FUNDACION SUPERACION DE LA POBREZA
SERVICIO PAÍS

REGIÓN DE MAGALLANES

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN PUNTA ARENAS

Percepciones y prácticas en los establecimientos de la comuna

REGIÓN DE MAGALLANES

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN PUNTA ARENAS

Percepciones y prácticas en los establecimientos de la comuna

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN PUNTA ARENAS

PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE LA COMUNA

AUTORES
©Fundación Superación de la Pobreza, 2019.
ISSN 2019

DIRECTORA REGIONAL
Carola Tapia Caballero

COORDINADORA DE PROYECTO
Tamara Astorga Zamorano

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Tamara Astorga Zamorano
Silvana Arteche Sepúlveda
Carola Tapia Caballero
Claudia Godoy Cárcamo (Estudiante en práctica de la carrera de Asistente Social, Instituto Profesional Santo Tomás, sede Punta Arenas)
Javiera León Valenzuela (Estudiante en práctica de la carrera de Trabajo Social, Universidad de Magallanes)

EDITOR GENERAL
Ricardo Álvarez Abel

EDITORA
Jennifer Abate

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Carlos Muñoz

FOTOGRAFÍA PORTADA
Vanessa Román

Índice

- AGRADECIMIENTOS 6
- PRESENTACIÓN 7
- INTRODUCCIÓN 10
- MARCO TEÓRICO 15
- MÉTODO 33
- HALLAZGOS Y RESULTADOS 39

  Situación actual de los y las estudiantes inmigrantes al interior de las escuelas de Punta Arenas 39

  Estrategias y buenas prácticas de inclusión de la interculturalidad 60

  Desafíos 76
- REFLEXIONES FINALES 86
- BIBLIOGRAFÍA 91

Agradecimientos

Esta publicación no hubiese sido posible sin la colaboración de la comunidad escolar de las Escuelas España, Hernando de Magallanes, O'Higgins y Portugal de la comuna de Punta Arenas y de la Corporación Municipal de Punta Arenas (CORMUPA). A todos ellos les dedicamos nuestro más sincero agradecimiento.

De igual forma, quisiéramos reconocer el invaluable aporte del Observatorio de Políticas Educativas y Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Magallanes, institución junto a la que tomamos la decisión de trabajar a la par en este importante estudio.

Finalmente, resta agradecer la participación de Tamara Astorga Zamorano, coordinadora del proyecto; a nuestras estudiantes en práctica Claudia Godoy Cárcamo y Javiera León Valenzuela, de las carreras Asistente y Trabajo Social del Instituto Profesional Santo Tomás y la Universidad de Magallanes; a Ricardo Álvarez Abel, Encargado Macrozonal de Propuestas País; y al equipo regional de la Fundación Superación de la Pobreza.

Presentación

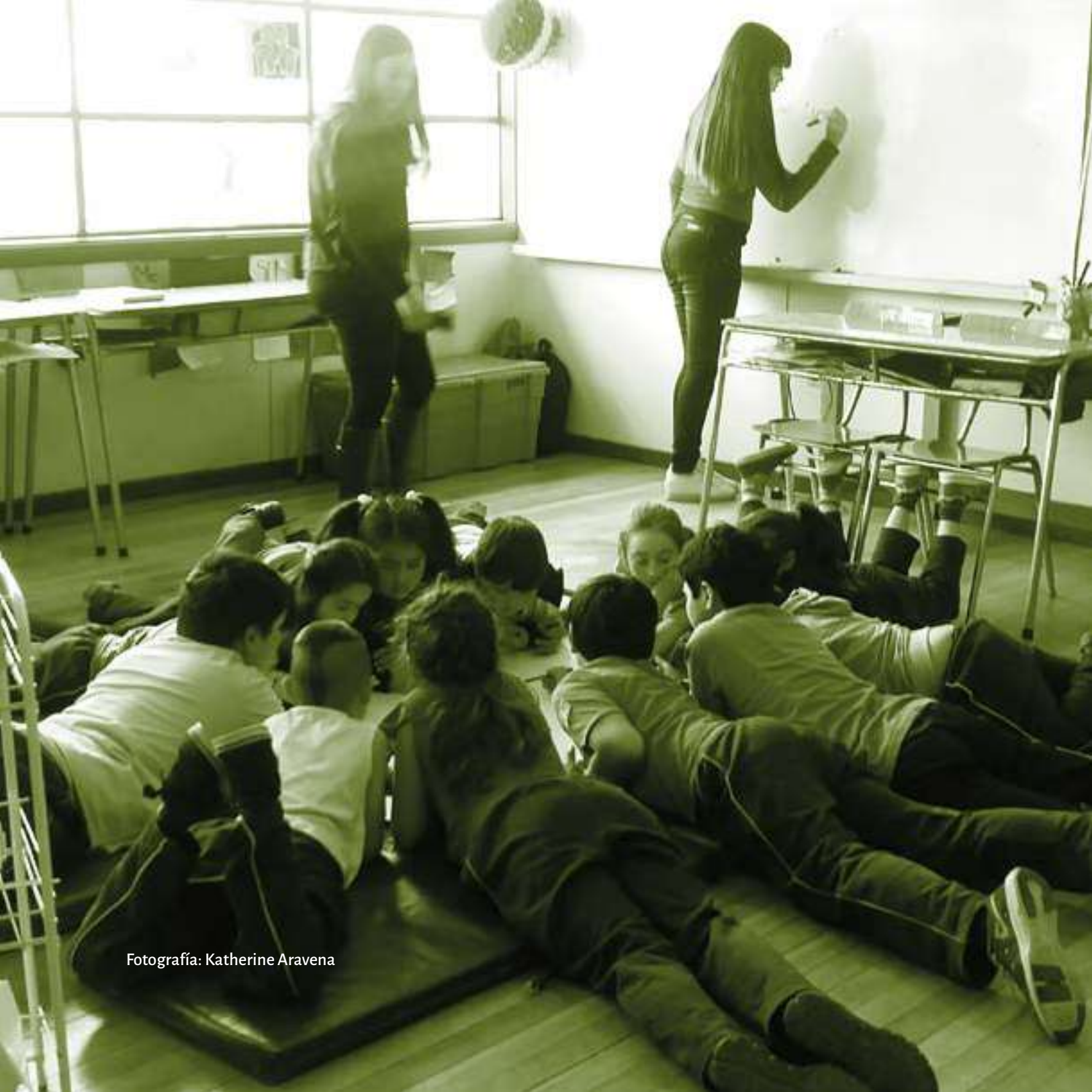
Tengo la enorme satisfacción de presentar nuestra investigación regional incluida en la serie Estudios Regionales de la Fundación Superación de la Pobreza (FSP). En esta oportunidad se trata del estudio "Inclusión de estudiantes inmigrantes en Punta Arenas", investigación desarrollada a través del Área de Propuestas País de la Fundación, en conjunto con el Observatorio de Políticas Educativas y Prácticas Pedagógicas del Departamento de Educación de la Universidad de Magallanes (OPEPP), y con el apoyo de la Corporación Municipal de Punta Arenas (CORMUPA).

El incremento de la población migrante dentro del territorio nacional ha generado una serie de acciones en términos legislativos, de políticas públicas y planes, y también en lo que se refiere a investigación. En este sentido, la FSP ha desarrollado estudios sobre educación y migración en las regiones de Antofagasta y Metropolitana, las que tuvieron como objetivo recuperar experiencias de trabajo intercultural y visibilizar las respuestas y estrategias que han desplegado las comunidades educativas de establecimientos públicos de las regiones mencionadas.

En este contexto, las escuelas públicas de la región de Magallanes y de la Antártica Chilena no han estado exentas a los enormes desafíos asociados a trabajar la inclusión e interculturalidad en espacios educativos. Por esta razón, esta Dirección Regional, junto con el invaluable apoyo de los investigadores pertenecientes a la OPEPP, ha enfocado su actuar en rescatar y visibilizar diversas estrategias y buenas prácticas de inclusión en escuelas públicas de la comuna de Punta Arenas, las que se caracterizan por tener un elevado número de estudiantes inmigrantes, además de un alto porcentaje de vulnerabilidad escolar.

Esperamos, sinceramente, que este estudio contribuya a la reflexión y al diálogo en torno a la importancia que revisten los centros educativos como espacios de inclusión e integración efectiva y, más aún, al reconocimiento de la diversidad como fuente de riqueza cultural y social para la construcción de una sociedad más abierta y respetuosa de derechos. También, que estimule más investigaciones colaborativas como esta, tomando en cuenta el enorme potencial que existe en esta región a través de sus numerosos centros de investigación, formación e intervención social.

Carola Tapia Caballero
Directora región de Magallanes y de la Antártica Chilena
Fundación Superación de la Pobreza



Fotografía: Katherine Aravena

Presentación

La Universidad de Magallanes (UMAG) tiene un fuerte compromiso con la generación de conocimiento permanente en las diversas áreas de estudio en el ámbito regional, por lo que es de gran importancia ser parte de la investigación "Inclusión de estudiantes inmigrantes en Punta Arenas", desarrollada en conjunto entre la Fundación para la Superación de la Pobreza y el Observatorio de Políticas Educativas y Prácticas Pedagógicas (OPEPP) perteneciente al Departamento de Educación de la UMAG y que además contó con la colaboración permanente de la Corporación Municipal de Punta Arenas (CORMUPA).

La presente investigación se realizó en cuatro establecimientos municipales de la comuna de Punta Arenas: Escuela Bernardo O'Higgins, Escuela España, Escuela Hernando de Magallanes y Escuela Portugal, y tuvo como fin conocer las prácticas relacionadas con la inmigración que se desarrollan en cada uno de estos establecimientos desde la perspectiva de directivos/as, docentes, estudiantes y apoderados/as.

Conocer qué y cómo se realizan acciones vinculadas a mejorar estos procesos de integración desde las escuelas resulta relevante, pues implica un valioso insumo para el fortalecimiento de nuestras prácticas educativas y que estas puedan ayudar a instalar mayores y mejores procesos de integración que permitan la construcción de una sociedad más justa y que garantice de forma efectiva los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, desde el Observatorio de Políticas Educativas y Prácticas Pedagógicas consideramos necesario continuar y profundizar en investigaciones relacionadas con diversas áreas de la educación, principalmente a nivel regional, para desde allí aportar a posibles ajustes a la política pública y/o al desarrollo de nuevas estrategias.

Dr. Mario Garay Aguilar
Coordinador Observatorio de Políticas Educativas
y Prácticas Pedagógicas
Departamento de Educación y Humanidades
Universidad de Magallanes

Introducción

Frente al último y particular fenómeno migratorio que ha protagonizado el país, la FSP (2016, 2017) ha visibilizado una serie de barreras significativas para la inclusión de estudiantes inmigrantes en los establecimientos educacionales, asociadas a dificultades en su proceso de incorporación, de adaptación a las dinámicas específicas de los establecimientos y a la cultura escolar, sumando a ello la fuerte presencia de situaciones de racismo y discriminación (Tijoux, 2013; Bustos y Gairín, 2017).

Diversas investigaciones internacionales (Carrasco, Pámies y Narciso, 2012; Lamas y Lalueza, 2012; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; OECD, 2013; Jiménez y Fardella, 2015) han demostrado que los bajos resultados académicos y las dificultades en los procesos de adaptación cultural que presentan las y los estudiantes extranjeros inmigrantes contribuyen a ampliar aún más las brechas y desigualdades en el plano escolar (Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017).

Es posible identificar diversas particularidades asociadas al proceso migratorio actual, protagonizado por una población económicamente activa, preferentemente femenina y que se inserta en situación de pobreza y vulnerabilidad, lo que genera estigmatización de parte de la sociedad receptora (FSP, 2017) y, con ello, dificultades para su integración social efectiva. Con el tiempo, las mejoras en las condiciones materiales de existencia de las y los inmigrantes dieron paso al proceso de reunificación familiar (Poblete y Galaz, 2017), y la llegada de niños, niñas y jóvenes generó ciertas interrogantes en torno al proceso de integración e inclusión en los establecimientos educacionales.

Si bien la cantidad de estudiantes inmigrantes en los sistemas escolares aún es baja, el aumento progresivo en los últimos años ha significado un desafío para las escuelas, entidades que se han constituido como una de las principales instituciones receptoras de las familias inmigrantes extranjeras, las que deben resguardar su rol como espacio de socialización e inclusión

de la diversidad (FSP, 2016). En Chile, este aumento progresivo se evidencia al analizar el año 2016[1], cuando la matrícula de estudiantes inmigrantes se duplicó respecto al año 2015, llegando a 60.844, equivalentes al 1,7% del total de la matrícula, mientras que el año 2015 el total fue de 31.576. Esta última cifra, en tanto, representa una cifra seis veces mayor a la de 2005, cuando se hablaba de 10.694 estudiantes (Joiko y Vásquez, 2016).

En atención a dichos escenarios es necesario visibilizar las respuestas de la comunidad local con el propósito de problematizar las percepciones y prácticas que pueden obstaculizar la inserción de la población inmigrante a la sociedad de acogida y, a su vez, reproducir escenarios de exclusión y vulnerabilidad social. Dichos contextos también pueden afectar las categorías existenciales del ser humano y, consecuentemente, dificultar los procesos de desarrollo pleno de las capacidades de la comunidad inmigrante[2].

Sin embargo, a pesar de las dificultades que han presentado las escuelas en el proceso de integración de estudiantes extranjeros inmigrantes, es posible observar diversas experiencias que demuestran que las escuelas han generado estrategias dirigidas hacia la inclusión (Poblete y Galaz, 2017) como resultado de los requerimientos de la sociedad civil relacionados con una nueva política pública educacional (Donoso, Mardones y Contreras, 2009; FSP, 2016). Asimismo, cabe mencionar que la ausencia de políticas públicas que entreguen orientaciones, capacitaciones y herramientas necesarias a un sistema escolar dificulta la construcción de una escuela

1 Datos elaborados a partir de la base preliminar de matrícula por estudiantes 2016, correspondiente a niñas y niños incorporados a los establecimientos hasta el 30 de abril de 2016, de acuerdo con la información solicitada y entregada por la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios del Ministerio de Educación con fecha del 01/08/2016.

2 Manfred Max-Neef, economista, ambientalista y político chileno, señala que "el mejor proceso de desarrollo será aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas (…) esta calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales". El economista entiende las necesidades humanas como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan, y se desagregan según dos criterios: categorías existenciales y categorías axiológicas. La primera de estas incluye las necesidades del ser, tener, hacer y estar, y la segunda comprende las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. En este sentido, el desarrollo del ser humano y la calidad de vida del mismo depende de las cantidades, calidades y facilidades de acceso a determinados satisfactores, los que se modifican y diversifican de acuerdo a las culturas y circunstancias. Por esta razón es fundamental la manera en que opera el contexto en las comunidades de inmigrantes, pues de ello dependerá su desarrollo y calidad de vida.

intercultural, modelo educativo que se presenta como una oportunidad para dar respuesta a la creciente diversidad que se manifiesta en las aulas (Williamson, 2005, 2018; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

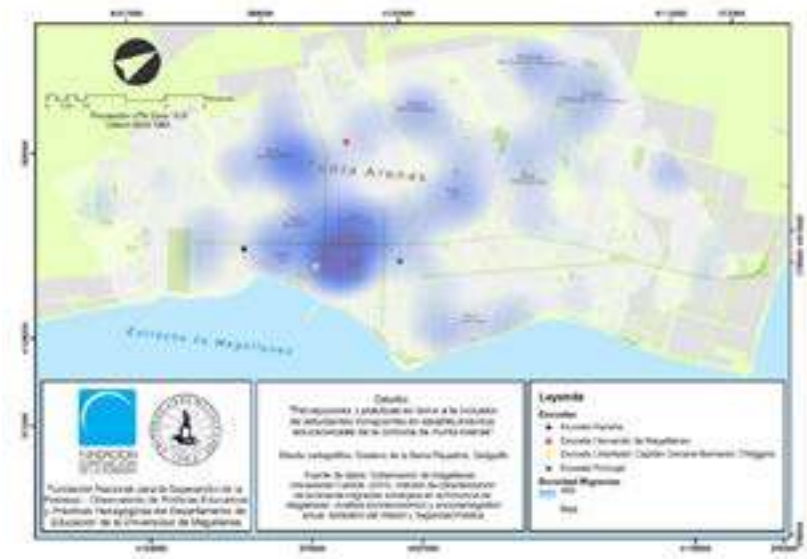
Por esta razón es fundamental la elaboración de estudios que permitan visibilizar las diversas oportunidades y aportes de la población migrante en el desarrollo personal, social y cultural, y, a la vez, destacar el valor de los recursos y capacidades desplegadas tanto en la sociedad de acogida y sus instituciones como entre los mismos estudiantes y familias inmigrantes. Cabe mencionar que la FSP se ha caracterizado por la búsqueda y reconocimiento de buenas prácticas de experiencias educativas, con la intención de legitimar aquellos recursos y capacidades como parte de la agencia de las comunidades educativas, ya que no solo el Estado ha debido responder a este fenómeno, sino que han sido las propias escuelas las que han diseñado estrategias para avanzar hacia la inclusión (Galaz y Poblete, 2017). En este sentido, el estudio parte desde el reconocimiento de las diversas estrategias y buenas prácticas de inclusión que se están desarrollando al interior de algunos establecimientos educacionales, con el objetivo de dar cuenta de los desafíos que debe enfrentar toda la comunidad escolar ante este nuevo fenómeno migratorio, el que no ha estado exento de desencuentros como respuesta a la complejidad propia de las transformaciones socioculturales.

Las escuelas participantes del estudio experimentaron un aumento significativo en la matrícula de estudiantes inmigrantes durante los últimos cuatro años. Las causas que llevaron a las familias a emigrar son múltiples y se relacionan con expectativas personales, búsqueda de mejores oportunidades económicas y, en algunos casos, con procesos de inestabilidad política en sus países de origen.

Finalmente, en la cartografía que se presenta a continuación se identifica la ubicación de las escuelas participantes del estudio en la ciudad de Punta Arenas, que se emplazan en áreas que se caracterizan por poseer una mayor concentración de familias extranjeras inmigrantes con prevalencia en el barrio Sur, barrio San Miguel, barrio Cerro de la Cruz y Centro. Otras concentraciones se ubican en el barrio 18 de Septiembre. La concentración

de familias inmigrantes en dichos sectores está relacionada con la presencia de servicios y centros comerciales ubicados en los alrededores de las escuelas y la conectividad que ofrece el transporte público. En este sentido, los apoderados y apoderadas que participaron del estudio señalan, mayoritariamente, la ubicación de las escuelas como motivo de elección, puesto que se encuentran relativamente cerca de sus espacios laborales, a lo que se suma la presencia de estudiantes inmigrantes matriculados, lo que hace pensar en un escenario que favorece el proceso de adaptación de sus hijos e hijas.

MAPA 1. LOCALIZACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Gobernación Provincial de Magallanes, Universidad Central de Chile.

Fotografía: Vanessa Román

Marco teórico

El fenómeno migratorio ha llevado a las escuelas a desplegar una serie de recursos y capacidades con el fin de propiciar espacios de inclusión en contextos de diversidad cultural (Stefoni et al., 2016; Poblete y Galaz, 2017; Centro de Derechos Humanos, 2016), lo que ha conducido a un cambio en las lógicas de funcionamiento y condiciones organizativas de los sistemas educativos. Los actuales procesos han hecho indispensable detenerse a repensar los modelos educativos teniendo presentes las complejidades y barreras que experimentan los y las estudiantes inmigrantes (Centro de Derechos Humanos, 2016), centro de interés de los enfoques multiculturales e interculturales, como también de los modelos de integración e inclusión dentro del ámbito educativo.

A modo de contexto, nociones como multicultural e intercultural surgen como consecuencia de la corriente multiculturalista que se inició en Estados Unidos e Inglaterra en el año 1960, donde se aglomeraron varios movimientos sociales heterogéneos que reivindicaron el valor de la diferencia. Entre ellos se encontraban grupos feministas, de la diversidad sexual, afroamericanos e inmigrantes, cuyo objetivo era que la política reconociera la pluriculturalidad de las sociedades de aquella época y su posibilidad de expresarse (Universidad Alberto Hurtado y FSP, 2017). A partir de esa perspectiva se desarrollaron distintos enfoques para llevar la demanda hacia los espacios políticos. Así fue como en Estados Unidos se desarrolló el concepto de multiculturalidad, que se materializó en una política pública que reconoció la diversidad a través de la llamada discriminación positiva, acción orientada a empoderar a las minorías a través de decisiones políticas cuyo objetivo era reparar inequidades derivadas de razones históricas, políticas y culturales. En el ámbito educativo esto se concretó en la creación de cupos especiales para personas afrodescendientes en la educación superior (Universidad Alberto Hurtado y FSP, 2017).

