarticulación entre enseñanza media y educación superior, dado que no hay entidad/agente claro que articule el flujo de información necesaria para el proceso de admisión; 3) los actores "clave" (tanto a nivel municipal, estatal así como universidades) desconocen algunos elementos del sistema que podrían estar produciendo obstáculos para las comunidades migrantes, por lo tanto entregan información errónea y desactualizada, incluso crean barreras ficticias desde el desconocimiento; 4) existe algunas barreras sobre la información ligadas a la lengua materna, dado que en el contexto chileno la información de la mayoría de las políticas públicas así como internas de las universidades se encuentran solo disponibles en español; 5) dado que el sistema de educación superior es tan complejo, la falta de redes o referentes que tengan experiencia con la educación superior en Chile, puede constituirse en una barrera a la información cuando las instituciones no se han hecho cargo de este trabajo.

En cuanto a la experiencia universitaria, Beniscelli (2018) señala la necesidad de visibilizar la **diversidad cultural** para que las instituciones de educación superior sean realmente espacios inclusivos con las comunidades migrantes, tanto a nivel pedagógico ya sea a través de los planes de estudios, como las instituciones, a través del apoyo estudiantil. La autora señala que hoy los ejemplos más concretos sobre esta diversidad cultural provienen de las reivindicaciones de la población indígena en Chile y en América Latina en los años 90, que condujo a la creación de cuotas de participación en las instituciones de educación superior bajo lo que se conoce también como **programas de acción afirmativa**. Por ejemplo, estas acciones se han visto en la creación de cupos especiales para que personas indígenas ingresen a la educación superior a través de la beca indígena¹².

El Informe del Laboratorio Antirracista en Educación Superior (2018) ha definido que la educación superior, en particular la universitaria, en relación a la experiencia de estudiantes migrantes indígenas y afrodescendientes en Chile, se constituye como un territorio en disputa. Según el Informe, esto se hace visible en tres situaciones. En primer lugar, existe una **marginalización de las experiencias y saberes** de las comunidades migrantes afrodescendientes "de esta manera sus intereses están fuera de las agendas de producción de saber, investigación, y de políticas y transformaciones sociales". En segundo lugar, se observa que la universidad es todavía un **espacio de desigualdad** en el que se observan "barreras y exclusiones que afectan a grupos sociales impidiendo su participación en la construcción de supuestos, problemas, saberes, géneros de expresión e interpretación". Por último, es un territorio en disputa, porque se **producen y reproducen supuestos** de carácter racista, patriarcales y clasistas, que luego definen lo que se considera verdadero y válido, lo que es posible pensar, ver, sentir y hacer con el conocimiento que se produce. Por otro lado, el Informe señala la necesidad de considerar el racismo institucional que existe hoy en espacios como el trabajo, escuela y universidad contra comunidades migrantes indígenas y afrodescendientes producto de la "identificación de

12 Más información en: <https://www.junaeb.cl/becas-educacion-superior/beca-indigena-e-s-postulacion>

la población chilena con la población blanca y el supuesto de la superioridad blanca". Según el Informe, esto "genera una atmósfera y comportamientos agresivos en torno a las personas migrantes, y en particular aquellas afrodescendientes o indígenas" en los espacios antes mencionados.