Existen distintas definiciones del enfoque multiculturalista, relacionadas tanto con la situación de las sociedades, en donde diferentes grupos cul-

turales viven juntos (Aguado Odina, 1991; Diez, 2004), como con una perspectiva que lo entiende como una política que busca intervenir en las relaciones y procesos sociales, suministrando instrumentos que acompañen temáticas de la diversidad (Stefoni et al., 2016). Una tercera mirada refiere al multiculturalismo liberal, que comprende la coexistencia híbrida, armónica y horizontal, aconflictiva y no jerárquica de grupos culturalmente diversos (Domenech, 2003; Zizek, 2003).

Es frente a estos últimos elementos que diversos autores (Bhabha, 1994; Zizek, 2003; Domenech, 2003; Stefoni et al., 2016) consideran pertinente analizar el enfoque multiculturalista puesto que (i) niega la conflictividad y la presencia de relaciones asimétricas y desiguales generadas históricamente y otras emergentes; (ii) asume la existencia de una cultura unificadora, lo que da cuenta de una mirada cerrada, estable y estática de la cultura mantenida por la tradición nacional; y, finalmente, (iii) alude a una forma negada de racismo, que dice respetar la identidad de un otro pero desde una posición privilegiada (Zizek, 2003).

Es por ello que como respuesta surge el concepto de interculturalidad en Europa y América Latina, cuya premisa alude a la necesidad de toda sociedad de enfrentar los desafíos de la heterogeneidad sociocultural y permite reconocer la diversidad y su complejidad en los diversos contextos de la sociedad (Mondaca y Gajardo, 2015), procurando no solo acompañar los escenarios de la diversidad, sino que intervenir para el desarrollo de espacios de comunicación donde el foco sea potenciar el diálogo y consenso entre las distintas culturas. Lo anterior implica la voluntad de realizar cambios dentro de la cultura de origen, incorporando elementos de la diversidad y la construcción conjunta de prioridades y estrategias, lo que implica un proceso de deconstrucción (Zapata-Barrero, 2013) que parte desde el reconocimiento de esa diversidad como un aspecto positivo para el desarrollo de toda sociedad (Novaro, 2006; Stefoni et al., 2016).

Si bien el término no nace desde el mundo educativo, este enfoque ha logrado ser transferido a diversos contextos. Los enfoques de interculturalidad y multiculturalidad han sido erradamente considerados como sinónimos, pero la educación intercultural es una línea que viene a superar la mirada de la educación multicultural, a pesar de que ambos enfoques

se originaron como respuesta al modelo asimilacionista que ha imperado en la educación. Comprender sus diferencias es sustancial para visibilizar las barreras y desafíos que representa la educación multiculturalista, línea que prima hoy en los establecimientos educacionales de Chile en un contexto de alta presencia de estudiantes inmigrantes, en conjunto con la mirada asimilacionista[3] (Centro de Derechos Humanos, 2016). Multiculturalidad e interculturalidad hoy constituyen los principales enfoques para dar respuestas a las complejidades que emergen desde la diversidad cultural, en un sistema educativo de carácter hegemónico y homogeneizante que propicia la adaptación cultural y lingüística de las minorías en la cultura escolar dominante.

Por su parte, la educación intercultural parte del reconocimiento del conflicto y las relaciones de poder, propiciando el respeto y valoración explícita de las diferencias culturales. A diferencia del modelo multicultural, que se limita solo a visibilizar su existencia en las aulas, asume que el conocimiento se construye desde todas las perspectivas presentes. De esta forma, la educación intercultural parte del reconocimiento de prácticas segregadoras hacia la diversidad (discriminación, racismo y xenofobia) que ponen en riesgo las trayectorias educativas de los y las estudiantes inmigrantes, y se trata de un modelo que busca la interacción y el intercambio entre las culturas y saberes desde una situación de simetría y equidad, lo que enriquece la cultura de la sociedad receptora y la de los y las inmigrantes.

En el caso de América Latina, el término *interculturalidad bilingüe* aparece con el objetivo de redefinir las relaciones entre los Estados y los pueblos indígenas. En Chile, el concepto se ligó al ámbito educativo mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante PEIB) del Ministerio de Educación (Ley Indígena N°19.253 del año 1993), cuyo objetivo fue desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe que promoviera el desarrollo de las comunidades indígenas tanto en la sociedad de origen como en la global. El público focalizado fue el mundo indígena, lo

3 El modelo asimilacionista supone a la integración como una afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Desde este enfoque se espera que la persona inmigrante asuma la cultura de la sociedad receptora, anulando la cultura de origen. Este modelo de carácter normalizador y hegemónico ha dominado el sistema escolar chileno (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

que limitó la posibilidad de desarrollar una educación intercultural que abarcara realidades emergentes, como la migrante. Por lo tanto, en este escenario aún es difícil observar experiencias que demuestren la implementación de un sistema educativo intercultural que responda a los nuevos requerimientos y desafíos que presentan las aulas en la actualidad, así como de una política pública que sustente la creación de escuelas interculturales.

Inclusión de la interculturalidad en contextos educativos

En la línea de la interculturalidad se aboga por una trayectoria escolar inclusiva que asegure el reconocimiento de la diversidad, lo que lleva a reflexionar en torno al concepto de inclusión educativa. Este modelo nace para superar la mirada de la integración educativa vinculada a la educación especial (Domínguez, López, Pino y Vásquez, 2015). Esta se desarrolló como respuesta a la presencia de estudiantes con problemas de aprendizaje (discapacidades) a través de un modelo que buscaba su integración en un ambiente no tan restrictivo, lo que en la práctica fue desarrollando núcleos segregadores, ya que solo se enfocó en el trabajo con aquellos estudiantes diferentes.

Con el tiempo, la mirada de la integración educativa se ha abierto a todo tipo de diversidades (necesidades especiales no asociadas a discapacidades), trasladando su enfoque rehabilitador, propio de la educación especial, a todo el contexto escolar. Sin embargo, es posible visibilizar su focalización en estudiantes reconocidos como diferentes, donde la diversidad es considerada un problema. Esta visión se ha materializado en que el proceso integrador ha mantenido acciones segregadoras hacia aquellos estudiantes con necesidades especiales, como los inmigrantes, desarrollando prácticas educativas distintas, con didácticas y currículum diferentes, lo que se suma a que las experiencias escolares han dado cuenta de que la mirada integradora parte del errado reconocimiento de que todos los y las estudiantes son iguales, lo que genera exclusión a través de la aplicación de prácticas pedagógicas homogéneas (Domínguez et al., 2015).

En un contexto de enfoques socioeducativos emergentes nació el modelo de inclusión educativa, que refiere al desarrollo de nuevas políticas, prácticas y subjetividades que permitan eliminar barreras que impiden

el acceso y participación de todos y todas en el sistema educativo, lo que implica cambios en las metodologías pedagógicas, adaptaciones curriculares, revisión de políticas y temas administrativos con el fin de promover una educación de calidad para todos y todas (Booth y Ainscow, 2000; Domínguez et al., 2015; Poblete y Galaz, 2017). De forma concreta, la inclusión educativa implica: i) reestructurar las percepciones y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad de las y los estudiantes desde una perspectiva que reconoce que todas las personas son diferentes, aspecto que enriquece los escenarios escolares; ii) realizar un esfuerzo mutuo para profundizar las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades; iii) promover que todas las personas de una determinada comunidad aprendan juntas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; y, finalmente, iv) no exigir requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, con el fin de hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Frente a los procesos de migración, el modelo de inclusión educativa ha puesto atención a la diversidad cultural, vinculándose a la mirada del modelo intercultural, la que busca hacer efectivos para todos y todas el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación, con el objetivo de eliminar las barreras que enfrentan estudiantes en el acceso al aprendizaje, limitantes que se encuentran en la sociedad, en la escuela, en el aula y a veces en los mismos educandos (Blanco, 2008). De esta forma, las escuelas deben orientarse hacia actitudes positivas en las prácticas educativas, lo que implica reconocer y respetar las diferencias individuales como la cultura de entrada de los diversos grupos; proporcionar un manejo de la cultura dominante sin anular la propia; y, finalmente, reorientar las prácticas pedagógicas para articular proyectos y programas educativos. Esto implica una revisión y reflexión en torno a los valores y principios que orientan el funcionamiento de los centros educativos, sus prácticas y rutinas, y normas internas, elementos que pueden facilitar la inclusión en contextos educativos (González, 2008).

Lo anterior precisa una mirada hacia nuevos modelos educativos acordes al contexto y a las realidades emergentes, y la potenciación de las escuelas como uno de los principales agentes de socialización de los sujetos, la

que tiene el deber de buscar estrategias que acojan la diversidad cultural y el reconocimiento y valoración de los mismos. Educar en la diversidad implica superar la cultura hegemónica, lo que exige una visibilización evidente de otras culturas muchas veces silenciadas, así como valorar otras formas de conocer y vivir, permitiendo que todos y todas expresen sus ideas y experiencias (Bello, 2012). Así, "las escuelas deben transitar desde el reconocimiento implícito de la diversidad, hacia la práctica cotidiana de la interculturalidad, que implica el reconocimiento explícito de la diversidad como un aporte al desarrollo social y cultural del conjunto de la comunidad escolar" (Colectivo Sin Fronteras, 2017: 137) y no como un problema o limitante del programa escolar[4].

El incremento de los procesos de migración en el país, y de niños y niñas inmigrantes en los establecimientos educacionales, demanda un modelo de educación que responda a sus necesidades y particularidades, por lo que trabajar en torno al concepto de interculturalidad parece cada vez más urgente. Este proceso de transformación no ha estado exento de complejidades debido a los mecanismos culturales y sociales que imperan en la sociedad actual, puesto que las relaciones entre grupos diversos no se dan en un espacio abstracto, sino que surgen en contextos donde existen determinadas jerarquías, estructuras de poder y privilegios (Tubino, 2005), por lo que el objetivo del modelo intercultural es mejorar la calidad de los intercambios y potenciar simetrías en las relaciones.

La inclusión asociada a los procesos migratorios propone que es necesario superar la mirada de integración escolar, que se articula desde una perspectiva de asimilación que apela a los procesos de adaptación de los y las estudiantes a la cultura escolar oficial (Joiko y Vásquez, 2016). En este contexto es posible visualizar que, en el caso de Chile, las acciones han estado orientadas a dicho modelo, cuyo énfasis está puesto en fomentar el currículum nacionalista y monocultural, con limitados espacios de diálogo

4 La Corporación de Investigación y Desarrollo de la Sociedad y las Migraciones Colectivo Sin Fronteras se emplaza en la ciudad de Santiago de Chile y es una institución que desde el año 2003 trabaja por la interculturalidad y la inclusión social y los derechos de niños, niñas y familias que son parte de los movimientos migratorios que se vienen asentando en territorio chileno. Trabaja especialmente con niños y niñas socioeconómicamente más vulnerables y que provienen de países como Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia y Haití, entre otros. Colectivo Sin Fronteras desarrolla sus iniciativas principalmente en la región Metropolitana de Chile. Información obtenida de Colectivo Sin Fronteras. Recuperado en julio de 2018 desde http://www.sinfronteraschile.cl/

en torno a la diferencia (Joiko y Vásquez, 2016), lo que trae consecuencias negativas para los procesos de continuidad a las trayectorias educativas. En este ámbito, la educación intercultural pretende ser eficaz y más justa a la hora de afrontar todas las situaciones de desigualdad que condicionan el logro de una verdadera equidad de oportunidades, tanto educativas como sociales (Universidad Alberto Hurtado y FSP, 2017). Seis son los aspectos que deberían definir a un sistema educativo inclusivo capaz de brindar una educación intercultural:

- Es un proyecto de todo el centro educativo, por lo tanto, debiese reflejarse en todos los documentos institucionales y planes de formación, y debería repercutir en las decisiones organizativas.
- Es un proyecto comunitario que involucra a la familia, organizaciones, instituciones y otras agencias educativas.
- Es un proyecto de éxito escolar, personal y social que fomenta la autoestima positiva entre los y las estudiantes.
- Es un proyecto pedagógico que exige profesionalismo, saber hacer, técnica y método, recursos y materiales, ejemplo y prácticas, y oficio.
- Es un proyecto cultural: el centro educativo debe reconocer que el conocimiento oficial es una construcción social hegemónica, una cuestión que se debe tener presente a la hora de las definiciones curriculares.
- Es un proyecto ético que implica aprender a vivir entre personas heterogéneas.

Plantear los procesos educativos interculturales como ejes centrales en las escuelas inclusivas supone, por una parte, la presencia de valores y actitudes prosociales encaminadas a la consecución de una igualdad real y efectiva de todas las personas que forman parte de la comunidad, y, por otra, una apertura de esta comunidad educativa hacia el entorno y sociedad, a fin de que los distintos agentes se sientan representados y partícipes del proyecto. De esta forma, la educación intercultural se debe comprender al alero de dos componentes esenciales: participación y territorio. La participación supone la colaboración de todas y todos los estudiantes y de la comunidad en la vida escolar, en un proceso que valora las diferencias,

evidencia aquello que es común y respeta al individuo (Leiva-Olivencia, 2013). El enfoque territorial promueve un proceso de resignificación de la educación y del papel que juega en los proyectos de desarrollo (Williamson, 2005), lo que supone que la educación debe ser concebida desde una dimensión territorial, analizada y transformada en el territorio.

De esta forma, el modelo de educación inclusiva intercultural se configura como una nueva forma de abordar las características presentes en los centros educacionales con una fuerte presencia de estudiantes extranjeros migrantes y otras diversidades, y entiende que el objetivo no es solo "integrarlos" al modelo predominante, sino más bien reconocer su diversidad cultural como un elemento fundamental para el logro del desarrollo social y cultural, lo que promueve una interacción entre las diferentes culturas a través del diálogo y el consenso.

El fenómeno migratorio en el contexto educativo

Al igual que en el resto del país, la región de Magallanes y de la Antártica Chilena ha presentado en los últimos años un aumento significativo de migrantes latinoamericanos (dominicanos, venezolanos, colombianos, peruanos y bolivianos), lo que a su vez ha generado una demanda por parte de las familias inmigrantes, que requieren que sus hijos ingresen a los establecimientos educacionales. Históricamente, la región se ha caracterizado por diferentes oleadas migratorias, protagonizadas por las colonias europeas y chilotas desde fines del siglo XIX (Martinic, 1990, 2002; Lausic, 1999), y, en los últimos años, ha crecido significativamente el número de inmigrantes latinoamericanos.

El Censo del año 2002 dio cuenta de la residencia de 2.144 extranjeros en la región (Imilan, 2014), mientras que el Censo del año 2017 destacó un total de 4.245 personas nacidas fuera de Chile que residen en la región, con un alto porcentaje de habitantes provenientes de Argentina (1.715 habitantes), Colombia (1.169 habitantes), países de América Central (principalmente de República Dominicana, con 413 habitantes) y Venezuela (204 habitantes). Este proceso ha estado ligado a una débil legislación, por lo que el fenómeno no ha podido ser abordado debidamente desde las políticas públicas para comprender su complejidad y garantizar los derechos de aquellas

personas que se ven expuestas a situaciones de segmentación y vulnerabilidad económica, social y cultural (Imilan, 2014).

Esto se ha materializado en diversas formas de exclusión social que han estado marcadas por prácticas abusivas en los contextos laborales (Bravo, 2017) y por la reproducción de representaciones estereotipadas por parte de los medios de comunicación escrita (Williamson, 2012; Sayago, 2016; FSP, 2018), que difunden caricaturas asociadas a la delincuencia, narcotráfico y prostitución, percepciones que dificultan el reconocimiento de los y las inmigrantes como sujetos de derecho (Israel, 2006) y su integración efectiva[5] a la sociedad receptora.

Es por esto que toma relevancia el desarrollo de estudios nacionales y regionales en torno a la temática de migración y educación, pues la escuela se ha constituido como una de las instituciones receptoras de las familias inmigrantes, la que debe resguardar su rol como espacio de socialización e integración de la diversidad (FSP, 2016). En este marco es importante mencionar que, comparadas con la producción nacional, son escasas las investigaciones realizadas en la región de Magallanes y de la Antártica Chilena en torno a los procesos migratorios actuales y su impacto en los contextos educativos. En este caso, la FSP, como parte de su compromiso con la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS, 2030), busca dar cumplimiento al Objetivo N°4 de Educación de Calidad con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. Con esa finalidad se han generado diversas propuestas desde la línea de la investigación e intervención social para la superación de las dificultades

5 El término *integración social efectiva* posee una connotación diferente al de *integración educativa*. En el marco de los mecanismos de cohesión social se han definido tres tipos de integración social en la literatura: "Integración Funcional; Integración Simbólica e Integración Comunitaria (Sabatini y Salcedo; 2006). En primer lugar, la integración funcional hace referencia a los medios a través de los cuales los individuos se integran al mercado o al Estado. Por un lado, la integración funcional indica la participación de los más pobres y su relación con otros en el mercado a través del consumo o el trabajo; y por otro, en el Estado a partir de su rol como sujetos de derecho político, beneficiarios de programas estatales o usuarios de servicios sociales o infraestructura urbana. En un segundo nivel, la integración simbólica se relaciona con el sentido de pertenencia y arraigo que presentan los habitantes de un determinado territorio, aun cuando se trate de una sociedad desigual. En estos dos niveles, al otro se le tolera, pero no se le frecuenta, tratándose más bien de relaciones esporádicas (Márquez; 2003). Por último, la integración comunitaria que se expresa en las relaciones de amistad –incluso sanguíneas– o las redes sociales que se forman en un determinado territorio. Según Márquez (2003) este último tipo de integración precisa el reconocimiento de una comunidad de iguales que busca formar una identidad basada principalmente en su homogeneidad" (Morandé, 2007, p. 23).

de integración social e inclusión de los y las estudiantes inmigrantes, relevando las oportunidades que entrega la educación intercultural en los procesos pedagógicos y en el desarrollo afectivo y social (Donoso, Mardones y Contreras, 2009). Desde allí es posible visibilizar obstáculos y barreras estructurales que impiden avanzar en la construcción de un sistema educativo que respete el derecho de los y las estudiantes inmigrantes a una educación de calidad (Centro de Derechos Humanos, 2016), pero también estrategias dirigidas hacia la inclusión (Stefoni et al., 2016; FSP, 2016; Poblete y Galaz, 2017).

En esa línea, un estudio en torno a la presencia de estudiantes inmigrantes en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea (EACEA, 2009) ha concluido que existe gran diversidad de estrategias que se han implementado para la incorporación de estudiantes inmigrantes, como ocurre con los programas de acogida, que tienen como finalidad promover la justicia cultural, proteger los derechos y generar condiciones educativas de calidad (Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017). La investigación contempla tres dimensiones que forman parte de la "trayectoria de inclusión educativa" (Poblete y Galaz, 2017): didáctica-pedagógica, convivencia escolar e integración efectiva de la familia inmigrante. Dichos aspectos no solo se enfocan en comprender las dinámicas que se desenvuelven al interior del aula, sino también en la convivencia e integración de la familia en el proceso educativo.

Buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad

Estas escuelas han asumido nuevas realidades y han desempeñado un rol fundamental en la implementación de estrategias de acogida que promueven no solo prácticas de inclusión de estudiantes inmigrantes, sino también la integración social de las familias en el territorio nacional, regional, comunal. Es decir, para que se desarrollen procesos de inclusión de niños y niñas inmigrantes en el contexto educativo es necesaria la integración efectiva de las familias en los distintos sistemas institucionales, sociales, culturales y laborales. Las dimensiones que componen las trayectorias de educación inclusiva, cuya premisa son las buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad, son: i) didáctica-pedagógica intercultural; ii) convivencia escolar; e iii) integración efectiva de la familia inmigrante.

En primer lugar, una buena práctica de inclusión es parte de una estrategia que sostiene necesariamente un componente subjetivo, ya que una persona puede considerar como una buena práctica aquello que para otra indudablemente no lo es. De acuerdo a Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009), una buena práctica inclusiva es una actuación situada que adquiere sentido y es posible a partir de una realidad concreta. Es decir, no hay un solo tipo de buena práctica, sino que estas dependen del contexto en el que se desarrollan. Definir una acción como una buena práctica no tiene que ver con que pueda o no encasillarse dentro de un recetario, sino que más bien implica que sea reconocida como un enfoque que puede iluminar el camino y cuya finalidad es enriquecer el horizonte a partir de las respuestas que otros han dado a problemas similares.