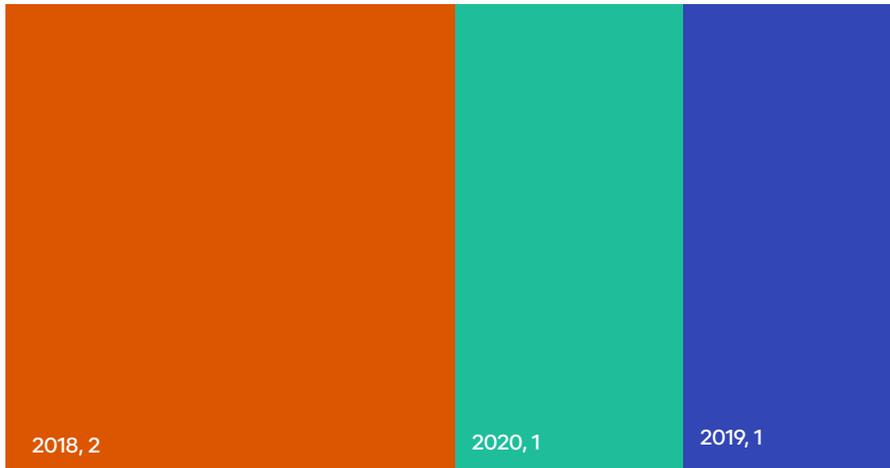
Complementando el Informe del Laboratorio, Franco, Moreau, y Beniscelli (2019) destacan que el racismo institucional en el contexto chileno se hace presente en la barreras de la educación superior en relación a la población migrante dado que: 1) al estar en América Latina, nuestra sociedad está aún marcada por una matriz colonial del poder, lo que implica que no se puede pensar la clase social o la posición social por fuera de un orden racial/colonial; 2) el racismo en la educación superior se expresa en discriminaciones por origen nacional y estatus migratorio que afectan a jóvenes y adultos migrantes en general (y no solo afrodescendientes); 3) las barreras en el acceso a la educación superior pueden ser entendidas por lo tanto como un racismo estructurante de lo social; 4) la ausencia de datos estadísticos impide analizar cómo estas barreras se presentan de manera específica a quienes son migrantes afrodescendientes; 5) y finalmente, el actual sistema de acceso a la educación superior genera exclusiones que deben ser comprendidas desde un enfoque interseccional, dado que no solo tienen relación con cuestiones socioeconómicas o de género, sino también de orden étnico-racial.

Caracterización de los estudios

Región/País_subtema 8



Año publicación_subtema 8



Disciplina_subtema 8



Enfoques

Derechos Humanos

Estudio de fronteras sociales

Interculturalidad

Racismo institucional

Metodología_subtema 8



Recomendaciones hacia la política pública

1) Facilitar el acceso a al financiamiento

Esta es una de las grandes barreras que existe para las comunidades migrantes. Cabe señalar que, de acuerdo al MINEDUC, los estudiantes extranjeros pueden acceder a la gratuidad si tienen permanencia definitiva o residencia. En el caso de tener residencia, deben contar, además, con enseñanza media completa cursada en Chile, lo que excluye a estudiantes en situación migratoria pendiente y a estudiantes que no hayan cursado la enseñanza media en Chile, pero que tienen residencia. Esta situación debiese ser considerada por la política pública, dado que no permite que jóvenes que quieren continuar sus estudios en Chile, puedan hacerlo.

Recomendación en base a la siguiente referencia

✓ Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.

✓ Franco, L.M., Moreau, V., y Beniscelli, L. (2019). Racismo institucional y barreras en el acceso a la Educación Superior de jóvenes y adultxs migrantes (y) afrodescendientes. IV Congreso Internacional de Derechos Humanos. Santiago, Chile.

✓ Laboratorio Antirracista en Educación Superior. (2018). Informe Laboratorio Antirracista en Educación Superior. Documento Interno. Santiago: Laboratorio Antirracista en Educación Superior.

✓ SJM. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>

2) Sensibilizar en decolonizar el currículum y el conocimiento

Al igual como sucede en el caso de la educación escolar, hay una necesidad de considerar la diversidad cultural del estudiantado para crear programas de estudios que consideren esta realidad, tanto en su contenido como sus lecturas y metodologías. Dado que las instituciones de educación superior son entidades que producen conocimiento, este debe también reconocer y validar los saberes-otros que provienen de sus comunidades diversas, sean estas migrantes, indígenas, afrodescendientes.

Aunque el MINEDUC no tiene injerencia al respecto directamente, dado que las instituciones terciarias tienen autonomía, se recomienda que pueda sensibilizar y hacer visible esta temática.

Recomendación en base a la siguiente referencia

√ Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.

3) Promover la educación intercultural y antirracista

Como señalan los diversos estudios mencionados en este subtema, existe un racismo institucional que predomina en diversas prácticas y discursos en la educación terciaria. Por esta razón, así como se busca promover espacios escolares desde el enfoque intercultural y la educación antirracista, estos debiesen también permear las instituciones de educación superior.