Una buena práctica de inclusión es considerada innovadora, efectiva y replicable cuando se construye desde el compromiso y cooperación de todas y todos los actores que componen la comunidad educativa. Para Litwin (2010) es aquella que da lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo, considerando que la homogeneidad no refleja la diversidad de los grupos escolares. De acuerdo a Comenius (2006) y Rivero (2017), las experiencias exitosas de buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad se han centrado en: i) conocer las necesidades de todas y todos los estudiantes; ii) proveer instrucciones claras; iii) reorganizar constantemente el aula; iv) usar eficientemente los recursos y utilizar estrategias educativas diferenciadas; v) tener un modelo organizativo flexible ante las necesidades de los y las estudiantes; vi) conducir una evaluación sistemática del progreso del estudiante en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional); vii) la existencia de docentes abiertos a las sugerencias y a los cambios; viii) fomentar actividades extracurriculares; y ix) valorar la colaboración con la comunidad.

En conclusión, constituye una buena práctica de inclusión hacia la interculturalidad toda actuación que se oriente, a partir del compromiso de la comunidad educativa, a promover la presencia, participación y éxito de todas y todos los estudiantes, reconociendo explícitamente la diversidad como un verdadero aporte al desarrollo social y cultural. Se trata, fundamentalmente, de un progreso sostenido centrado en procesos.

Didáctica-pedagógica intercultural

Para que la didáctica-pedagógica se construya sobre una propuesta intercultural se requiere de una adecuación curricular (Stefoni et al., 2016; Centro de Derechos Humanos, 2016) que ponga énfasis en las emociones, desarrollo de talentos y de la creatividad de parte de todos los y las estudiantes. Para ello es urgente el traspaso de metodologías y herramientas al cuerpo docente, que les permitan enfatizar y trabajar en un modelo de aprendizaje basado en problemas, superando el de las explicaciones sobre elementos conceptuales básicos de las diferentes culturas[6]. Para esto es imprescindible profundizar en ejemplos y experiencias de relación interpersonal, casos prácticos y simulaciones para el desarrollo de competencias interculturales sin caer en compasiones, razonamientos clasistas y prejuicios (Leiva-Olivencia, 2017). En cuanto al desarrollo curricular, una de las formas de trabajar la interculturalidad en el aula es a través de metodologías didácticas centradas en el aprendizaje por competencias mediante el trabajo por proyectos de investigación, que se basan en un plan de acción que busca un determinado resultado práctico. Este tipo de metodología permite al estudiante organizar su pensamiento favoreciendo la reflexión y la crítica, pues una didáctica intercultural debe asociarse con iniciativas y diseños imbricados en el desarrollo de una educación personalizada y comunitaria.

- La didáctica sebe ser dinámica, proactiva y potenciar la autoestima y la interacción de todos los agentes educativos y sociales.
- El valor pedagógico radica en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su optimización como modos democráticos, críticos y dinámicos de autorrealización personal y comunitaria.
- La didáctica debe poner el acento en el componente emocional y relacional de la educación. Implica educar por, para, desde y en libertad. Educar no es domesticar.

6 Frente a lo planteado y a modo de ejemplo, un estudiante no va a convivir de mejor manera con un compañero o compañera colombiana porque conozca conceptualmente sobre la cultura de Colombia. Si bien se trata de un marco de referencia, no es suficiente para influir en las relaciones y dinámicas presentes en los distintos contextos donde se desenvuelven, menos para avanzar de manera significativa hacia el reconocimiento y valoración de las diversas culturas presentes en los centros educativos.

- Requiere una conjunción interdependiente de participaciones e innovaciones por parte de todos los agentes educativos.
- Necesita de la adopción práctica del aprendizaje de competencias interculturales, por lo que las vivencias y experiencias deben estar presididas por habilidades como el diálogo, la escucha activa, la empatía, el respeto y la asertividad. La diversidad cultural es un elemento que enriquece y que no debe suponer impedimento para establecer consensos o espacios de encuentro (Leiva-Olivencia, 2015, 2017).

Las propuestas de didácticas interculturales se construyen colaborativamente con otros campos de conocimiento, tanto académicos como comunitarios, en un trabajo en cooperación que permite responder a las interrogantes sobre qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar (Ramírez, 2017).

Convivencia escolar

Durante los años 2017 y 2018, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) elaboró algunos textos destinados a las escuelas como guía para una buena convivencia escolar en contextos de diversidad cultural[7]. Estos señalan que un elemento fundamental para avanzar hacia un sistema educacional que garantice que todos y todas desarrollen al máximo sus potencialidades de aprendizaje es aprender a convivir con los demás, reconociéndolos como sujetos iguales en dignidad y derechos, y a la vez diversos en tanto sujetos individuales y únicos.

Esto implica un énfasis en la necesidad de transformación de las escuelas con el objetivo de incluir la diversidad dado el reconocimiento de situaciones de discriminación y racismo que no permiten potenciar los procesos de inclusión de los y las estudiantes inmigrantes (Riedman y Stefoni, 2015; Tijoux y Merino, 2013; Centro de Derechos Humanos, 2016). Así las cosas, la exigencia no es solo aprender a vivir con los demás, sino también

7 Más inclusión, más protección en la comunidad educativa. Menos discriminación, menos violencia. Orientaciones para promover espacios de participación y sana convivencia escolar. MINEDUC (2017) / Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. MINEDUC (2018).

reconocer en todas y cada una de las personas sus experiencias, capacidades y recursos, valorando la diversidad como una riqueza que fortalece el aprendizaje y el desarrollo de toda la comunidad educativa. Por lo tanto, hacer visible la diversidad, conversar sobre las diferencias, conocer y escuchar al otro son experiencias que ayudan a acercarse a lo desconocido a través de la adquisición de la información necesaria para derribar los mitos y estereotipos que están en la base de los actos de discriminación. Del mismo modo, estas acciones permiten empatizar con las demás personas, conocerlas más allá de lo que en apariencia las diferencia y de esta forma identificar aquello que las une y vincula en tanto seres humanos.

Reconociendo estos elementos, el MINEDUC ha desarrollado una serie de recomendaciones en el ámbito de la convivencia para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros a las comunidades educativas. Realiza dichas recomendaciones mediante actividades centradas en dos aspectos: el proceso de acogida y espacios de encuentro. Para favorecer la acogida se recomienda:

- Realizar talleres de inducción para estudiantes extranjeros y para sus familias, donde se aborde el enfoque de derechos, normativa chilena, tratados de migración, trámites y documentos para la convalidación de estudios, entre otros.
- Generar espacios de acompañamiento y apoyo entre pares.
- Crear aulas transitorias para apoyar el proceso inicial mediante inducción y dinámicas para generar confianza con sus pares.
- Impulsar actividades organizadas por los mismos estudiantes.
- Propiciar espacios de encuentro.
- Realizar actos cívicos donde estudiantes extranjeros participen llevando sus banderas, cantando sus himnos o realizando muestras culturales.
- Celebrar las fiestas patrias de los otros países con representaciones de sus culturas.
- Relevar las distintas culturas a través de muestras de comidas típicas, autores, bailes y otras expresiones que aporten al conocimiento de los países de origen de los estudiantes extranjeros.

- Fomentar recreos colaborativos en donde se den instancias de diálogo entre los distintos actores de la comunidad educativa.
- Promover talleres y recreos entretenidos donde, a través del baile o el deporte, estudiantes de diferentes edades y nacionalidades puedan compartir.
- Trabajar colaborativamente en la sala de clases, integrando a todos los y las estudiantes. Salidas pedagógicas y uso de espacios pedagógicos diferentes para favorecer el intercambio.
- Generar espacios de diálogo de la comunidad educativa para afrontar el nuevo contexto de migración, donde se reflexione sobre la interculturalidad, sus dificultades y potencialidades, abordando explícitamente el racismo.

En síntesis, una buena convivencia escolar, desde una perspectiva intercultural, no solo debe centrarse en desarrollar un trabajo exclusivamente con los y las estudiantes, sino que implica la participación de toda la comunidad escolar. Requiere necesariamente que cada integrante se sienta reconocido y reconocida de manera positiva en los distintos espacios que ocupa con el fin de potenciar su bienestar, crecimiento y desarrollo personal. Plantear la buena convivencia escolar desde esta perspectiva no supone trabajar de forma ajena a los sentimientos, emociones, intereses, motivaciones, demandas y necesidades personales de aprendizaje, sino que todos estos elementos deben estar presentes en el trabajo desarrollado por los establecimientos educacionales, atendiendo a las singularidades de cada integrante de la comunidad educativa.

Integración efectiva de la familia inmigrante

Como se ha señalado a lo largo de la investigación, para promover una educación intercultural es necesario generar un nuevo espacio social de respeto de las diferencias humanas y sociales, desde una perspectiva de igualdad, equidad y de inclusión para todas las personas y culturas (Bartolomé y Cabrera, 2003), y esa construcción debe partir del involucramiento de las familias en las escuelas, por lo que resulta decisivo facilitar y promover las condiciones óptimas para su participación efectiva.

La planificación y desarrollo de un plan de acogida o de un proyecto educativo intercultural facilitarían la creación de espacios formativos alternativos y flexibles. Esto requiere la implementación de acciones educativas creativas donde la interculturalidad sea vivida y construida por todos los agentes de la comunidad educativa, tales como charlas, encuentros educativos interculturales, talleres extraescolares para estudiantes y familias. Se trata de todas aquellas propuestas que dan cobertura a una estrategia consciente de reconocimiento de la participación de todas las familias a favor de la construcción de una escuela viva y optimista (Leiva-Olivencia, 2011).

No se trata solo de poner a disposición los espacios y los tiempos generalmente asociados a las actividades extraescolares, tampoco propiciar únicamente la participación de apoderados y apoderadas en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares; más bien se trata de promover una participación activa que movilice todos los recursos educativos disponibles y cuyo enfoque potencie a la escuela como un escenario formativo comunitario y de servicio e interés público. Es decir, lo que se pretende es conseguir que todos los integrantes de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro educativo para que se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Vitoria-Gasteiz, 2010; Leiva-Olivencia, 2010).

El objetivo es superar el enfoque utilitarista (que establece alianzas entre las familias y las escuelas para resolver problemas) para incorporar un enfoque más productivo, cuya idea es buscar el apoyo mutuo para construir una ciudadanía compartida. En este sentido, la participación de las familias tiene un doble valor: i) promueve la mejora de las relaciones entre los y las estudiantes de las diferentes culturas y, por tanto, de la convivencia en la escuela; y ii) constituye un elemento de apoyo emocional para muchas familias que viven momentos vitales complejos (Vitoria-Gasteiz, 2010; Leiva-Olivencia, 2011). Fortalecer una política de relación familia-escuela resulta fundamental para la inclusión escolar en la medida en que contemple apertura y una acogida cálida a las familias, lo que potencia su participación en las escuelas y la valoración de las aulas abiertas.

Estas son algunas recomendaciones (Rojas, Falabella y Alarcón, 2016; MINEDUC, 2018) que permiten avanzar hacia una integración efectiva de la familia inmigrante al sistema educativo. Este proceso debe:

- Fomentar la creación de protocolos de acogida y seguimiento para niños y niñas migrantes u otros. Favorecer que la escuela piense cómo acoger múltiples identidades y familias diversas.
- Promover, entre docentes y equipos psicosociales, espacios de diálogo y escucha activa con las diversas familias, con el fin de comprender costumbres, preocupaciones y lógicas de acción.
- Promover la participación a través de acciones de complementariedad en la formación, como talleres dirigidos a apoderados y apoderadas, organización de festivales culturales, ferias, actividades de apoyo comunitario, aulas abiertas, almuerzos acompañados por las familias, etc.
- Planificar espacios de diálogo con las familias de estudiantes extranjeros con el fin de conocer sus realidades, necesidades y costumbres, de manera de poder mejorar la vinculación con ellas.
- Contar con espacios de encuentro entre familias que permitan compartir experiencias comunes y dialogar sobre las diferentes visiones, logros y dificultades encontradas en el proceso de crianza.

En definitiva, la integración efectiva de la familia inmigrante en los centros educativos requiere de una nueva mirada respecto a los espacios que actualmente se ponen a disposición. Como se ha señalado, la participación de apoderados y apoderadas en el seguimiento de tareas y progreso escolar, y la asistencia a distintas actividades extraescolares no constituyen las únicas maneras de hacer efectiva la integración de las familias en los establecimientos educativos. Más bien, desde una perspectiva intercultural se requiere de espacios que propicien un aprendizaje cívico y un apoyo mutuo entre las familias para construir una ciudadanía compartida, lo que implica la participación activa de todas las familias (inmigrantes y no inmigrantes) en la generación de propuestas que, de manera consciente, avancen hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en toda la vida y espacios del centro educacional.

Fotografía: Equipo regional Magallanes

Método

El objetivo de la investigación fue analizar las percepciones y prácticas de inclusión de estudiantes inmigrantes en establecimientos educacionales de la comuna de Punta Arenas. Los objetivos específicos, en tanto, fueron:

- Caracterizar la situación actual de los y las estudiantes inmigrantes al interior de los establecimientos educacionales, con énfasis en la didáctica-pedagógica, convivencia escolar e integración efectiva de la familia inmigrante.
- Identificar estrategias y buenas prácticas de inclusión de estudiantes inmigrantes al interior de los establecimientos educacionales en torno a la didáctica-pedagógica, convivencia escolar e integración efectiva de la familia inmigrante.
- Identificar desafíos y obstaculizadores de la inclusión de estudiantes inmigrantes al interior de los establecimientos educacionales.

El propósito del estudio fue caracterizar el fenómeno migratorio al interior de los establecimientos educacionales de la comuna de Punta Arenas, rescatando aquellos elementos más significativos según las percepciones de las propias comunidades educativas en relación al proceso de inclusión de estudiantes inmigrantes extranjeros. La investigación se desarrolló desde un enfoque metodológico mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo, aprovechando las ventajas y oportunidades que cada uno brinda en los procesos de comprensión de un fenómeno de la realidad social. En este marco, la obtención de nuevos conocimientos en diversos campos de la realidad requiere de esfuerzos constantes para la comprensión de la complejidad de los contextos y fenómenos actuales, puesto que "la investigación como posibilidad de conocer, interpretar y transformar la realidad no puede ser ajena a las constantes exigencias de un mundo cada vez más inestable, complejo y diverso" (Díaz, 2014: p. 1).

El método cuantitativo fue utilizado en distintos momentos de la investigación, lo que en una primera etapa permitió obtener una aproximación

general al sujeto de estudio y de esta manera tener una mayor contextualización del mismo, pero también fue importante en el proceso de recogida de información, donde se aplicó la técnica de la encuesta.

Las técnicas de obtención de datos primarios fueron: i) encuestas: dirigidas a estudiantes chilenos, chilenas e inmigrantes extranjeros; ii) entrevistas semiestructuradas: dirigidas a docentes, directivos y directivas; iii) grupos focales: dirigidos a estudiantes (chilenos, chilenas e inmigrantes extranjeros) y apoderados y apoderadas (inmigrantes extranjeras). La técnica de la encuesta fue utilizada con el objetivo de comprender y categorizar las dinámicas de la convivencia escolar, ya que "utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características" (Anguita, Labrador y Campos, 2003: 144).

Se aplicaron dos tipos de encuestas, una dirigida a estudiantes chilenos y chilenas, y la otra dirigida a estudiantes inmigrantes extranjeros. Ambas contenían 12 preguntas de selección múltiple, con cuatro alternativas para cada una de ellas. Las preguntas se enfocaron en medir la participación en diversas actividades dentro del aula y del establecimiento educacional, como también en las interrelaciones existentes entre estudiantes chilenos e inmigrantes. Igualmente, la encuesta aplicada a los y las estudiantes inmigrantes centró su atención en el rescate del proceso de integración y/o inclusión al interior de la escuela.

Por otro lado, las técnicas cualitativas permitieron indagar en los procesos de inclusión de niños y niñas inmigrantes extranjeros en torno a las tres dimensiones de la investigación: didáctica-pedagógica, convivencia escolar e integración efectiva de la familia inmigrante. Para ello se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con el objetivo de rescatar e indagar en las percepciones y prácticas de inclusión relacionadas con las tres dimensiones transversales. En total se aplicaron 14 entrevistas semiestructuradas y se realizaron ocho grupos focales[8].

8 Para ver detalles, solicitar anexo digital a carola.tapia@superacionpobreza.cl

Las preguntas establecidas se enfocaron principalmente en obtener información sobre la situación actual de los procesos de migración en el contexto educativo y en las dimensiones de la didáctica- pedagógica, convivencia escolar e integración efectiva de la familia inmigrante. Lo último se realizó con la finalidad de contrastar las percepciones de estudiantes, apoderados y apoderadas obtenidas a través de los grupos focales. Se desarrollaron dos entrevistas semiestructuradas: una dirigida a docentes y otra a directivos y directivas[9] (directores y directoras, jefes de UTP, orientadores y encargados de convivencia). En estas, las preguntas se centraron en conocer los procesos de acogida, actividades desarrolladas y participación de estudiantes, apoderados y apoderadas, procedimientos desde el ámbito administrativo y pedagógico. En cambio, en el caso de la entrevista dirigida a docentes, las preguntas se enfocaron en identificar las estrategias y prácticas de inclusión desarrolladas por las y los profesores dentro del aula, lo que implicó indagar en los procesos de adaptación de contenidos y didácticas en contextos de diversidad cultural, y en factores que han obstaculizado y/o facilitado dichos procesos.

En cuanto a la muestra, los criterios se acordaron en conjunto con la Corporación Municipal de Punta Arenas (CORMUPA), institución que posee la mayor cantidad de antecedentes sobre estudiantes inmigrantes y su ubicación en establecimientos educacionales públicos dentro de la comuna. En este sentido, las escuelas se seleccionaron por: i) número de matrícula de estudiantes inmigrantes extranjeros e ii) índice de vulnerabilidad escolar según el IVE-SINAE[10].

En cuanto al análisis de la información recopilada, cabe mencionar que se realizó una matriz analítica tomando en cuenta las diversas consideraciones teóricas mencionadas relacionadas con los conceptos claves que guia-

9 Cabe señalar que se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas a personas encargadas específicamente del área de convivencia escolar. Una de ellas es trabajadora social y forma parte del Programa de Integración Escolar.

10 El Sistema de Asignación con Equidad (SINAE) es la metodología diseñada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para focalizar de forma precisa y personalizada distintos beneficios y programas de la oferta institucional, y así identificar y seleccionar a estudiantes que presentan mayor Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y que requieren atención prioritaria y mayor apoyo para completar con éxito los doce años de escolaridad. El IVE-SINAE tendrá mayor proporción de estudiantes vulnerables, los que, por tanto, podrían presentar mayores dificultades relacionadas con aprendizajes, convivencia escolar y fracaso escolar. Información obtenida de JUNAEB. Cómo funciona el SINAE. Recuperado en julio de 2018 desde https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae

ron todo el proceso investigativo: educación inclusiva intercultural, buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad, didáctica-pedagógica intercultural, convivencia escolar e integración efectiva de la familia inmigrante. Además, se consideró necesario agregar las dimensiones institucionalidad y participación.

Al respecto, en la columna izquierda de la matriz se indican las siete dimensiones abordadas en el estudio, y en la columna derecha se señalan algunos de los elementos que debiesen trabajarse al interior de cada establecimiento educacional para considerar el desarrollo de una educación inclusiva intercultural.

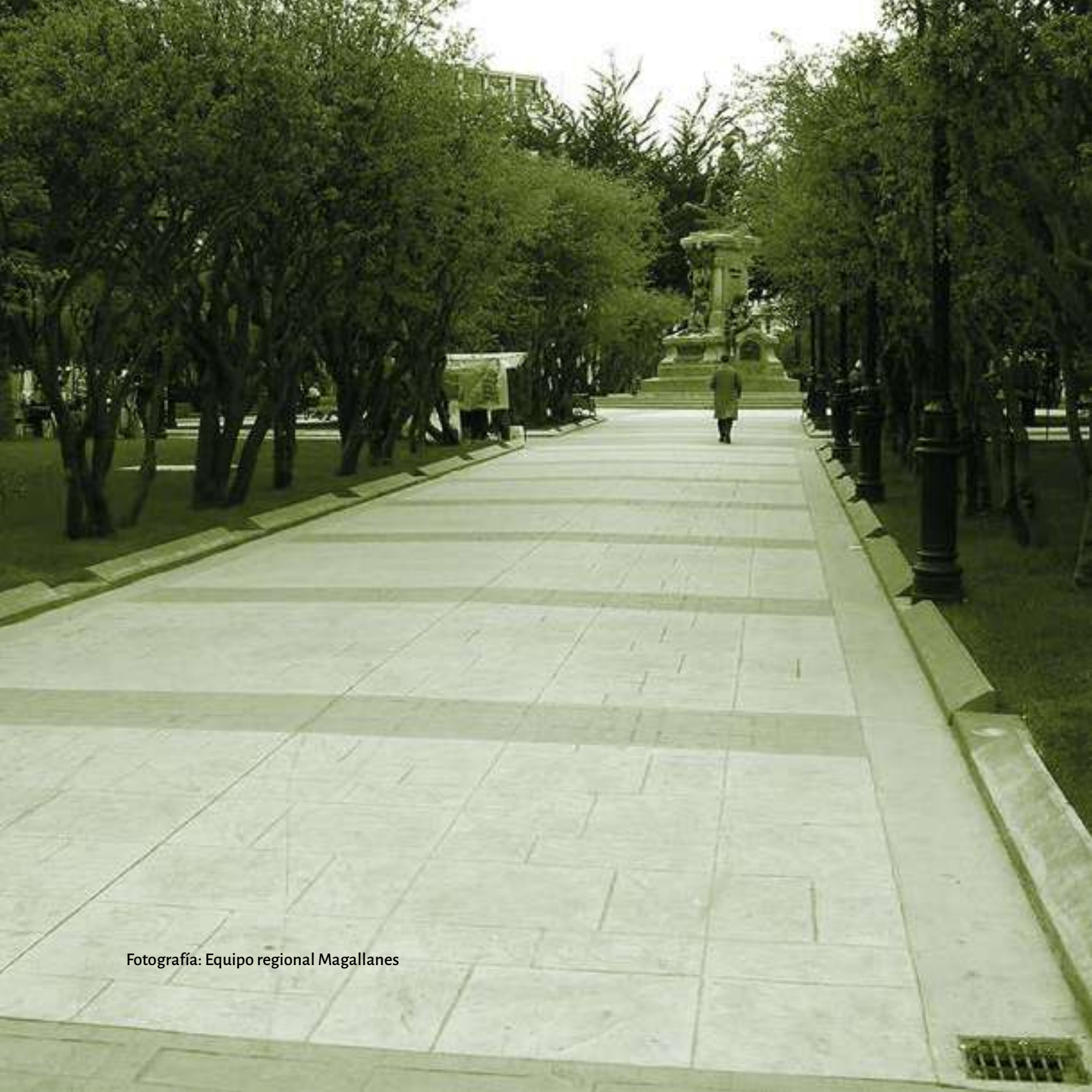
TABLA 1. MATRIZ ANALÍTICA

DIMENSIONES	ELEMENTOS A CONSIDERAR
Educación inclusiva intercultural	-Reconocimiento y valoración explícita de la diversidad como un aporte al desarrollo de la comunidad educativa. -Superación de la cultura oficial mediante la toma de consciencia sobre la existencia de una cultura dominante. -Valoración de la interacción basada en el diálogo e intercambios entre diversas culturas sin la superposición de una sobre otra. -Reconocimiento y respeto por la cultura de entrada y la propia. -Visibilización y valoración de los elementos comunes y las diferencias individuales.
Buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad	-No existen buenas ni malas, lo importante es la pertinencia territorial. -Es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa. -El énfasis está en el proceso y progreso sostenido. -Se debe conocer las necesidades de todos y todas las estudiantes y tener flexibilidad ante las mismas. -Las y los docentes deben mantenerse abiertos a las sugerencias y a los cambios.
Didáctica-pedagógica intercultural	-Profesionalización y planificación rigurosa y extensa acorde al contexto. -Cambios en las prácticas pedagógicas (método, técnicas, recursos, materiales, fomento del aprendizaje entre pares). -Énfasis en las emociones, desarrollo del talento y la creatividad de toda la comunidad educativa. -Generación de aprendizajes significativos para estudiantes centrados en experiencias interpersonales y casos prácticos. -Promoción de espacios de diálogo que permitan desarrollar la escucha activa, la empatía, el respeto, la tolerancia y la asertividad, entre otros. -Las propuestas didácticas deben construirse en relación a otros campos de conocimiento, tanto académicos como comunitarios (trabajo de colaboración).

DIMENSIONES	ELEMENTOS A CONSIDERAR
Convivencia escolar	-Favorecimiento de la acogida, generación de espacios de encuentro e integración de las familias. -Visibilización de la diversidad a través del reconocimiento de las diferencias, conociendo y escuchando al otro. -Desmitificación de estereotipos que están a la base de los actos de discriminación. -Promoción de una autoestima positiva de todos y todas las estudiantes, cuya autovaloración sea construida en relación y contacto con otros. -Fortalecimiento de relaciones horizontales, diálogos e intercambios de saberes y experiencias entre pares. -Activación y movilización de recursos y capacidades individuales y colectivas. -Altas expectativas y desarrollo de la tolerancia, respeto y apoyo mutuo.
Integración efectiva de la familia inmigrante	-Generación de propuestas que reconozcan la importancia de la participación de todas las familias. -Creación de instancias de participación y aprendizaje cívico, poniendo a disposición espacios y tiempos. -Movilización de todos los recursos educativos disponibles para hacer de la escuela un escenario formativo comunitario. -Involucramiento de apoderados y apoderadas en el seguimiento de tareas y progresos escolares.
Institucionalidad	-Eliminación de las barreras de acceso y participación. -Regularización de matrículas (ámbito administrativo). -Generación de un proyecto educativo con pertinencia territorial que debe reflejarse en los documentos institucionales (ejemplo: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Programa de Integración Escolar (PIE), entre otros) y explícitamente en la misión, visión, valores, principios, normas y rutinas. -Planes de formación. -Planes de nivelación y reforzamiento.
Participación	-Participación de todo el centro educativo en la vida escolar. -Actividades dentro del aula (aprendizaje entre pares). -Actividades extracurriculares (muestras, ferias, fiestas, etc.). -Vinculación con agencias educativas del barrio o la ciudad. -Participación de las y los estudiantes en la planificación y actividades que los involucran. -Entrevistas con apoderados y apoderadas. -Escuelas para padres y madres.

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que los elementos que forman parte de la matriz no constituyen una forma única de trabajar hacia una educación inclusiva intercultural ni pretenden ser una receta estandarizada. Se trata de una sistematización que expone ciertas orientaciones que permiten guiar los procesos que viven los distintos centros educativos, cada uno con sus particularidades.



Fotografía: Equipo regional Magallanes

Hallazgos y resultados

El siguiente capítulo se divide en tres apartados y cada uno de ellos desarrolla las tres dimensiones que conforman las trayectorias de educación inclusiva: i) didáctica-pedagógica; ii) convivencia escolar; e iii) integración efectiva de la familia inmigrante.

En el primer apartado se da a conocer la situación actual como resultado de la integración de estudiantes inmigrantes en las cuatro escuelas participantes del estudio, con énfasis en las tres dimensiones ya descritas. En el segundo se visibilizan las distintas estrategias de inclusión de la interculturalidad, relevando y categorizando algunas buenas prácticas de inclusión desarrolladas en los establecimientos educacionales. Por último, se exponen los principales desafíos que afrontan las escuelas, teniendo como horizonte principal el desarrollo de una educación inclusiva intercultural.

Situación actual de los y las estudiantes inmigrantes al interior de las escuelas de Punta Arenas

A partir de los testimonios de los integrantes de la comunidad educativa es posible apreciar que el proceso de integración de estudiantes inmigrantes al interior de establecimientos de Punta Arenas ha generado impactos de índole educativa, social y cultural, pues existen ciertas dificultades que han obstaculizado procesos de inclusión y comprensión de los nuevos contextos de diversidad cultural que caracterizan las dinámicas del país y de la región. Por esta razón surge la necesidad de dar cuenta de dichas situaciones reconociendo que también existen estrategias y buenas prácticas dentro de los establecimientos educacionales, las que les han permitido trabajar la inclusión de estudiantes inmigrantes extranjeros, cuyas percepciones dan cuenta de dicha experiencia.

Se entiende que las percepciones son resultado de un proceso de la consciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación que las personas construyen a partir de las distintas sensaciones obtenidas

en ciertos ambientes físicos y sociales[11], que en el caso de los y las estudiantes que participaron del estudio tienen relación con las distintas experiencias individuales que han tenido durante el proceso de integración en los establecimientos educacionales. Por otro lado, las percepciones de docentes, directivos y directivas se han construido en base al trabajo que, muchas veces de forma reactiva, han desarrollado al interior de los centros escolares.

Una vez señalado esto, es importante mencionar que en las cuatro escuelas se ha abordado la temática de la migración principalmente por necesidad o como una reacción ante el aumento progresivo de matrículas de estudiantes inmigrantes durante los últimos tres a cuatro años. Es decir, las diversas acciones adoptadas han sido reactivas ante la presencia del fenómeno en sus contextos educativos:

> *Mira, esto se da por orden natural, o sea, no es que nosotros tengamos la intención, sino que está y hay que hacerlo… lo necesitan ellos. Por lo tanto, se hace"* **(integrante del equipo directivo/técnico, entrevista semiestructurada, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

Desde el punto de vista administrativo, no se observan barreras en el acceso a la educación. En caso de situaciones particulares donde las familias deben regularizar la matrícula administrativa, se realizan las derivaciones correspondientes a la Secretaría Regional Ministerial de Educación, que otorga el RUT provisorio. En este sentido, destaca la importancia de la activación de redes y la flexibilidad de los establecimientos educacionales para que las familias accedan al sistema educativo formal.

En el ámbito académico existen experiencias que dan cuenta del desarrollo de planes de nivelación como consecuencia de la llegada de estudiantes inmigrantes "descendidos"[12] en las que se movilizan recursos humanos y se desarrollan estrategias educativas de reforzamiento:

11 Luz María Vargas Melgarejo en "Sobre el concepto de percepción". Alteridades, volumen 4, número 8, 1994, pp. 47-53.

12 Estudiantes que han sido descendidos de nivel o presentan un desempeño descendido respecto al curso.

> *"Se hizo un taller de nivelación para niños y niñas migrantes de lenguaje y matemáticas, fuera del horario de clases. Una profesora realizó este taller y entregaba un cuadernillo propio. Se realizó todo el año dos veces a la semana a través de fondos SEP"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Bernardo O`Higgins, Punta Arenas).**

Sumado a esto, en las escuelas se desarrollan pruebas diagnósticas de ingreso a cada estudiante inmigrante, con el fin de situarlos en el respectivo nivel académico acorde a sus competencias y conocimientos.

En cuanto a la importancia de trabajar en contextos de diversidad cultural, una de las escuelas declara que ocuparse del fenómeno migratorio ha sido una prioridad dentro de su quehacer, lo que se ha materializado en el Plan de Mejoramiento Institucional:

> *"Cuando yo llegué tuvimos que hacer algo que se llama el proyecto de mejoramiento. Y nosotros lo incluimos en nuestro proyecto como una de las acciones a desarrollar (…) porque creemos que (…) la importancia que tiene la inclusión en la escuela, sí, por las características que tienen los niños y porque vimos que tenían (…) características especiales que teníamos que desarrollar, que no podíamos dejar de lado"* **(integrante del equipo directivo/técnico, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

La Escuela Portugal también ha trabajado la temática dentro de su Proyecto Educativo Institucional y la ha vuelto parte de su sello educativo. La experiencia de esta escuela denota procesos de transición en la medida en que su comunidad fue comprendiendo distintos conceptos, pasando por una "escuela intercultural", luego "diversiva y multicultural", y, finalmente, "multicultural". Sin embargo, es posible visibilizar que, de acuerdo a la conceptualización teórica, existen visiones erradas o confusiones en torno a los enfoques, una cuestión compartida por quienes integran los centros educacionales:

> *"Dentro de la reestructuración del PEI estamos entendiendo la multiculturalidad (…) una mirada de multiculturalidad no donde conviven diferentes culturas, como es su definición, sino la aceptación de diferentes expresiones, desde la mirada de la aceptación de las diferentes expresiones artísticas, deportivas, etc."* **(integrante del equipo directivo/técnico, entrevista semiestructurada, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

Frente a las distintas interrogantes que han surgido producto de la falta de claridad sobre los conceptos, algunas escuelas se han dedicado a profundizar documentos con el objetivo de enfocar su trabajo en la reproducción de actitudes como el respeto y la tolerancia, identificándolas como valores fundamentales dentro del enfoque multicultural. Sin embargo, fue posible observar que algunos equipos educativos, si bien expresan conocer los conceptos de inclusión e integración, enfrentan una serie de dificultades al momento de implementar los enfoques en los contextos educativos debido a que prevalece una confusión conceptual a pesar de que es evidente que se trata de escuelas inclusivas, que abrazan la diversidad cultural, pues muestran apertura frente a todas y todos los estudiantes, entre quienes difunden que el trato debe ser igualitario.

Pero también son claras las percepciones y acciones educativas con lógicas asimilacionistas, que tienden a asumir que haciendo partícipes a estudiantes inmigrantes en actividades propias de la escuela (o "chilenas") se está trabajando en torno a la inclusión e interculturalidad. Un ejemplo de esto es cuando aluden a que niños y niñas inmigrantes son abanderados en la escuela o participan en algunas efemérides importantes para la cultura nacional, como los desfiles o la celebración de fiestas patrias, vistiendo trajes típicos de las distintas zonas del país.

Con esto no se pretende aseverar que los ejemplos indicados impliquen malas prácticas o que escapen rotundamente de la lógica inclusiva intercultural, ya que sabemos que las buenas prácticas inclusivas dependen del contexto, de la pertinencia territorial y de lo que busque o desee de manera particular cada centro educativo. De hecho, ante estas actividades los docentes señalan que se destaca, sobre todo, el compromiso de los y las estudiantes inmigrantes, quienes además contribuyen a la generación de un sentido de pertenencia hacia la escuela. Efectivamente, es fundamental la participación de todos y todas dentro del establecimiento educativo, sin embargo, desde la perspectiva educativa intercultural, es imprescindible que exista un intercambio simétrico de saberes y experiencias basado en el diálogo. En este sentido, los y las docentes tienen un rol primordial al momento de desarrollar acciones tendientes a la valoración y al reconocimiento explícito de todas las culturas presentes, tanto la cultura de entrada como las de origen de todos y todas las estudiantes inmigrantes, no superponiendo una sobre otra.

En este escenario es relevante señalar que las escuelas actualmente experimentan un proceso de adaptación ante la llegada de estudiantes provenientes de diversos países, cuya vivencia ha sido compleja debido a las transformaciones y nuevas dinámicas que se producen al interior de cada espacio educacional. Se trata de cambios en el ámbito administrativo, organizativo y en las relaciones que se forjan entre estudiantes chilenos, chilenas e inmigrantes, las que no han estado exentas de conflictos. Esto ha llevado a plantearse desafíos desde distintas perspectivas, tanto desde las características del sistema de acogida como desde la didáctica-pedagógica y la convivencia escolar, entre otras.

Por otra parte, existen diversas visiones en torno a la presencia de estudiantes inmigrantes, entre las que destacan aquellas que reconocen su aporte al desarrollo de los establecimientos educacionales, pues proveen una oportunidad para que sus compañeros y compañeras conozcan nuevas realidades, culturas y costumbres. Esto último ha permitido enriquecer la cultura a través de los intercambios que se generan al interior de las aulas y son los propios estudiantes quienes comparten sus vivencias y experiencias personales. En este sentido, los aprendizajes que se han desarrollado entre pares no solo han favorecido el conocimiento de las diversas culturas existentes dentro del aula, sino que también han abierto la posibilidad de reflexionar sobre temáticas como la discriminación y la xenofobia.

Otros aspectos que destacan son la motivación y participación en distintas actividades dentro de los establecimientos educacionales.

> *"A ellos les gusta mucho participar en las actividades extraprogramáticas. Es que están en danza, es que están en ping pong, que el deporte, que el fútbol, ellos participan en todo. Las familias también los apoyan mucho en eso, ellos son muy participativos en ese aspecto. Entonces han sido un aporte positivo al desarrollo de la escuela, de sus compañeros, de sus cursos también (…) ha sido una sorpresa porque de repente uno ve en la televisión muchos prejuicios que tiene la gente, pero cuando uno comienza a convivir con ellos... y asimismo con los apoderados, también son excelentes, los apoderados son muy respetuosos, sí, con la autoridad"*
> **(integrante del equipo directivo/técnico, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

La comunidad resalta estas cualidades, características y personalidades de los estudiantes inmigrantes, quienes han contribuido a generar un buen ambiente y una buena convivencia escolar al interior de los establecimientos. Son identificadas como personas participativas, comprometidas, colaboradoras, abiertas al diálogo y que –en términos generales– no tienen mayores dificultades de comunicación ni de socialización; además se adaptan sin mayores complejidades al sistema escolar. Uno de los valores fundamentales que las personas entrevistadas visualizan en las y los migrantes es el respeto y la amabilidad en el trato:

> *"Son niños muy educados, niños que se ven con una muy buena presentación personal, niños que hablan muy bien, se presentan de buena manera (…) piden permiso, dan las gracias, todas las cosas fundamentales que en ocasiones uno no ve en niños chilenos, ellos sí los presentan"* **(integrante del equipo directivo/técnico, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

Las y los entrevistados resaltan algunos elementos de la idiosincrasia de las y los colombianos, a quienes caracterizan positivamente como "alegres" y "explosivos" al momento de comunicarse con los demás, aunque esto muchas veces genera un choque con la personalidad de las y los estudiantes chilenos, más tímidos en las relaciones interpersonales. Esto incide en la construcción de un imaginario caricaturesco de los estudiantes inmigrantes, que se relativiza cuando el niño o niña responde a ciertas características aceptadas por la sociedad de acogida (educados, alegres, respetuosos, etc.). Además, se percibe una sobrevaloración de ciertas actitudes, lo que debería llevar a reflexionar sobre las expectativas que pesan sobre el estudiante inmigrante en un contexto de difícil adaptación e inserción en un nuevo país y en una sociedad y comunidad educativa desconocidas.

Las ya mencionadas cualidades y características de las y los estudiantes inmigrantes necesariamente han implicado cambios en las dinámicas internas de los establecimientos educacionales, además de la movilización y activación de una serie de recursos económicos, sociales y culturales, entre otros. En términos prácticos, estas nuevas realidades han generado transformaciones en el funcionamiento y en las condiciones organizativas, pues los cambios se han realizado de manera reactiva y, en muchas ocasiones, desde la espontaneidad.

Los planes y proyectos educativos señalados surgen desde la necesidad de directivos y docentes de atender la llegada de estudiantes inmigrantes. Sin embargo, esto no surge como un proceso consciente que de manera previa les haya permitido reflexionar y, en consecuencia, reorientar sus prácticas hacia una educación inclusiva intercultural. Por ello, es de suma relevancia que, en primer lugar, se asuma la existencia de una cultura dominante, la que desde sus orígenes ha tenido como finalidad la homogeneización de la población. Es a partir de esta toma de consciencia que se generan las nuevas condiciones de trabajo diferenciadas para lograr una verdadera equidad de oportunidades, tanto educativas como sociales.

Comparados con las y los estudiantes chilenos, los niños y las niñas inmigrantes no se encuentran en igualdad de condiciones, ya que muchos viven situaciones complejas debido al proceso de cambio y adaptabilidad, lo que agrava aún más su situación de vulnerabilidad. Es por ello que se hace fundamental, al momento de desarrollar una educación inclusiva intercultural, propiciar el encuentro y el intercambio simétrico de diversas culturas, sin el dominio de una sobre otra.

Esto constituye la base desde donde los establecimientos educacionales deben guiar su accionar, tanto en los documentos normativos internos como en sus prácticas cotidianas. Estos elementos deben plasmarse en los Proyectos Educativos Institucionales, Planes de Mejoramiento Educativo, planes de formación, misión y visión institucional, y cualquier otro documento considerado relevante para el funcionamiento de la comunidad educativa.

A continuación se presenta la situación actual respecto a la experiencia de trabajar en contextos de diversidad cultural analizada en las dimensiones de didáctica-pedagógica intercultural, convivencia escolar e integración efectiva de la familia inmigrante.

Didáctica-pedagógica intercultural

A nivel institucional, en las cuatro escuelas no se logran visualizar planes desarrollados desde la didáctica-pedagógica intercultural, sino que se trata de estrategias de carácter espontáneo e individual impulsadas por las y los docentes, las que surgen principalmente de acuerdo a su voluntad.