Recomendación en base a la siguiente referencia

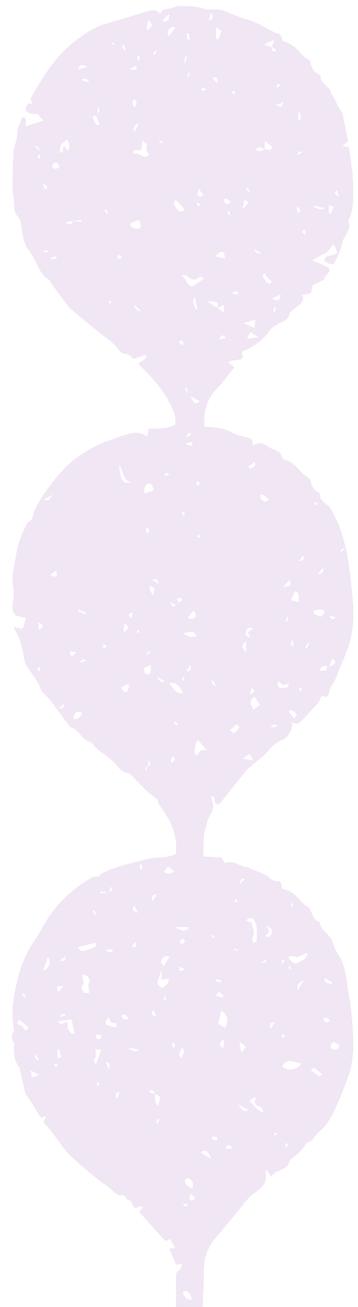
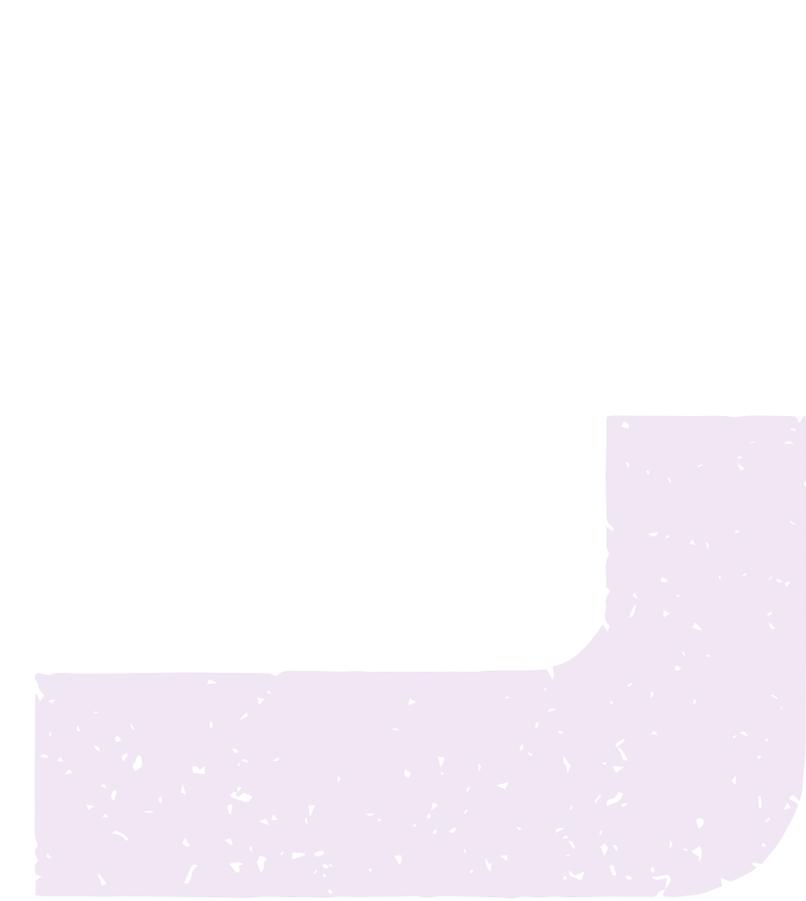
√ Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.

√ Franco, L.M., Moreau, V., y Beniscelli, L. (2019). Racismo institucional y barreras en el acceso a la Educación Superior de jóvenes y adultxs migrantes (y) afrodescendientes. IV Congreso Internacional de Derechos Humanos. Santiago, Chile.