La mayoría de los docentes declara realizar adecuaciones curriculares de acuerdo a las características y estilos de aprendizaje presentes dentro del aula. Sin embargo, muchas de ellas surgen como una respuesta reactiva que parte de la toma de consciencia de la realidad:

> *"Es que yo creo que es algo que se va dando, no más, porque yo la verdad es que lo voy adaptando sobre la marcha (…) Hay cursos en los que no hay, y al otro año aparecen tres o cuatro, entonces ahí yo tengo que adecuar mi material y sobre la marcha ir viendo cómo lo voy manejando"*
> **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

Algunas de las adaptaciones que han desarrollado desde el punto de vista curricular tienen relación con las exigencias y con la cantidad de objetivos que traza el Ministerio de Educación a través de sus planes y programas, cuyos requerimientos muchas veces son difíciles de alcanzar en el periodo escolar establecido para ello, lo que los obliga a optimizar el trabajo dentro de las horas pedagógicas:

> *"Los programas son extensos y se adaptan en la medida necesaria de acuerdo a la realidad de cada curso"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Bernardo O`Higgins, Punta Arenas).**

A lo anterior se suma el componente formativo de los y las docentes, quienes señalan tener un déficit en temáticas de inclusión e interculturalidad y, por consiguiente, se sienten sin herramientas teórico-prácticas para trabajar con niños y niñas inmigrantes, quienes además poseen distintos estilos de aprendizaje:

> *"Pedagógicamente, no nos preparan para trabajar con chicos que tienen otra formación y, de hecho, nuestro propio modelo chileno no es un modelo inclusivo"*
> **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

La falta de lineamientos, orientaciones y un currículum diferenciado en materia intercultural ha hecho que la mayoría de los y las docentes trabajen a través del "currículum oculto" y recurran al apoyo de equipos multidisciplinarios. En este sentido, y frente a la necesidad de generar un trabajo de nivelación académica con niños y niñas inmigrantes, ha resultado fundamental el apoyo técnico de profesionales provenientes del Programa de Integración Escolar, ya sea al interior o fuera del aula:

> *"Desde mi área, obviamente hay adaptaciones curriculares. O sea, ¿yo no puedo entregarle una misma evaluación o pedirle un mismo desempeño, o que desarrolle una habilidad tal cual la efectuó su compañero?... obviamente, no. Bajo un poco la escala pensando como que fuera un curso más pequeño, un niño más chico. Pero la idea es esa, ir exigiendo un poquito más (…) y obviamente nosotros, como profes que hacemos las adecuaciones y todo lo demás. Pero también es importante el programa de integración"*
> **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela España, Punta Arenas).**

A lo anterior se suma la necesidad de que el Ministerio de Educación actualice los contenidos de sus textos escolares, a fin de incluir información y antecedentes de diversas culturas, principalmente de países latinoamericanos. Esto contribuiría a que las y los docentes cuenten con una base mínima de conocimientos sobre las culturas presentes en el aula.

Respecto a las metodologías utilizadas en el trabajo con niños y niñas inmigrantes, si bien se identifican y reconocen cambios en sus prácticas pedagógicas, es imprescindible avanzar hacia didácticas que propicien aprendizajes significativos para los y las estudiantes, y que tengan relación con sus vivencias personales. Resulta fundamental generar espacios de aprendizaje entre pares dentro del aula a través de experiencias prácticas, permitiendo la ayuda mutua, ya sea en términos académicos y/o de desarrollo de competencias interpersonales. Las distintas estrategias y prácticas pedagógicas que se están desarrollando no responden a proyectos ni planes de formación elaborados previamente por un equipo docente, lo que se refleja a nivel de contenidos y a nivel metodológico. Un ejemplo de esto es el uso, por parte de las y los docentes, de determinadas palabras que no existen en el país del estudiante inmigrante, lo que genera una barrera en el proceso de aprendizaje. Por esta razón se requieren procesos de

sistematización que tomen en cuenta adecuaciones curriculares y que las acciones espontáneas respondan a planificaciones rigurosas y extensas, cuya preparación involucre a toda la comunidad educativa. Esto llevará a generar experiencias exitosas para el desarrollo de una educación inclusiva intercultural acorde a las realidades emergentes.

Convivencia escolar

La presencia de estudiantes inmigrantes, tal como se ha señalado, ha provocado cambios no solo en el funcionamiento y organización de los establecimientos educacionales, sino también en las relaciones interpersonales que surgen en determinados ambientes físicos, tanto educativos como sociales. Abordar la diversidad cultural en la convivencia escolar implica mayores complejidades, ya que es donde se evidencian actos de racismo y discriminación, además de una fuerte presencia de prejuicios y estereotipos que afectan directamente a las y los estudiantes inmigrantes. Se trata de un factor muy preocupante para las familias dada la visibilización de actitudes discriminatorias, xenófobas y episodios de acoso psicológico.

Cabe mencionar que en las escuelas se trabaja de manera general esta dimensión. En las cuatro escuelas, la convivencia escolar se ha abordado a través de tres iniciativas: Plan de Convivencia Escolar, Programa Habilidades para la Vida y Programa de Integración Escolar. Estos responden a distintas lógicas de funcionamiento y no fueron creados teniendo como objetivo principal su aporte a la buena convivencia escolar entre niños y niñas de diversas culturas u orígenes. Sin embargo, han servido como instrumentos para trabajar algunos valores que contribuyen al desarrollo de una educación inclusiva intercultural (respeto, tolerancia, competencias interpersonales, trabajo entre pares, entre otros).

Es importante resaltar que el tipo de educación que se sugiere en el presente estudio implica un proyecto que involucra a toda la comunidad educativa, lo que significa que debe estar visible en todos los documentos, planes y programas desarrollados, con el objetivo de avanzar hacia el reconocimiento y valoración explícita de la diversidad cultural. Crear nuevos planes y/o programas de convivencia escolar con lógica intercultural permite reorientar las prácticas al interior de los establecimientos educacionales. De

esta manera se trabaja en torno al respeto de las diferencias individuales y la valoración de lo que es común y, consecuentemente, se contribuye a derribar prejuicios, estereotipos y actos discriminatorios.

Existen diversas percepciones en torno a la convivencia escolar presentes en las cuatro escuelas participantes en el estudio. En primer lugar, las y los docentes y directivos señalan, mayoritariamente, no haber visualizado situaciones complejas de discriminación directa a estudiantes inmigrantes. Por otra parte, indican que niños y niñas inmigrantes no presentan conductas disruptivas y/o agresivas al interior de los establecimientos, lo que favorece la convivencia escolar en todo el centro educativo. En caso de presentarse alguna situación de acoso escolar físico o psicológico[13], el equipo de convivencia escolar es el encargado de intervenir y tomar las medidas necesarias para trabajar la problemática. Dicho equipo generalmente está compuesto por profesionales del área de la psicología y del trabajo social. En algunos casos interviene la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica. En este sentido, en una de las escuelas se trabaja con los apoderados y apoderadas y con los y las estudiantes que concretaron la acción, y se realizan talleres para todo el curso afectado.

Por otra parte, en cuanto a los procesos de adaptabilidad inicial, existen casos particulares donde se observan dificultades al momento de adaptarse al entorno. No obstante, en términos generales, las y los docentes señalan no haber observado mayores problemas de adaptación respecto a las dinámicas y relaciones con sus compañeros y compañeras chilenas:

> *"No hay como un rechazo hacia ellos, más que nada los integran. Tienen amigos, aunque obviamente al principio igual cuesta, porque otras costumbres y todo. Por ejemplo, hay una chiquitita de prekínder de Colombia. Igual vino bastante tímida, como que no hablaba con nadie, pero ahora ya se desenvuelve, ya juega con otros niños, ya está como mejor. Entonces igual el choque cultural hace que sean tímidos, pero después juegan en recreos con otros niños. Entonces en ese ámbito no hay ningún problema"* **(integrante del equipo de apoyo psicosociopedagógico, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

13 Conocido en inglés como *bullying*.

Se reconoce la necesidad de perfeccionar la convivencia escolar al interior de los establecimientos educacionales a través de acciones que permitan enfrentar los principales desafíos. Estas son: i) mejorar el sistema de acogida mediante un periodo de inducción dirigido a estudiantes y apoderados; ii) trabajar en torno a los prejuicios y estereotipos presentes en la población adulta (incluso en los propios docentes), reproducidos por los niños y las niñas; iii) trabajar principalmente el valor del respeto y la tolerancia.

Sumado a lo anterior, en un establecimiento escolar el equipo plantea como desafío el trabajo en torno a la buena convivencia escolar desde una perspectiva intercultural:

> *"En el último consejo se pidió que en la parte de convivencia escolar veamos intercambios, ese intercambio cultural que tienen ellos, que ellos nos muestren qué es lo que tienen y que nosotros le podamos entregar a ellos, a los distintos países que están acá en el colegio (...) Como Departamento de Convivencia Escolar queremos llegar a hacerlo, pero masivo, no que solamente lo haga un colega, y vamos a ver cómo lo vamos a hacer, qué tipo de estrategia vamos a usar (...) pero tenemos que pensarlo, tenemos que planificarlo y organizarlo"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

Cabe destacar que la concreción de este tipo de iniciativas contribuiría de manera significativa al mejoramiento de las relaciones interpersonales y a la activación de recursos y capacidades de toda la comunidad educativa. Además, hacer visible la diversidad es uno de los aspectos fundamentales para avanzar hacia el reconocimiento y valoración de los elementos comunes y las diferencias individuales.

Por otra parte, al analizar la convivencia escolar desde la perspectiva de las y los estudiantes, existen percepciones diferenciadas en cuanto a las experiencias que han vivido en los establecimientos educacionales.

Respecto al proceso de acogida y de adaptabilidad, si bien destacan las distintas dinámicas de presentación y actos de bienvenida que se realizan, algunos estudiantes inmigrantes mencionan que al momento de ingresar a las escuelas experimentaron sensaciones de incomodidad, inseguridad y nerviosismo:

> *"A mí me costó quedarme en el colegio porque el primer día me trajo mi mamá, pero de ahí no me quería quedar porque sentía que no iba a encajar"* **(estudiante inmigrante, grupo focal, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

A propósito de esto, se identifican algunas situaciones particulares que habrían vivido determinados grupos de niños y niñas inmigrantes, quienes expresaron haberse involucrado en peleas con estudiantes chilenos, principalmente debido a prácticas de discriminación y burlas en torno a sus países de origen:

> *"A veces peleamos. Yo peleo con mis amigos porque a veces vamos a jugar y ellos me dicen cosas que no me gustan, porque dicen cosas que son malas de mi país, como que mi país ya se puso feo"* **(estudiante inmigrante, grupo focal, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

Uno de los elementos que está interfiriendo en las relaciones y dificultando una buena convivencia escolar entre estudiantes de diversas culturas de origen son los múltiples significados que se otorgan a determinadas palabras, las que en muchas ocasiones tienden a ofender:

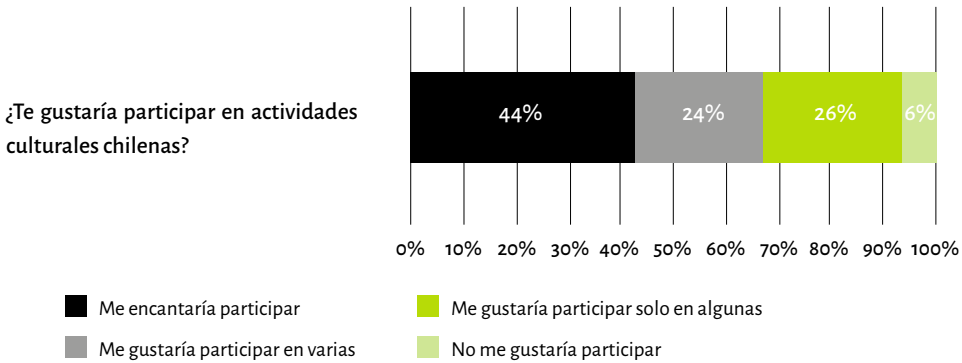
> *"A veces me dicen algo de acá que no me gusta, me hacen enojarme con ellos […] dicen palabrotas que a mí no me gustan, pero para ellos es normal, como* amigo *acá en Chile"* **(estudiante inmigrante, grupo focal, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

Lo anterior se corrobora al presentarse una situación similar en otro establecimiento educacional:

> *"No sé si los chilenos no entienden las mismas palabras que nosotros decimos, pero ellos como que se sienten humillados. O sea, mi hermana le dijo 'ay, tan bobo, cómo te colocas a decir eso' (…) eso es como decir que eres lesa, pero no es un tipo de insulto"* **(estudiante inmigrante, grupo focal, Escuela España, Punta Arenas).**

Ahora bien, de acuerdo a los resultados obtenidos a través de la aplicación de la encuesta a estudiantes chilenos[14], chilenas e inmigrantes extranjeros, es posible plantear lo siguiente de acuerdo a los análisis realizados sobre las percepciones que poseen los y las estudiantes extranjeros/as del segundo ciclo básico de cuatro establecimientos educacionales municipales de la comuna de Punta Arenas:

GRAFICO 1. RESULTADOS ANTE LA PREGUNTA ¿TE GUSTARÍA PARTICIPAR EN ACTIVIDADES CULTURALES CHILENAS?

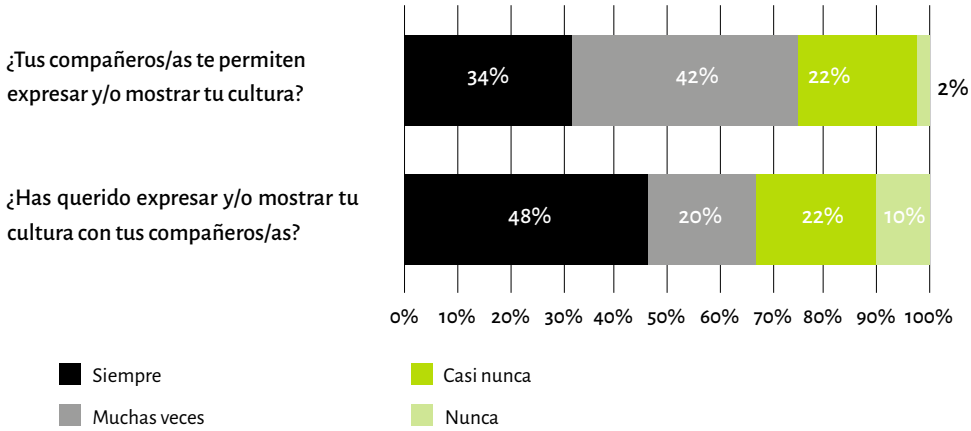


Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta ¿te gustaría participar en actividades culturales chilenas? el Gráfico 1 muestra que a 44% de los estudiantes extranjeros/as le encantaría y que a un 24% le gustaría, mientras que el 26% señala que participaría solamente en algunas; solo el 6% manifiesta que no le gustaría participar. Lo anterior evidencia que un gran porcentaje de los estudiantes de otros países tienen interés en participar en actividades relacionadas con la vida cultural chilena.

14 Para ver detalles de la encuesta solicitar anexo N°3 a carola.tapia@superacionpobreza.cl

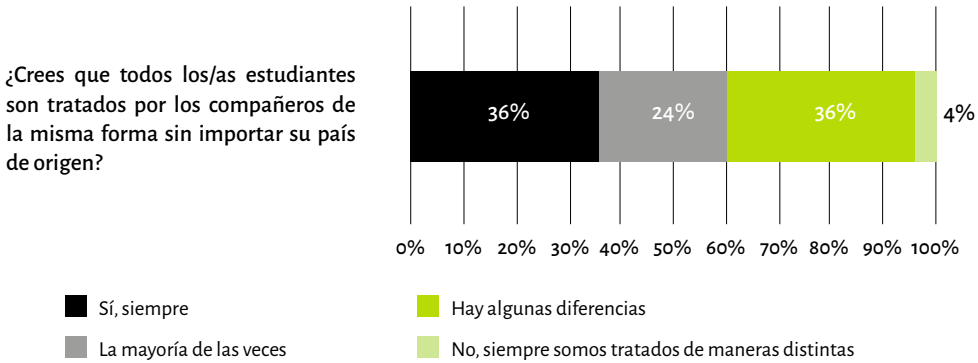
GRÁFICO 2. RESULTADOS ANTE LA PREGUNTA ¿TUS COMPAÑEROS/AS TE PERMITEN EXPRESAR Y/O MOSTRAR TU CULTURA?



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 2 muestra que las y los estudiantes extranjeros señalan, en un 76% de las ocasiones, que sus compañeros y compañeras "siempre" o "muchas veces" les permiten expresar o mostrar su cultura de origen, mientras que un 22% contestó que "casi nunca" y un 2% que "nunca". Y ante la pregunta ¿has querido expresar o mostrar tu cultura a tus compañeros y compañeras? el 68% de las y los estudiantes migrantes manifestó que "siempre" o "muchas veces". Por otra parte, un 22% se inclinó a responder que "casi nunca" y un 10% señaló no presentar interés por expresar o mostrar su cultura.

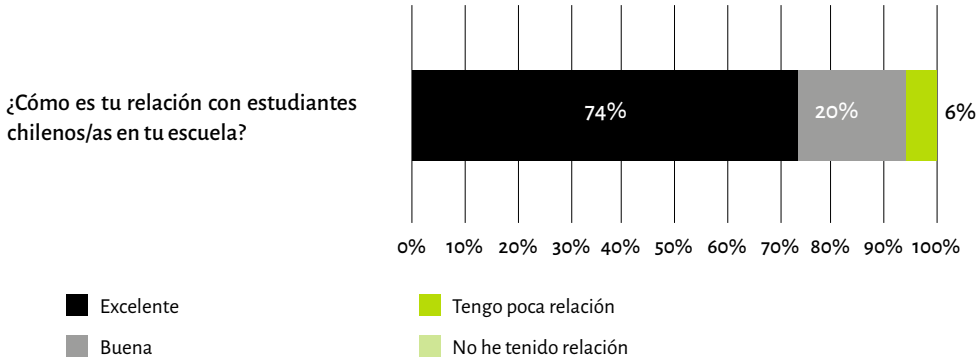
GRÁFICO 3. RESULTADOS ANTE LA PREGUNTA ¿CREES QUE TODOS LOS/AS ESTUDIANTES SON TRATADOS POR LOS COMPAÑEROS DE LA MISMA FORMA SIN IMPORTAR SU PAÍS DE ORIGEN?



Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico 3 y ante la pregunta ¿crees que todos los/as estudiantes son tratados por los compañeros de la misma forma sin importar su país de origen? 36% de los estudiantes migrantes respondieron que siempre, 24% que la mayoría de las veces y 36% señaló que hay algunas diferencias en el trato. Un 4% manifestó que siempre son tratados de manera distinta. Al comparar estos resultados con los obtenidos por los estudiantes chilenos/as ante la misma pregunta, aparecen divergencias en la afirmación "hay algunas diferencias", ya que los estudiantes chilenos se inclinaron en el 14,8% de las veces por esta respuesta, comparado con un 36% de los estudiantes migrantes. Además, existe una diferencia significativa en la afirmación "siempre son tratados de manera distinta", que representa un 8% de las respuestas de estudiantes chilenos versus un 4% de estudiantes migrantes. Estos resultados abren la posibilidad de indagar a futuro cómo y cuáles son esos tratos diferentes y a qué responden.

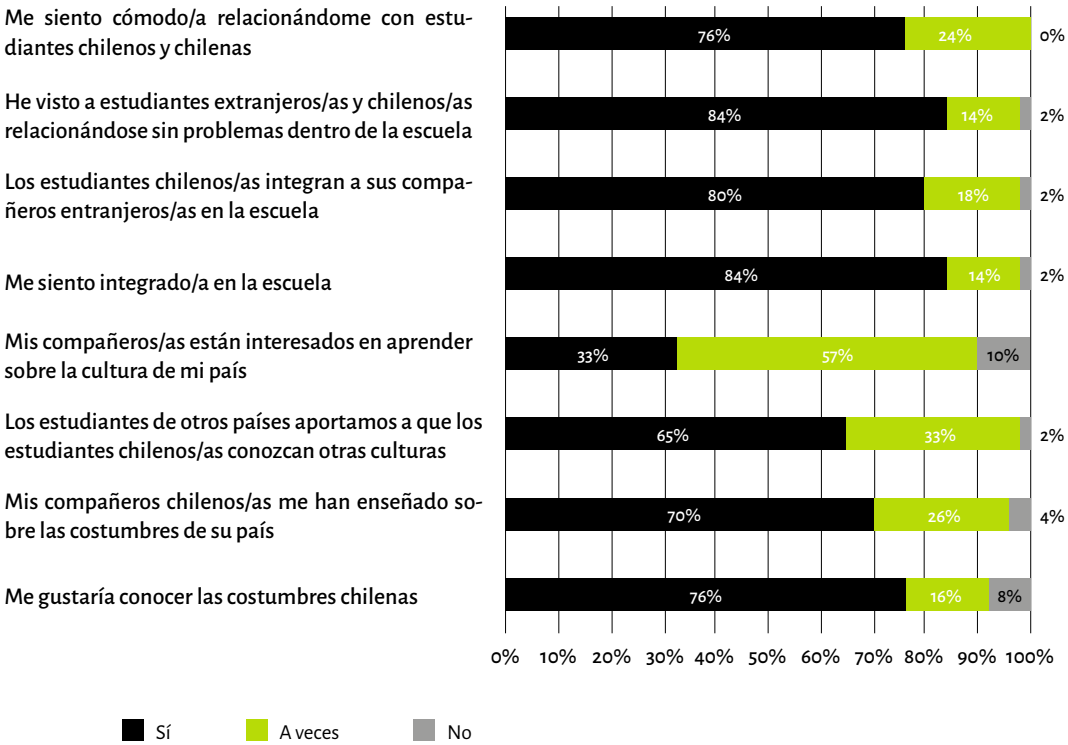
GRÁFICO 4. RESULTADOS ANTE LA PREGUNTA ¿CÓMO ES TU RELACIÓN CON ESTUDIANTES CHILENOS/AS EN TU ESCUELA?



Fuente: elaboración propia.

Como muestra el Gráfico 4, ante la pregunta ¿cómo es tu relación con estudiantes chilenos/as en tu escuela? una gran parte de los estudiantes migrantes señaló que es "excelente" (74%), mientras que el 20% planteó que es "buena". Un 6% respondió que tenía poca relación con estudiantes chilenos/as en su escuela.

GRÁFICO 5. AFIRMACIONES Y TENDENCIAS EN RESPUESTAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR, INTEGRACIÓN Y TRANSFERENCIA CULTURAL BIDIRECCIONAL



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 5 contiene ocho afirmaciones y las tendencias de las respuestas que presentaron los estudiantes migrantes en temáticas como convivencia escolar, integración y transferencia cultural bidireccional, entre otras.

Desde la perspectiva educativa intercultural, una alternativa para contrarrestar estas situaciones es propiciar espacios de encuentro donde se hagan visibles aquellas diferencias, y a partir de las propias conversaciones y conocimiento compartido entre las y los involucrados, avanzar hacia una buena convivencia escolar, con el fin de aprender a vivir entre diversas culturas, respetando las características de cada cual. Promover espacios de diálogo que favorezcan un mayor conocimiento entre las y los estudiantes también permitiría eliminar prejuicios, estereotipos y estigmas presentes dentro de los centros educativos y, por consiguiente, disminuir las prácticas discriminatorias. Sumado a lo anterior es importante señalar que el desarrollo íntegro de todos y todas las estudiantes, así como el éxito escolar de los mismos, necesita de acciones que tiendan a promover el desarrollo de una autoestima positiva, altas expectativas de futuro y competencias interpersonales.

Finalmente, trabajar para alcanzar una buena convivencia escolar desde una perspectiva intercultural requiere la participación de todos y todas en las decisiones que se tomen al interior del establecimiento. Toda la comunidad educativa debe involucrarse y aportar desde sus propias capacidades y recursos individuales y colectivos. Por lo tanto, también demanda un trabajo de convergencia entre la socialización primaria y secundaria, por lo que requiere del fortalecimiento de las relaciones entre las familias y las escuelas.

Integración efectiva de la familia inmigrante

Tal como se señaló en el primer capítulo, las dificultades en el proceso de incorporación y de adaptación a las dinámicas internas constituyen una de las barreras para la inclusión de estudiantes inmigrantes. Se mencionan nuevamente estas consideraciones pues uno de los factores que influye en la decisión de las familias al momento de la selección es el alto número de estudiantes inmigrantes presentes en los establecimientos educacionales. Para las familias es relevante que existan estudiantes de diversas culturas

en el mismo contexto educativo, ya que esto facilita el proceso de adaptación a sus hijos e hijas y, consecuentemente, constituye un factor fundamental en el proceso de inclusión a un nuevo sistema escolar formal.

La localización de los establecimientos educacionales es otro de los motivos que tienen las familias al momento de seleccionar, ya que muchas de ellas viven en los barrios cercanos y/o realizan sus actividades laborales en espacios cercanos a cada escuela:

> *"En relación a la ubicación, sí me gusta, ya que vivimos cerca, en calle Ignacio Carrera Pinto, por lo cual solo caminamos para llegar a la escuela"*
> **(apoderado inmigrante, grupo focal, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

En este sentido, cabe destacar que las escuelas Portugal y Bernardo O'Higgins se ubican en sectores donde existe una mayor presencia de servicios y centros comerciales. Además, allí converge la mayoría de los sistemas de transporte público, lo que habla de buena conectividad con el resto de la ciudad. Este último elemento también favorece a las escuelas España y Hernando de Magallanes, las que se ubican en las avenidas principales de la comuna.

En razón de lo anterior, y frente al aumento de matrículas y llegada de familias inmigrantes, los centros educativos han desarrollado nuevas acciones organizativas y de funcionamiento. Durante el proceso de acogida ha sido fundamental para las familias la ayuda otorgada por cada establecimiento, los que han debido movilizar y gestionar recursos de orden principalmente económico[15]. Docentes y directivos señalan que el trabajo con familias inmigrantes también ha implicado cambios en sus estrategias, con el fin de involucrarlas en los procesos educativos de los y las estudiantes. Al conocer las distintas realidades familiares tienden a flexibilizar los horarios de atención, ya que comprenden las dificultades de asistir a las escuelas en horarios diurnos, principalmente por sus ocupaciones laborales.

15 Mayor información al respecto se detalla en el siguiente apartado, denominado "Estrategias y buenas prácticas de inclusión de la interculturalidad".

Respecto al nivel de participación de las familias inmigrantes, existen percepciones diferenciadas. Algunos docentes identifican un bajo nivel de cooperación y participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, y asocian esto al reducido tiempo libre que les dejan sus trabajos. Sin embargo, en otras instancias declaran que las familias inmigrantes se caracterizan por su compromiso con el proceso educativo:

> *"Lo que sí yo puedo destacar también es que el apoderado extranjero es bastante comprometido con la educación de su hijo, entonces si tú los llamas, ellos vienen inmediatamente"* **(integrante del equipo directivo/técnico, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

En términos generales, han sido heterogéneas las experiencias de las familias inmigrantes al interior de cada establecimiento educacional. En cuanto a su participación, uno de los factores presentes en las entrevistas y grupos focales fue el tiempo. Este es un elemento que necesariamente se debe considerar en las distintas acciones y propuestas desarrolladas en los centros escolares. La educación inclusiva intercultural es un proyecto comunitario, que requiere reforzar constantemente las relaciones entre todas las personas que integran la comunidad educativa. Y en este sentido, la disposición y los espacios otorgados por los establecimientos educacionales deben considerar las realidades particulares de las familias para facilitar una integración efectiva.

La base de todo esto es que las propuestas que se generen en su interior sean impulsadas a partir de un proceso de reflexión, de toma de conciencia donde todo el centro educativo reconozca la importancia de la participación de todas las familias no solo en el proceso de formación de los y las estudiantes, sino en el aporte que pueden otorgan las familias inmigrantes para el desarrollo de todo el establecimiento educacional. Reconociendo dicha importancia, las escuelas deben constituirse en un escenario formativo comunitario, de interés público para toda la comunidad. Se requiere avanzar hacia la apertura de espacios donde sean los propios apoderados y apoderadas quienes desarrollen propuestas creativas y contribuyan a la formación de sus hijos e hijas desde distintas áreas.

Las actividades extracurriculares donde participan actualmente las familias inmigrantes, como las muestras culturales, gastronómicas, escuelas para padres, etc., constituyen acciones de complementariedad en la formación y pueden fortalecerse ampliando el enfoque hacia toda la comunidad en la que se ubican los establecimientos educacionales.

Finalmente, cabe señalar que son dos los elementos que se requiere trabajar respecto a la integración efectiva de la familia inmigrante, los que se consideran fundamentales para avanzar hacia una educación inclusiva intercultural: i) consolidar el trabajo que se ha desarrollado respecto al sistema de acogida, lo que puede conseguirse mediante la creación de planes específicos que establezcan protocolos de procedimiento, los que deben ser socializados y conocidos por toda la comunidad educativa; ii) establecer un periodo de inducción dirigido a las familias y a estudiantes inmigrantes con el fin de dar a conocer los distintos lineamientos y funcionamiento interno de las escuelas. Con el tiempo, esto se puede potenciar entregando información de instituciones y/u organizaciones externas al establecimiento.

Estrategias y buenas prácticas de inclusión de la interculturalidad

Las estrategias son modos que involucran recursos y oportunidades que son visualizados por los sujetos con el objetivo de mejorar algún ámbito de bienestar, los que luego se traducen en acciones concretas. En el caso de las escuelas, se ha logrado reconocer el despliegue de diversas estrategias tendientes hacia la inclusión de la interculturalidad en contextos migratorios, pero solo algunas de estas pueden ser tildadas como buenas prácticas de inclusión de la interculturalidad de acuerdo a las orientaciones teóricas propuestas.

Teniendo presente que una buena práctica inclusiva adquiere sentido a partir de la realidad concreta desde donde se desarrolle –puesto que son actuaciones "situadas" cuya valoración depende del contexto y de la finalidad que se busque a partir de su implementación–, la caracterización de las estrategias como buena práctica se realizó a partir de los indicadores de las dimensiones asociadas a la educación inclusiva intercultural.

Visibilizar las estrategias y buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad parte del deseo de reconocer los recursos y capacidades que son desplegados por las comunidades educativas, reconociendo las dificultades y desafíos que significa apropiarse de nuevos procesos asociados al fenómeno de la migración y comprometerse a desarrollar una educación inclusiva intercultural.

Didáctica-pedagógica intercultural

Las estrategias de inclusión que se mencionan constituyen las principales respuestas impulsadas por las y los docentes en los establecimientos educacionales participantes del estudio, las que se han generado desde la espontaneidad y voluntad de los mismos docentes, quienes han enfrentado estos nuevos escenarios –culturalmente diversos– con escasas herramientas teóricas y prácticas relacionadas con la implementación de un modelo educativo intercultural. En lo que respecta a las asignaturas, se visualiza la presencia de trabajo relativo a la inclusión de la diversidad cultural en las siguientes: Educación Cívica, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y asignaturas extracurriculares como Teatro y Sociedad.

Es importante mencionar que la didáctica-pedagógica intercultural requiere del despliegue de acciones educativas que permitan el desarrollo de competencias interpersonales, de talentos, creatividad y, por sobre todo, de la reflexión en torno a las diversas culturas presentes dentro de los centros educativos. Desde este modelo pedagógico, el aprendizaje de estudiantes sobrepasa los espacios educativos formales que tradicionalmente se han utilizado para ello, abriendo espacio a nuevos entornos donde cada propuesta o proyecto debe estructurarse en torno al diálogo e intercambio simétrico entre pares.

Las y los docentes de las cuatro escuelas participantes en el estudio han realizado cambios en sus metodologías, propiciando espacios de aprendizajes significativos para estudiantes inmigrantes de acuerdo a sus propias experiencias e historias de vida, donde el trabajo se ha desarrollado a partir de diversas instancias de aprendizaje. Considerando lo anterior, se mencionan algunas estrategias de inclusión intercultural identificadas en los establecimientos educacionales para luego dar luces respecto a las que fueron

catalogadas como buenas prácticas, es decir, las estrategias que logran la inclusión de la interculturalidad.

A nivel institucional, en la escuela Hernando de Magallanes se identifican dos estrategias inclusivas interculturales: la primera se relaciona con la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje[16], que ha permitido que los docentes potencien el desarrollo de las habilidades de cada estudiante mediante el uso de distintas estrategias que apuntan a la comprensión y estilos de aprendizaje de todos y todas:

> *"En esta planificación es donde los profesores toman los diferentes estilos de aprendizaje y los incluyen en su planificación. Entonces desarrollan actividades visuales, auditivas, kinestésicas, para abordar todos los estilos de aprendizaje en el aula"* **(integrante del equipo directivo/técnico, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

La segunda estrategia identificada es la que acompaña la conmemoración de fiestas nacionales de los países de origen de las y los estudiantes inmigrantes que asisten a la escuela. Esto se realiza mediante actos cívicos el día que corresponde a la celebración de cada país y, de manera paralela, en el espacio de la sala de clases, se explican las causas y la pertinencia histórica de dicha conmemoración en la asignatura de Historia, con el objetivo de dar relevancia, visibilización y valoración explícita a las diversas culturas presentes en el establecimiento, reconociendo la importancia de cada cultura en el desarrollo de toda la comunidad educativa. En la misma escuela el diálogo y la comunicación directa con estudiantes inmigrantes y no inmigrantes ha sido una estrategia fundamental para trabajar la inclusión de la diversidad cultural al interior del establecimiento, en especial al interior del aula:

16 El Diseño Universal para el Aprendizaje –DUA– es un enfoque abarcador de diversos desarrollos educativos contemporáneos. Su gestor, David Rose, lo define como aquella respuesta dirigida a todos los aprendices diversos en la cual se busca eliminar todas las barreras para aprender, con el fin de optimizar las oportunidades de aprendizaje (Moreno, 2014).

> *"Es conversando en mis clases con sus compañeros, haciéndoles ver a ellos que especialmente acá en Magallanes somos todos inmigrantes. Eso es lo primero que yo les recalco harto a ellos, que todos somos inmigrantes, que todos venimos de afuera porque esta tierra no era nuestra, esta tierra era de los pueblos ancestrales, por lo tanto, somos todos inmigrantes, seamos yugolotes, como les digo yo, o vengamos de afuera de Chile, acá somos todos inmigrantes"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

Para el desarrollo de dichas instancias, al interior de su clase el docente genera espacios de diálogo que permitan que todos y todas las estudiantes comprendan el contexto en el que se encuentran insertos, y que a partir de estas mismas conversaciones cotidianas generen empatía y respeto hacia todas las culturas. Aparejado a esto se han desarrollado propuestas de trabajo basadas en acciones afirmativas hacia los y las estudiantes inmigrantes, entendiendo que se encuentran en situaciones desiguales en comparación con el resto.

Como ejemplo, fue posible evidenciar la conformación de un grupo compuesto por niños y niñas inmigrantes que trabajaron en un proyecto sobre la temática de los 500 años del Estrecho de Magallanes[17], cuya intención era lograr el aprendizaje de la historia regional y la apropiación de distintas experiencias dentro y fuera del establecimiento. Las clases iban acompañadas de salidas a terreno a lugares de relevancia histórica de la región.

En la escuela Bernardo O'Higgins destacó la elaboración de afiches multiculturales realizados en la asignatura de Educación Cívica, mientras que en Lenguaje trabajaron en la creación de versos inspirados en imágenes de mujeres de diversas nacionalidades. Además de esto, otra estrategia ha sido disponer de mapas en cada curso, lo que ha permitido trabajar en base a la localización y ubicación geográfica de los y las estudiantes inmigrantes presentes en los cursos y, al mismo tiempo, indicar y señalizar en el mapa a distintos personajes trabajados en el aula. Dichas estrategias

17 Esta conmemoración refiere a la llegada del navegante portugués Hernando de Magallanes en 1520, quien comandaba la primera expedición que llevó a cabo exitosamente la circunnavegación de la tierra. Magallanes y sus hombres atravesaron en toda su longitud el estrecho que hoy lleva su nombre, un largo canal marítimo creado por la naturaleza para unir los dos océanos más grandes del mundo (Alonso, 2016).

contribuyen a una mayor comprensión de las distancias y de la multiplicidad de escalas del espacio geográfico, tanto de América Latina como de los otros continentes.

Si bien se reconocen diversas estrategias como respuestas de los establecimientos al reconocimiento de las nuevas necesidades de su grupo estudiantil, no todas logran la inclusión de la interculturalidad, ya que aún se observan visiones asimilacionistas a la cultura nacional o solo han logrado la fase de la integración, ya sea por el hecho de trabajar de forma separada con los estudiantes inmigrantes, generando segregación, o por no profundizar y generar cambios significativos en la malla curricular. Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación fue posible visibilizar una serie de estrategias que pueden ser consideradas como buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad.

Una de ellas fue encontrada en la escuela Bernardo O'Higgins, donde el trabajo en la asignatura de Teatro y Sociedad se basa en el fortalecimiento de las emociones, de los valores y en la promoción de la toma de consciencia por parte de los y las estudiantes frente a determinados hechos problemáticos de índole mundial. Un ejemplo de esto está en la generación de espacios de reflexión y análisis al interior del aula en torno a los discursos del presidente de Estados Unidos, Donald Trump, sobre racismo, con el objetivo de problematizar, desnaturalizar discursos y generar empatía en torno al "otro" que es diferente a mí:

> *"Se trabaja desde el respeto y de hacer consciencia. El mundo no se puede relacionar a través de la violencia. Por ejemplo, en una clase de poesía trabajamos Bella Ciao, pero antes de analizarla se trabajaron las emociones: odio individual y odio colectivo. Se trabaja en las emociones que marcan a los niños desde su propia realidad. En el odio colectivo, por ejemplo, se habla de Trump y los niños lo asumen como realidades que no se pueden naturalizar. Cómo una emoción te lleva a otra, por ejemplo, desde su propia realidad se trabaja con el odio racial"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

Otra experiencia significativa se asocia con el trabajo en los contenidos y actividades que han logrado identificar las realidades de las niñas y niños inmigrantes. En este sentido, se ha potenciado la historia de vida e implicancias de personajes tales como Martin Luther King y Malala, lo que ha permitido que los propios estudiantes compartan sus experiencias y vivencias personales. Estas situaciones constituyen buenas prácticas de inclusión hacia la interculturalidad, ya que el énfasis está puesto principalmente en las emociones de los niños y las niñas, quienes generan procesos de reflexión y crítica ante determinados acontecimientos que les afectan directamente.

Aquello se potencia al trabajar sobre las experiencias personales que han tenido influencia en cada uno de los y las estudiantes, lo que permite tener un mayor conocimiento entre los mismos, favoreciendo la visibilización y valoración de las diferencias individuales y de los elementos que los unen. De esta forma, el trabajo impulsado dentro de la asignatura ha permitido visibilizar las diversas culturas, además de potenciar habilidades y capacidades como la confianza, el trabajo en equipo, la seguridad, el contacto y las interacciones entre estudiantes. Lo anterior es primordial al momento de eliminar los prejuicios y estereotipos reproducidos por niños y niñas.

Por otra parte, en la asignatura de Matemáticas se han logrado comprender las diversidades frente a los múltiples mecanismos de enseñanza-aprendizaje existentes en cada país, respetando el orden de las fórmulas que acarrean los y las estudiantes desde su país de origen. Este es un elemento importante, puesto que se reconoce el valor de la diversidad al interior del aula no superponiendo nuevos mecanismos de enseñanza ni anulando los estilos de aprendizaje propios de su país de origen. Este es un factor fundamental al momento de considerar el logro de la educación inclusiva intercultural, ya que permite la convergencia de las características propias de cada cultura y de los diversos mecanismos de enseñanza.

En la Escuela Portugal se identifica como buena práctica de inclusión el desarrollo de proyectos prácticos acorde a los intereses de los y las estudiantes, fundamentalmente cuando se trata del desarrollo de aprendizajes por competencias. Esto se ve reflejado en una actividad donde los y las estudiantes debieron conformar grupos y crear un material audiovisual

que permitió visibilizar diversas culturas. Cada grupo debió elegir un país de acuerdo a los intereses de sus propios integrantes y crear el video realizando una presentación y descripción del país seleccionado. Como parte de la metodología de la actividad, las directrices que orientaron el proyecto contemplaron la revisión de las pronunciaciones, mientras que las grabaciones y ediciones las realizaban en sus propias casas, estrategia que además incluyó a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas. De esta manera, todas y todos los estudiantes trabajaron en torno a diversas culturas, aprendiendo sobre sus costumbres, tradiciones, comidas y trajes típicos, etc. Además se potenció el trabajo en equipo y el compañerismo a través de actividades lúdicas:

> *"Yo siempre trato de hacer cosas más dinámicas porque de repente cosas muy escritas tampoco… videos, obras y cosas así, y ellos siempre tratan de enseñarle a sus compañeros, de mostrarle algo de ellos"*
> **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

Esta buena práctica inclusiva favoreció el desarrollo de talentos y creatividad de estudiantes y de sus familias, quienes desplegaron conocimientos y habilidades asumiendo cada cual la responsabilidad de sus aprendizajes. A partir de estas propuestas didácticas se activan capacidades, conocimientos, destrezas y actitudes personales y grupales, las que, a su vez, contribuyen a la visibilización y valoración de las culturas.