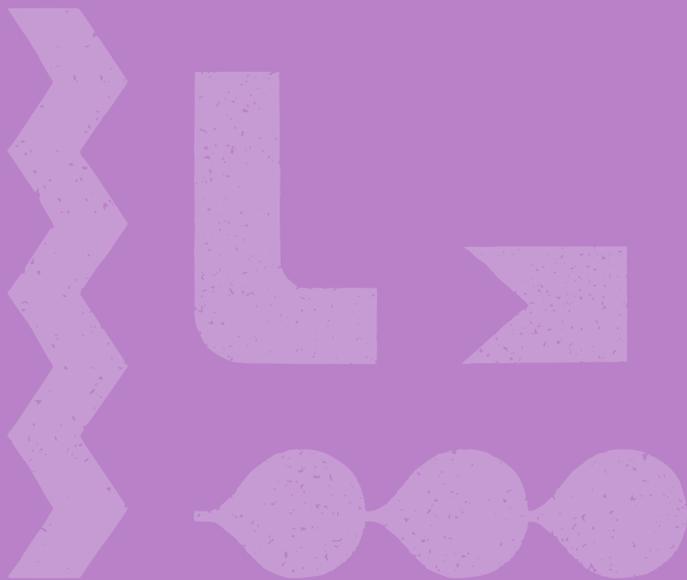
√ Laboratorio Antirracista en Educación Superior. (2018). Informe Laboratorio Antirracista en Educación Superior. Documento Interno. Santiago: Laboratorio Antirracista en Educación Superior.

Referencias por el subtema

1. Beniscelli, L., (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 2, pp.1-19.
2. Franco, L.M., Moreau, V., y Beniscelli, L. (2019). Racismo institucional y barreras en el acceso a la Educación Superior de jóvenes y adultxs migrantes (y) afrodescendientes. IV Congreso Internacional de Derechos Humanos. Santiago, Chile.
3. Laboratorio Antirracista en Educación Superior. (2018). Informe Laboratorio Antirracista en Educación Superior. Documento Interno. Santiago: Laboratorio Antirracista en Educación Superior.
4. SJM. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>



IV. CONCLUSIONES



Queremos señalar que para que exista una verdadera inclusión y participación en igualdad de condiciones, se requiere **apoyar la regularización** de niñas, niños y adolescentes migrantes. En este aspecto Beniscelli (2018) señala que la situación migratoria, y por ende la no regularización de niñas, niños y adolescentes se presta para situaciones de discriminación y exclusión. Afecta no solo en la práctica las posibilidades de acceder a alguna institución educativa, sino que también aqueja subjetivamente a niñas, niños y adolescentes, dado que se construyen mecanismos de diferenciación que terminan por reproducir la exclusión. La regularización migratoria va estrechamente de la mano con las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes; por lo tanto, debiese ser un tema incorporado para resguardar sin discriminación el derecho a la educación tanto escolar como superior. El estudio de Joiko (2019) también llega a conclusiones similares a las de Beniscelli (2019), señalando que contar o no con papeles, es decir la regularización, puede determinar cuán fácil/difícil es acceder y ejercer el derecho a la educación de estudiantes y sus familias en contextos de movilidad en Chile. Por último, Stefoni, Stang y Riedemann (2016) señalan que apoyar el proceso de regularización de estudiantes migrantes es una demanda que se observa desde los propios establecimientos; esta preocupación no es solo porque afecta de diversas "maneras" el quehacer institucional –en relación con el financiamiento o a la certificación de estudios, por ejemplo– [sino que] implica en última instancia una violación de los derechos humanos de los niños [y niñas]" (p.177-178).

En segundo lugar, existe una deuda en incluir en el ámbito educativo tanto a nivel de política pública como de las investigaciones a nivel nacional a **niñas/os y adolescentes no acompañadas/os**. Este año 2021 el tema adquirió una gran visibilización dada la situación de pandemia y las medidas del gobierno central de cerrar las fronteras, así como las residencias sanitarias. Fue a partir de esta situación que diversas organizaciones hicieron hincapié en la falta de protocolos en la acogida de estos grupos¹³. Es por ello por lo que para dar respuesta a esta y otras dimensiones, siendo la educación una de ellas, el Poder Judicial llevará a cabo una mesa interinstitucional para abordar la situación de niñas, niños y adolescentes no acompañados que llegan a Chile¹⁴. Es importante señalar que estos últimos no son un fenómeno nuevo en el territorio. Al revisar documentación previa a este año se observa por ejemplo que el 2016 el Consejo Nacional de Infancia en su Documento 4 de trabajo sobre "Niñas, niños y adolescentes migrantes"¹⁵ destaca que representan una nueva realidad que debe ser abordada.