Las didácticas-pedagógicas interculturales deben generar iniciativas y diseños basados en una educación personalizada y comunitaria, donde toda la comunidad educativa se enfoque en las necesidades personales de cada aprendizaje. Por esta razón es que este tipo de iniciativas son fundamentales para fortalecer el rol y el involucramiento de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas. El trabajo colaborativo demanda poner a disposición otros campos de conocimiento, académicos y comunitarios, en los distintos estilos de aprendizaje presentes en contextos educativos interculturales. En este sentido, surgen metodologías de trabajo que pueden integrar los elementos anteriormente señalados, como los talleres colaborativos. Se trata de un trabajo desarrollado por un equipo multidisciplinario conformado por los y las docentes, el equipo del

Programa de Integración Escolar[18] y de la Subvención Escolar Preferencial[19], que en caso de ser necesario involucra una dupla psicosocial. Su objetivo es analizar situaciones particulares de estudiantes inmigrantes y no inmigrantes y, a partir de esto, desarrollar adecuaciones curriculares de acuerdo a los diversos estilos de aprendizaje presentes al interior del establecimiento educacional:

> *"Tenemos una niña en cuarto básico. Ella llegó recién de República Dominicana, hace un mes, creo, y ella tenía problemas con la lecto-escritura. Ella lee, ella escribe, pero no entienden nuestra letra imprenta… o sea, nuestra letra ligada. Entonces hubo que hacer toda una adecuación curricular con ella porque ella entiende y lee mayúscula solamente por un tema cultural, y acá se trabaja ligada, entonces, claro… cosas así"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

Al presentarse esta situación es fundamental el apoyo y el rol que ejerce el técnico en educación básica al interior de las aulas, quien realiza un trabajo personalizado y entrega las herramientas necesarias para el avance y nivelación académica. De esta manera se trabaja no solo en las adaptaciones curriculares, sino también en los distintos estilos de aprendizaje de acuerdo a cada cultura.

Convivencia escolar

La diversidad cultural en los centros educativos ha manifestado transformaciones en sus dinámicas y en las relaciones establecidas en cada espacio que ocupa la comunidad educativa. Las relaciones sociales que se

18 El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y todas las estudiantes, especialmente de quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE). A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para todos y todas las estudiantes. Información obtenida de Ministerio de Educación. Recuperado en octubre de 2018 desde https://sep.mineduc.cl/pie/

19 La SEP es una iniciativa que entrega recursos adicionales por cada estudiante prioritario y preferente a los sostenedores de establecimientos que han firmado con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa para la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo. Su objetivo es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos que atienden estudiantes cuyos resultados académicos se pueden ver afectados por sus condiciones socioeconómicas. Estos estudiantes son determinados como prioritarios y preferentes por el Ministerio de Educación. Información obtenida de Ayuda MINEDUC. Recuperado en octubre de 2018 desde https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvencion-escolar-preferencial

desarrollan entre estudiantes provenientes de distintos países de origen, con costumbres y modos de hacer propios, y estudiantes chilenos, ha demandado a las escuelas trabajar hacia una convivencia que respete y valore las singularidades de cada estudiante, entendiendo el aporte que puede generar cada uno de ellos y ellas para el desarrollo de los establecimientos educacionales.

En este contexto se ha visibilizado la necesidad de fortalecer procesos de "aprender a vivir juntos", donde el respeto y reconocimiento de las diferencias son fundamentales para que todas y todos los estudiantes se sientan parte de la escuela y así potenciar el fortalecimiento de los espacios de aprendizaje grupal, valorando las diversas experiencias y capacidades. En este sentido, cabe destacar que generalmente los y las estudiantes expresan sentirse bien dentro de los distintos espacios de los establecimientos educacionales. Uno de los elementos que favorece dicho posicionamiento es el apoyo mutuo que existe entre los mismos compañeros y compañeras al interior y fuera del aula:

> *"A veces, en mi salón todos nos ayudamos entre sí. Por ejemplo, el que no entiende, va otra y la ayuda. También en los recreos. Casi todo el colegio se conoce entre sí. Por ejemplo, yo soy del 7°B y él es del 7°A y nos llevamos en los recreos"*
> **(estudiante chileno, grupo focal, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

De esta forma, en el proceso investigativo fue posible descubrir diversas estrategias de inclusión hacia la interculturalidad orientadas a potenciar una buena convivencia escolar, que ha probado ser uno de los elementos más preocupantes para las familias y la comunidad educativa en general. Según lo expresado por estudiantes inmigrantes, destacan los espacios que han propiciado docentes en sus primeros días de clases, donde se realiza una presentación de bienvenida frente a sus compañeros y compañeras, situación que también genera interés por conocer sobre sus países de origen. Dichas experiencias son reconocidas por generar espacios de diálogo y aprendizaje entre pares al interior del aula, permitiendo un mayor conocimiento entre cada estudiante y fortaleciendo sus capacidades tanto grupales como individuales. Además, trabajar el sistema de acogida con la sociedad receptora favorece el proceso de adaptación de quienes provienen de distintos sistemas escolares.

Trabajar en un protocolo de acogida es importante pues en muchas ocasiones las dificultades en el proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes crean una barrera de inclusión en los centros educativos. Por estas razones, los elementos mencionados son fundamentales en el proceso de inclusión, además de ser experiencias significativas que han contribuido a la construcción de una buena convivencia escolar en contextos de diversidad cultural. Sin embargo, este tipo de práctica aún debe analizar los efectos que puede tener en sus estudiantes, ya que si no es bien planificada no da cuenta de las características que poseen los distintos estudiantes y puede repercutir a la hora de enfrentarse a un nuevo país, nueva escuela y, sobre todo, un nuevo curso.

En cuanto a las percepciones de estudiantes inmigrantes, generalmente expresan sentirse bien e incluidos dentro sus cursos y del establecimiento educacional. Esto se logra cuando se sienten considerados en diversas actividades donde han compartido con otros estudiantes, ya sea al interior de la sala o en espacios extraescolares, teniendo presente que sus relaciones sociales no se establecen solo entre compañeros y compañeras de curso, sino que se expanden con estudiantes de distintos niveles:

> *"Yo, al menos, siento que el colegio me tiene en cuenta y todo, me invitan a cosas, y el simple hecho, por ejemplo, de tener amigos de otros cursos y esas cosas, yo ya me siento incluida en todo el colegio"*
> **(estudiante inmigrante, grupo focal, Escuela España, Punta Arenas).**

Sentirse considerados dentro de la escuela y compartir con todos y todas también les ha permitido generar un sentimiento de unidad y amistad. Esto favorece el desarrollo de un buen ambiente escolar, como también de bienestar y desarrollo personal de cada estudiante.

Los diálogos y las interacciones que se han desarrollado entre estudiantes de diversas culturas se generan en distintos entornos físicos y sociales en los establecimientos, dentro o fuera del aula. En este sentido, se logran visualizar estrategias de inclusión desarrolladas en los diversos espacios educativos, como es el caso de estudiantes que logran generar espacios de intercambio con el objetivo de (re)conocer las diversas culturas presentes

en las escuelas, potenciando su creatividad a través del juego. Esto ha permitido aprender parte del lenguaje de cada país presente en la escuela y, de esta manera, incorporar algunos elementos en su lenguaje cotidiano:

> *"A veces hacemos retos entre nosotros y decimos: 'a ver, yo te reto a ti por 24 horas a decir esta palabra', y la otra persona me reta lo mismo. Por ejemplo, en Colombia decimos mucho* parcero, *entonces acá en Chile se dice de equis manera. Parcero es un amigo"* **(estudiante inmigrante, grupo focal, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

Si bien estas instancias se desarrollan desde la espontaneidad, es importante mencionarlas pues contribuyen a potenciar la creatividad y el intercambio de algunos elementos que caracterizan a cada cultura. Se trata de un espacio enriquecedor para todas las culturas presentes en las escuelas, donde el juego permite potenciar capacidades y habilidades socioafectivas. Sumado a lo anterior, algunos estudiantes identifican diversas iniciativas significativas que han contribuido a fortalecer la buena convivencia escolar en contextos de diversidad cultural. Dichas iniciativas son impulsadas en determinadas asignaturas como Educación Cívica y Orientación, actos, charlas e intercambios con otras escuelas. Además, algunas estrategias se han formulado desde la necesidad de involucrar al estudiantado en procesos de participación para el desarrollo de actividades que tengan por objetivo promover la integración de niños y niñas inmigrantes, como en el caso de la asignatura de Orientación, donde se entrega el espacio a los y las estudiantes para el desarrollo de propuestas que promuevan el encuentro entre todos y todas.

El componente participativo es fundamental al momento de desarrollar una educación inclusiva intercultural, donde todos y todas se configuran como sujetos activos con facultades para generar propuestas significativas y pertinentes a las diversas realidades que viven diariamente. La participación de estudiantes en distintas instancias constituye un mecanismo de inclusión cuando las propuestas se desarrollan sobre el compromiso de toda la comunidad educativa en la vida escolar.

Es posible visibilizar caminos por recorrer para el logro de una buena convivencia escolar que reconozca y complejice las relaciones particulares en-

tre estudiantes chilenos y chilenas e inmigrantes y, por sobre todo, de variables sociales que escapan de las fronteras de los establecimientos, que marcan las representaciones de los y las estudiantes en torno a sus pares inmigrantes. Es por ello que se debe trabajar en planes de convivencia escolar que no solo reconozcan valores universales y modelos de comportamiento estandarizados, sino que den reconocimiento a un tipo de relación específica asociada al fenómeno de la migración, que permita dar cuenta de la diversidad que posibilita observar y analizar las relaciones entre estudiantes desde otras miradas en un contexto complejo.

Sin embargo, en esta dimensión también fue posible reconocer estrategias que logran el objetivo de la inclusión de la interculturalidad en el ámbito de la convivencia escolar. Tal es el caso de algunas escuelas que trabajan con estudiantes del país receptor en el proceso de acogida e incorporación de inmigrantes. Niños y niñas chilenas mencionan que en su escuela les han enseñado a acoger a todos y todas por igual, y, además, muestran interés en conocer sobre las culturas de los distintos países de origen de sus compañeros y compañeras inmigrantes, ya sea sobre sus comidas, modismos, tradiciones, etc.:

> *"Tratamos que se sientan en casa, así como que sientan que están en su país, así como llamándolos con su lenguaje típico"*
> **(estudiante chileno, grupo focal, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

Otro caso es la creación de carteles dispuestos en el aula donde estudiantes establecen distintas formas de ayudar y de conocer a sus compañeros y compañeras inmigrantes. Esto también les ha permitido potenciar el sentido de compañerismo en el grupo:

> *"Hace poquito en Educación Cívica hicimos unos carteles sobre la integración hacia las personas migrantes de otros países, hicimos un trabajo para pegarlo en la sala y teníamos que escribir qué podíamos hacer para ayudar a los migrantes y también qué quieren saber de ellos, y toda esa clase de cosas"*
> **(estudiante chileno, grupo focal, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

Estas iniciativas son relevantes puesto que se trata de trabajos prácticos donde se desarrollan competencias interculturales y donde cada estudiante se compromete a propiciar ambientes favorables en todos los espacios educativos.

Otro elemento a resaltar es la importancia que ocupan los distintos espacios de interacción dentro de los centros escolares que no se desarrollan al interior de las aulas (por ejemplo, durante los recreos), como también los juegos creados por estudiantes para aprender el lenguaje de diversos países. A diferencia de las actividades extracurriculares formales, las actividades recreativas no cuentan con una estructura determinada, sino que más bien se desarrollan en torno a la espontaneidad y sobre la base de los distintos grados de interacción presentes entre estudiantes. Las actividades extracurriculares sí cuentan con un grado de estructuración mayor debido al contexto en el que se desarrollan. Se trata de estrategias institucionalizadas y espontáneas que durante su desarrollo generan procesos de reflexión grupal, donde los y las estudiantes aprenden a convivir con diversas culturas, respetando las diferencias individuales y valorando las similitudes existentes. Estos aspectos son fundamentales para eliminar prejuicios, estereotipos y actos de discriminación reproducidos por niños y niñas en contextos escolares, lo que favorece los procesos de inclusión de la diversidad cultural.

Integración efectiva de la familia inmigrante

La educación inclusiva intercultural implica que todo el centro educativo reconozca la importancia y el aporte de las familias inmigrantes en los espacios académicos, sociales, culturales y comunitarios. Se trata de un proyecto que requiere la convergencia de la socialización primaria y secundaria, lo que demanda abrir distintos espacios de participación. En el caso de las estrategias desplegadas se visualiza el apoyo de las familias inmigrantes en materia de necesidades básicas, especialmente en lo que respecta a vestimenta, útiles escolares y su integración inmediata al sistema de alimentación escolar. En este sentido, las familias favorecidas identifican de manera significativa acciones vinculadas a cubrir demandas inmediatas en la etapa inicial. Una de ellas es "el ropero escolar":

> *"Le obsequian al inmigrante el uniforme. En ese momento apenas teníamos siete días de haber llegado, yo no tenía empleo y para mí eso es de mucho valor"*
> **(apoderada inmigrante, grupo focal, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

Otra estrategia vinculada a la etapa anterior es el acompañamiento psicosocial entregado a estudiantes al interior de los establecimientos educacionales cuyo diagnóstico, orientación y reforzamiento facilita su proceso de adaptación y nivelación académica, así como la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, no se visualizan variaciones curriculares que incluyan los estilos de aprendizaje de los países de origen. Si bien las estrategias mencionadas son percibidas de manera favorable, estas responden más bien a acciones tendientes a integrar rápida y eficientemente a las y los estudiantes más que a constituir acciones planificadas en el marco de la educación intercultural inclusiva.

En materia de buenas prácticas, las relaciones entre familias inmigrantes y establecimientos educacionales son fundamentales para el proceso de inclusión escolar, lo que contempla un sistema de acogida y una apertura para todas las familias inmigrantes[20]:

> *"Lo primero que hicimos fue tratar de buscar una ubicación para la niña porque nos vinimos todos, mis hijas, mi esposa, mi nieta… y nos recomendaron que pasáramos por este colegio y la aceptación fue excelente. Tan pronto llegamos solicitamos, e inclusive la documentación de mi nieta venía en camino, nos dieron la opción porque tuvimos que salir del país por situaciones políticas muy rápido, y entonces, bueno, los documentos venían en camino y nos dieron la opción de recibirla y nos dieron un tiempo para que llegara toda la documentación y se cumplió todo. La niña se inscribió en sexto y realmente le han dado mucha confianza y fue un buen recibimiento, realmente no hemos tenido ningún tipo de queja"*
> **(apoderado inmigrante, grupo focal, Escuela Bernardo O'Higgins, Punta Arenas).**

20 Aparte del sistema de acogida, otros factores que influyeron en la decisión fueron la ubicación de las escuelas y el elevado número de matrículas de inmigrantes.

Las familias destacan la orientación que las instituciones educativas les brindan en los procesos de regularización y documentación para efectuar la matrícula, y resaltan la flexibilidad y la comprensión ante las distintas realidades de las que vienen.

Otra buena práctica visualizada es la generación de espacios de participación, donde las mismas familias proponen soluciones a determinados problemas que afectan de manera directa e indirecta a estudiantes. Ejemplo de ello es la creación de la Escuela para Padres, donde toda la comunidad educativa tiene la facultad de identificar problemáticas y necesidades, pero también de buscar estrategias de solución en temáticas como violencia escolar, sexualidad, tolerancia, trabajo en equipo, etc. Dentro de la perspectiva intercultural esta propuesta educativa se torna relevante puesto que amplía los mecanismos de participación de las familias hacia espacios distintos a los académicos. Además, las involucra en soluciones de toda índole, cuyas temáticas también contribuyen a mejorar la convivencia escolar.

Finalmente, referente a la participación de apoderados y apoderadas en distintas actividades desarrolladas dentro de las escuelas, se identifican como buenas prácticas las muestras culturales donde se exhibe la gastronomía típica de las distintas nacionalidades presentes, lo que ha generado un espacio de intercambio entre diversas culturas, tanto chilenas como extranjeras:

> *"Aquí se hace una muestra cultural donde se explican los platos típicos, tanto colombiano, venezolano, de donde sea, y los de acá, entonces se da a conocer las costumbres tanto chilenas como extranjeras"*
> **(apoderado inmigrante, grupo focal, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

Además, las familias mencionan otras actividades significativas que implican su participación directa en las escuelas, tales como actos y veladas artísticas. En ellas presentan cantos, bailes y poesías, las que también involucran a estudiantes inmigrantes:

> *"Para mí, el Día del Patrimonio es algo que no se me olvida y ojalá este año lo hicieran. Es muy lindo participar, uno se siente muy apoyado. Les tocó a los papás vestirse con los hijos (…) Pues siempre hubo baile, canto, poesía de todos los países en general"* **(apoderado inmigrante, grupo focal, Escuela España, Punta Arenas).**

Cabe destacar que ambas instancias constituyen espacios de encuentro e intercambio cultural, cuya finalidad ha sido la visibilización y reconocimiento de las diversas culturas presentes en los establecimientos educacionales. Este tipo de iniciativas genera que al interior de los centros educativos se compartan experiencias y vivencias de personas de distinto género, edad, creencias, etc., lo que favorece tener un mayor conocimiento entre familias diversas y, con ello, eliminar visiones prejuiciosas y estereotipadas presentes en la población adulta, las que en muchas ocasiones son reproducidas por niños y niñas.

La integración efectiva de familias inmigrantes tiene relación no solo con el fortalecimiento de los vínculos y la colaboración entre las escuelas y las familias, sino que también se trata de prácticas que contribuyen a la integración social de estas familias, que generalmente han debido sobrellevar situaciones complejas en términos sociales, políticos y económicos. Desde la mirada de apoderados y apoderadas, las prácticas de inclusión desarrolladas en los establecimientos educacionales tienden a moverse en torno a tres aspectos principales:

- En primer lugar se identifica la importancia que tiene el proceso de acogida para estas familias, puesto que al llegar con niños y niñas, una de las primeras acciones que tienden a realizar es buscar opciones de establecimientos educacionales para el ingreso al sistema educativo formal. A propósito de ello, ha sido fundamental que los establecimientos educacionales contengan la información necesaria respecto a los procedimientos que las familias deben realizar para efectuar el proceso de matrícula. Esto, además de contar con equipos de trabajo con capacidad de comprensión, flexibilidad y adaptabilidad a las distintas situaciones, con el fin de facilitar el proceso de adaptación y de acogida.

- En segundo lugar aparece el apoyo que han recibido por parte de equipos de trabajo de distintas áreas, donde tienen un rol fundamental los programas de integración escolar, subvención escolar preferencial y convivencia escolar.
- Y en tercer lugar aparece la participación e involucramiento de las familias en actividades extracurriculares que promueven el encuentro e intercambio de diversas culturas en el contexto educativo.

En síntesis, las familias inmigrantes consideran fundamental: i) el proceso de acogida; ii) el apoyo y la orientación por parte de equipos multidisciplinarios; y iii) su participación en actividades culturales extracurriculares.

Desafíos

A partir de los componentes teóricos analizados, del reconocimiento de obstaculizadores y de las experiencias rescatadas en torno a la inclusión en contextos de diversidad cultural, se han identificado algunos desafíos para el logro de una educación inclusiva para los y las estudiantes inmigrantes desde un enfoque intercultural. Dichos desafíos parten de la observación de los recursos y capacidades que han movilizado las escuelas para enfrentar las complejidades que son propias del fenómeno migratorio en contextos educativos. Estos recursos están dados por las estrategias y nuevos mecanismos de trabajo que han propiciado, improvisando, las escuelas, que no cuentan con la suficiente preparación ni las herramientas teórico-prácticas para desarrollar una educación inclusiva intercultural. Por esta razón, tanto las escuelas como las instituciones involucradas en el estudio plantean la necesidad de evidenciar los desafíos que deben ser superados a través de diferentes estrategias, visibilizando que en las escuelas investigadas existen caminos recorridos y subjetividades tendientes hacia la inclusión de la diversidad cultural.

Sin embargo, antes de detenerse en dichas dimensiones es necesario señalar que uno de los desafíos fundamentales que presentan las escuelas es la generación de planes y programas educativos que aborden de manera transversal la diversidad cultural, a fin de que esta pueda alcanzarse en las

distintas asignaturas implementadas al interior de los centros escolares. Lo anterior coincide con lo manifestado por docentes y directivos, quienes asumen que deben potenciar su trabajo relevando los distintos aspectos que contiene cada cultura. Lo anterior contribuiría de manera significativa a la construcción de una educación inclusiva intercultural que permitiría abordar las tres dimensiones estudiadas.