En cuanto a la elaboración de la nueva Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, como indican diversos estudios, como por ejemplo Stefoni, Stang y Riedemann (2016), se requiere la **incorporación de todas y todos las/os actores de la comunidad educativa**. Es decir, estudiantado, familias, docentes, asistentes de la educación y directivos. Esto iría de la mano con la *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*¹⁶, la cual tiene como objetivo "aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas" (MINEDUC, 2017 p.31). Es decir, tomando como ejemplo lo ya realizado por la actual Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022 y que se

13 <https://radio.uchile.cl/2021/08/08/no-somos-un-papel-en-el-marco-del-dia-del-nino-organizaciones-lanzan-campana-en-favor-de-la-ninez-migrante-en-chile/>

14 <http://decs.pjud.cl/segunda-sesion-de-la-mesa-tecnica-interinstitucional-sobre-la-situacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes-no-acompanados/>

15 Consejo Nacional de Infancia (2016). Niñas, niños y adolescentes migrantes. Recuperado de <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/216/NNA%20migrantes%20mesa%20tecnica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

sistematiza en el documento “Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros” (MINEDUC, 2018)¹⁷ se debiese seguir y reforzar este camino participativo.

Asimismo, **niñas, niños y adolescentes migrantes debiesen tener un rol protagónico** en la generación de la nueva política, dado que en general su participación se encuentra invisibilizada (Beniscelli, 2018; Méndez, L. 2017). Lo cual se contravendría con el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente¹⁸ que establece que tienen derecho a expresar sus opiniones y a ser escuchados. Creemos que, en este sentido, la Defensoría de la Niñez puede ser una importante instancia para apoyar con sus metodologías y experiencias en la coordinación de espacios participativos para que niñas, niños y adolescentes puedan estar presentes en esta elaboración.

Otro tema que emerge de la sistematización es que la evidencia nacional se encuentra repartida en casi todo el territorio, por lo que una nueva política para estudiantes extranjeros pensada a nivel central también es un riesgo para la interculturalidad. Sería importante considerar las miradas **regionales**, para lo cual se cuenta con un extenso grupo de académicos, organizaciones y funcionarios a lo largo del país, que podrían contribuir al tema.

En cuanto a la Política en sí misma, se requiere con urgencia, como hemos visto a lo largo del informe, contar con una política desde un enfoque intercultural que entregue **lineamientos claros para acciones** en los diferentes ámbitos que han sido analizados aquí. De la mano de la descripción de esos lineamientos, tiene que existir **presupuesto para acompañar a las comunidades educativas**, de manera de ejecutar cada uno de sus ámbitos. En este aspecto, debemos retomar lo que Stefoni, Stang y Riedemann señalaban el 2016, indicando que la implementación de una política pública que permita construir una escuela intercultural debe tener los objetivos de **orientar, capacitar y entregar** las herramientas y recursos necesarios. Sin estos elementos, difícilmente podrá tener los alcances y avances necesarios como ya hemos observado a lo largo de este informe. Debería añadirse un cuarto objetivo, que tiene que ver con **difundir** la política a lo largo del territorio tanto a nivel de establecimientos e instituciones educativas, como también otras instituciones del estado, organizaciones de la sociedad civil y familias migrantes. Esto, porque hay un gran desconocimiento de la actual *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022*.

Finalmente, es importante señalar que los avances que se lograrían incorporando las diversas recomendaciones propuestas aquí, no solo beneficiarán las comunidades migrantes sino también a la totalidad de estudiantes y sus familias, ya que una educación intercultural compete a toda la sociedad. En este sentido Stefoni, Stang y Riedemann (2016) enfatizan que “una educación intercultural no puede estar centrada ni dirigida a la diversidad, sino muy por el contrario, debe pensarse hacia todo el sistema escolar, público y privado, pues en la medida en que logremos desanclar la diversidad de la alteridad, se podrá avanzar en comprender que todos y todas son diversos en múltiples dimensiones y construir, en este sentido, espacios de igualdad y reconocimiento” (p.181).

16 Para descargar Política ir a https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/DEG_Politica_de_Participacion_web.pdf

17 Para descargar Documento ir a: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2395>

18 Para descargar Convención ir a: <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/895>



DEG

**División
Educación
General**