Didáctica-pedagógica intercultural

Los desafíos planteados por docentes, directivos y directivas se relacionan con diversos aspectos que convergen al interior de los establecimientos educacionales. Algunos de ellos son los siguientes: i) generación de propuestas educativas con pertinencia territorial; ii) búsqueda de nuevos mecanismos para generar una mayor participación de apoderados y apoderadas en los distintos espacios escolares, principalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas; iii) trabajo en la preparación y formación docente en torno a la inclusión de la diversidad cultural; y iv) desarrollo de un currículo educativo acorde a las nuevas realidades presentes en los establecimientos.

Cabe destacar que en las entrevistas realizadas, los dos últimos desafíos fueron los más reiterados por las y los docentes. En razón de lo anterior, para el equipo docente es un desafío imprescindible trabajar sobre el currículo educativo, el que debiese reflejar los nuevos contextos educacionales que se presentan en el sistema educacional formal, donde se ha registrado un aumento significativo de estudiantes inmigrantes provenientes principalmente de países latinoamericanos:

> *"Yo creo que deberían de haber adecuaciones curriculares y también en nuestro currículo educacional en general debería haber una experiencia más latinoamericana de historia. Yo creo que eso lo hemos perdido. Aprendemos mucho de Grecia, Roma, Egipto, pero no aprendemos de nuestra propia América, y nuestro currículo en general es un currículo muy nacionalista, muy nacionalista, entonces eso hace que también los chicos nunca escuchen otros personajes que probablemente –desde el punto de vista histórico– a ellos les hace sentido. Por ejemplo, pasa con los argentinos, los argentinos no saben que hay una relación entre San Martín y O`Higgins, o Carrera, o lo que sea, no se sabe porque no se enseña"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

Dicho esto, resulta fundamental transitar desde una mirada monocultural a una multicultural de índole latinoamericanista. Desde este "paraguas", un elemento que se replica es la importancia de trabajar en torno a la historia y cultura de los diversos países presentes en las escuelas, tratando de visibilizar los elementos que los unen, principalmente en lo que refiere a la historia de nuestro continente. Este desafío implica realizar adecuaciones académicas y generar cambios en los planes y programas provenientes desde el Ministerio de Educación. En este sentido, se requiere con urgencia la actualización de la información plasmada en textos escolares y la incorporación de antecedentes pertinentes a las realidades de la nueva población estudiantil:

> *"Obviamente, está todo el tema de los textos. Los textos se renuevan todos los años… ¿qué te cuesta revisarlos y agregarle algo más? (...) No cuesta nada, pero esos vienen todos malos. De hecho, esos textos no sirven de nada (…) Es verdad, vienen tan mal hechos… entonces, ¿cómo no te das ese trabajo? Si ves que tienes una alta población de colombianos en Punta Arenas, ¡agrega algo! ¡Modifica algo! Si no es tanto"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Portugal, Punta Arenas).**

Es importante destacar lo antes señalado pues la reestructuración y/o creación de nuevos contenidos que se vinculen con la historia y la cultura de todos y todas las y los estudiantes contribuye a la generación de aprendizajes más significativos para los mismos, además de realzar y rescatar la importancia que tiene la historia de cada país presente en el aula en el entendido de que existe una historia común más allá de las diferencias político-fronterizas.

En materia de formación académica, un desafío se relaciona con la reestructuración de las mallas curriculares de institutos y universidades que imparten educación superior, puesto que es fundamental abordar la educación inclusiva intercultural en la formación de futuros profesionales del área de la pedagogía. Este planteamiento busca superar debilidades teóricas y metodológicas asociadas con el hecho de que muchos profesionales no recibieron dichas orientaciones en su formación académica.

Otro de los desafíos se relaciona con la importancia de intencionar los discursos hacia propuestas concretas de trabajo con pertinencia territorial,

lo que permitiría impulsar acciones considerando las características del barrio donde se ubican los establecimientos. Esto implicaría elaborar proyectos educativos institucionales capaces de establecer lineamientos de trabajo que abordaran la historia local y el rescate del patrimonio cultural. Una propuesta que se presenta ante esto es realizar un análisis de campo y registro de acontecimientos en las comunidades que rodean las escuelas, ya que "las escuelas se deben adaptar a su territorio y entregar una educación pertinente" **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Bernardo O`Higgins, Punta Arenas).**

Dicho desafío contiene elementos relevantes al momento de impulsar una educación inclusiva intercultural, como son los componentes territorial, comunitario y participativo.

Por otra parte, respecto al trabajo con las familias, uno de los desafíos que fueron recurrentemente expresados en las entrevistas se funda en la búsqueda de distintos mecanismos para lograr una mayor participación e involucramiento de las familias, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando que la educación es un ámbito que se desarrolla y potencia tanto en las escuelas como en los hogares. Además, se señala que en la medida en que se involucre a las familias en los trabajos de reforzamiento se contribuiría de manera significativa a la nivelación académica.

Tal como se ha señalado, la didáctica-pedagógica intercultural presenta bastantes desafíos. Las y los docentes han puesto en marcha su creatividad para trabajar en contextos desconocidos, con pocas herramientas pedagógicas y escasos conocimientos específicos sobre las realidades de las nacionalidades presentes dentro de sus aulas. Sin embargo, han asumido estos escenarios como parte de la realidad actual y han desplegado capacidades y recursos dentro del aula sin saber muchas veces si la dirección es correcta. Esto habla de un claro interés por generar cambios profundos en el sistema educativo público, el que debiese entregar orientaciones claras, precisas y pertinentes ante la llegada del fenómeno migratorio a las aulas, con un fuerte componente identitario latinoamericano.

Por otra parte, si bien algunas estrategias desarrolladas por las y los docentes tienden a involucrar y fomentar la participación de niños y niñas en distintas actividades, estas tienden a aproximarse más a prácticas integradoras que a las de índole inclusiva. En términos semánticos, las palabras inclusión e integración tienen significados similares, sin embargo, en la práctica representan diferencias notorias, más aún en contextos educativos. En este sentido, cabe señalar la importancia de una transición de modelos integracionistas hacia modelos inclusivos en las escuelas. Estos últimos se construyen sobre la base de la participación y el diálogo de todos los actores educativos, reconociendo las similitudes y, por cierto, respetando las diferencias. Para esto es imprescindible reconocer a la diversidad cultural como un valor inherente en el contexto escolar y como el nuevo motor principal para el desarrollo personal y social de los niños y las niñas.

Sumado a esto es fundamental generar transformaciones en las prácticas pedagógicas que valoren de manera explícita los aspectos comunes y las diferencias individuales, validando las distintas capacidades y estilos de aprendizaje presentes al interior del aula. Se deben propiciar espacios que permitan una participación activa de todos y todas las estudiantes inmigrantes, reconociendo el aporte de la presencia de diversas culturas en los distintos espacios educativos formales e informales. Esto promueve una educación inclusiva y reconocedora de la diversidad cultural y ayuda a evitar el riesgo de emplear frases como "todos son iguales" o "somos todos iguales" para hablar de estudiantes inmigrantes, chilenos y chilenas. Ante esto, más allá del indudable reconocimiento a la igualdad de derechos para todas las niñas y los niños, se debe avanzar hacia una valoración y validación de las diferencias que cada estudiante posee. No se debe olvidar que estudiantes y familias inmigrantes acarrean características únicas que deben ser atendidas de manera específica, ya que se enfrentan a diario con escenarios completamente desconocidos para ellos y ellas[21].

21 Muchas de las familias y estudiantes inmigrantes se encuentran con barreras en espacios cotidianos y en los distintos sistemas de funcionamiento institucional. A su llegada, por ejemplo, desconocen el funcionamiento de los servicios de salud, educación, vivienda e incluso de los servicios de urgencia. Se trata de factores que incrementan la situación de desigualdad en términos de oportunidades.

Dentro del aula, muchos estudiantes inmigrantes poseen distintos estilos de aprendizaje debido a la formación inicial que han tenido en sus países de origen. Es por ello que resulta fundamental que en la sala se generen espacios de intercambio de experiencias y valoración de sus conocimientos y estilos como una verdadera oportunidad de enriquecimiento en los procesos educativos y de desarrollo personal. Generar espacios de aprendizaje entre pares y de apoyo mutuo en las actividades académicas permite el desarrollo y fortalecimiento de recursos y capacidades de cada estudiante y, además, sienta las bases para la construcción de relaciones sociales simétricas y colaborativas dentro del aula, lo que favorece la inclusión efectiva de todos y todas.

Convivencia escolar

Lograr una buena convivencia escolar implica la participación de toda la comunidad educativa, ya que no solo se concentra en el accionar de los y las estudiantes, sino que requiere de la participación de docentes, directivos, directivas, familias, etc. Se trata de un trabajo integral que conlleva un conjunto de acciones orientadas hacia un mismo fin: propender a que las relaciones existentes dentro de los espacios educativos se desarrollen de manera armónica, inspiradas en valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, el compañerismo y la no discriminación, y fuera de los alcances de los prejuicios y estereotipos.

A partir de aquellas relaciones se debe fomentar una autoestima positiva entre los y las estudiantes, que permita que su autovaloración se construya mediante el contacto entre pares. Estas son las bases fundamentales para avanzar hacia una buena convivencia escolar en contextos de diversidad cultural y es desde donde se fundan los principales desafíos a afrontar.

Es importante visibilizar las propuestas que tienen los y las estudiantes puesto que son construidas desde su reflexibilidad y experiencia en los distintos espacios educativos. En este sentido, uno de los principales elementos a trabajar es la participación activa de niños y niñas en la generación de propuestas significativas acorde a lo que viven y experimentan cotidianamente:

> *"Primero deberíamos empezar por enseñar a los demás a no discriminar haciendo una clase así, hablando de la inclusión hacia los inmigrantes"*
> **(estudiante inmigrante, grupo focal, Escuela Bernardo O`Higgins, Punta Arenas).**

Cabe destacar que los actos discriminatorios y las situaciones de acoso físico y psicológico afectan de manera directa la calidad de las relaciones entre estudiantes chilenos, chilenas e inmigrantes, y que además influyen negativamente en la autoestima de cada uno de ellos. Las situaciones de discriminación y actos racistas se han potenciado por la presencia de estudiantes provenientes de diversos países y han generado cambios en la convivencia escolar, la que va adquiriendo una mayor complejidad puesto que muchos de los niños y niñas reproducen prejuicios y estereotipos presentes en personas adultas. Además, las relaciones sociales que se establecen al interior de cada espacio educativo ya no se desarrollan entre personas que poseen una historia común o similares costumbres, creencias o tradiciones, sino que convergen en una heterogeneidad de personalidades, intereses, gustos, idiomas y países de origen, entre otros elementos, que interactúan en un escenario que, de todas formas, posee una estructura de poder desigual. Por estas razones, es indispensable repensar y reconstruir los planes de convivencia escolar presentes en los establecimientos educacionales mediante la creación de protocolos de convivencia basados en una educación inclusiva intercultural donde se piense y se actúe de acuerdo a la valoración de las diferencias que puedan existir entre las personas. En dichos planes se deben considerar las nuevas dinámicas que se están desarrollando al interior de los centros escolares, abordando de manera explícita la discriminación, el racismo, los prejuicios y estereotipos desde una perspectiva intercultural. Se trata de un trabajo del que todos y todas deberían participar de acuerdo a las dinámicas y características propias de cada centro educativo.

Esta medida permitiría fortalecer las estrategias desarrolladas en las escuelas y crear nuevas formas de trabajo con toda la comunidad educativa, ya que requiere de la participación activa de todas las personas que forman parte y se involucran directamente con el desarrollo y educación de niños y niñas inmigrantes, chilenos y chilenas. Lo anterior también implica la participación de las familias en diversas decisiones individuales y colectivas que promuevan las buenas relaciones al interior del establecimiento y que atañen directamente al desarrollo íntegro de los y las estudiantes.

Finalmente, es relevante potenciar el trabajo colaborativo en torno a los procesos afectivos, emocionales y sociales que viven los y las estudiantes al interior de cada establecimiento. En este sentido, es importante que se fortalezca el trabajo desarrollado por programas como Habilidades para la Vida, Integración Escolar y Escuela para Padres, los que deben pensarse desde una perspectiva intercultural.

Integración efectiva de la familia inmigrante

La escuela es una de las principales instituciones de acogida a las familias inmigrantes al momento de su llegada y, por lo tanto, es fundamental que toda la comunidad educativa asuma los mecanismos o formas de recibimiento desde la valoración de la heterogeneidad de realidades e identidades. En este sentido, uno de los desafíos planteados en un establecimiento educacional es fortalecer el sistema de acogida debido a la importancia que tiene en el periodo de ingreso y de adaptación de las familias inmigrantes a nuevos escenarios educativos, sociales y culturales:

> *"Yo creo que el proceso de acogida, ahí estamos al debe, pero estamos al debe… yo creo que es un tema nacional. Acá los pobres se matriculan, pero ¿¡quién les hace una inducción a ellos!?... ¿Cómo funcionamos, po'? ¿Cómo funciona Chile? ¿Que esta es la ambulancia, que este es carabineros, qué es bomberos? Por ejemplo, eso falta (…) que sepan dónde recurrir, que sepan con quién conversar, ese es un tema que yo creo que también se puede instaurar en el colegio"* **(docente, entrevista semiestructurada, Escuela Hernando de Magallanes, Punta Arenas).**

Generar un buen sistema de acogida requiere de la creación de un protocolo eficaz que contenga mecanismos capaces de responder a las múltiples realidades e interrogantes de las familias inmigrantes. Para ello es fundamental que los equipos de trabajo cuenten con información idónea para orientar a las familias en diversos aspectos, principalmente en lo que respecta al proceso de regularización para llevar a cabo el proceso de matrícula. Igualmente, dicho equipo de trabajo debe contar con competencias interpersonales capaces de contener y apoyar emocionalmente a familias que pueden llegar en situaciones complejas.

De igual forma, este proceso de integración inicial debe contemplar mecanismos de inducción dirigidos a familias inmigrantes que les permitan for-

talecer y crear nuevas redes en los establecimientos educacionales, donde participen diversas instituciones entregando información relevante y útil para el proceso que están viviendo las distintas familias. Las instituciones involucradas son: Instituto Nacional de Derechos Humanos, Gobernación, Departamento de Extranjería y Migración, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social, Centro de Salud Familiar Comunitario correspondiente al sector donde se ubica la escuela, Dirección de Desarrollo Comunitario de la Municipalidad de Punta Arenas, Bomberos, Policía de Investigaciones y Carabineros de Chile, entidades a las que se suman las organizaciones comunitarias pertinentes a sus sectores.

Es imprescindible que los centros educativos potencien la modalidad de escuela abierta, facilitando tiempos y espacios para involucrar directamente a las familias en el desarrollo de propuestas creativas e innovadoras, con el objetivo de que se produzca un efecto dinamizador al interior de cada establecimiento educacional. Frente a esto es fundamental facilitar distintos espacios donde las mismas familias desarrollen propuestas y decidan deliberativamente las formas de hacer visibles sus culturas y no caer en dinámicas de folclorización. Con esta acción los centros educativos estarán reconociendo explícitamente la importancia de la diversidad cultural en el desarrollo de toda la comunidad educativa, a la vez que mostrarán respeto por la cultura de entrada y la propia.

Finalmente, un último desafío se vincula con la participación activa y el compromiso de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas. Para ello es necesario que los equipos de docentes implementen acciones educativas tendientes a involucrar a apoderados y apoderadas en su formación académica. A modo de ejemplo se pueden establecer fechas en conjunto donde las y los apoderados se comprometan a asistir a determinadas clases, generando aprendizajes colaborativos que contengan un mayor sentido para los niños y las niñas presentes en el aula.

Trabajar sobre estos desafíos contribuye a potenciar diversas capacidades existentes al interior de cada establecimiento escolar, movilizando los recursos disponibles para hacer partícipes a todos los actores educativos en la construcción de una educación inclusiva intercultural.

Fotografía: Vanessa Román

Reflexiones finales

El fenómeno migratorio en la comuna de Punta Arenas se ha caracterizado principalmente por la llegada de familias provenientes de países latinoamericanos como Colombia, Venezuela, República Dominicana y Argentina, entre otros, un proceso aparejado por la presencia de niños y niñas inmigrantes en los distintos establecimientos educacionales públicos.

Los centros escolares han experimentado transformaciones en sus lógicas de funcionamiento y en las dinámicas internas que se desarrollan en sus diversos espacios. Dichas transformaciones han producido un efecto dinamizador al interior de los sistemas educativos, movilizando recursos y capacidades individuales y colectivas. Frente a esto surge la necesidad de elaborar un estudio que permita visibilizar y reconocer las distintas estrategias y prácticas educativas desarrolladas en contextos de diversidad cultural, validándolas como herramientas fundamentales en los procesos de inclusión e integración de estudiantes y familias inmigrantes.

El enfoque principal del estudio fue mirar y comprender un modelo de educación asociado a la inclusión intercultural, entendiéndola como un enfoque contemporáneo cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de los intercambios y la simetría en los contactos, reconociendo que las relaciones sociales se dan en determinadas jerarquías y estructuras de poder. Por lo tanto, dentro de esta mirada es fundamental avanzar hacia el reconocimiento y valoración explícita de todas las culturas presentes en los centros educativos, no superponiendo una a otra.

Con esta premisa en mente –y considerando las dimensiones abordadas en el estudio–, los antecedentes recopilados se analizaron con el fin de conocer la situación actual de las escuelas, teniendo como horizonte principal una educación inclusiva intercultural y la visibilización de las diversas estrategias y prácticas de inclusión en contextos de diversidad cultural.

En cuanto a la situación actual de las escuelas, los resultados dan cuenta de las diversas dificultades que han experimentado los centros educativos en el proceso de desarrollo de una educación con presencia de diversas culturas. En la dimensión didáctica-pedagógica no se logra visualizar un plan específico a nivel institucional que aborde de manera transversal la diversidad cultural, sino que los centros educativos, por su propia necesidad, han trabajado la temática mediante acciones espontáneas y a voluntad de directivos y/o docentes, quienes no cuentan con una formación que aborde específicamente enfoques educativos interculturales. Estos aspectos complejizan aún más el fenómeno en contextos educativos donde convergen diversas realidades e identidades. Otro aspecto a destacar es la confusión de términos que existe entre los y las docentes y directivos al momento de trabajar en contextos de diversidad cultural, pues tienden a asumir como prácticas inclusivas acciones integradoras. Este es un elemento importante a señalar debido a las lógicas asimilacionistas predominantes en el sistema educacional, las que proponen que un grupo minoritario adopte aspectos de la cultura dominante.

En la dimensión de integración efectiva de la familia inmigrante se visualiza una participación de las familias en actividades extracurriculares y en instancias formales con docentes que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos. Sin embargo, se trata de propuestas que surgen desde otros agentes educativos y se visualizan pocas instancias donde sean las propias familias las que propongan la manera de hacer visible su propia cultura. Sumado a esto, si bien las escuelas cuentan con la información necesaria para orientar a las familias respecto a la regularización y documentación, carecen de mecanismos formales establecidos a nivel escolar que den cuenta de un sistema de acogida eficaz, capaz de atender las diversas realidades que presentan las familias provenientes de otros países.

Esta situación se replica en la dimensión de convivencia escolar, donde no se advierten planes que profundicen en las complejidades que trae consigo la presencia de diversas culturas al interior de los establecimientos educacionales, sino que se trabaja de manera general con todos y todas las estudiantes. Es relevante señalar esto pues es en las relaciones sociales que se establecen entre diversos estudiantes donde se generan actos de discriminación, acoso psicológico y físico, además de la reproducción de prejuicios y

estereotipos. Todos estos elementos afectan mayoritariamente a estudiantes inmigrantes.

No obstante, las comunidades educativas han desarrollado diversas estrategias y prácticas en las tres dimensiones abordadas en el estudio, donde el compromiso ha sido fundamental para desarrollar un trabajo acorde a las nuevas realidades presentes en las escuelas. En el caso de la didáctica-pedagógica destaca el esfuerzo de docentes por trabajar a través de distintos métodos la diversidad de culturas presentes dentro del aula. Se observan iniciativas que tienden a trabajar sobre la base de las emociones y las experiencias personales de cada estudiante, lo que contribuye a generar aprendizajes significativos para todos y todas. Además, se han generado espacios para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades individuales y grupales al interior y fuera del aula. Estas instancias han permitido trabajar la creatividad, el desarrollo de talentos y el aprendizaje entre pares.

Otro elemento relevante son las experiencias que tienden a respetar los diversos estilos de aprendizaje de estudiantes que llegan con otra formación, validando los distintos mecanismos que utilizan en determinadas asignaturas. En convivencia escolar destaca el trabajo desarrollado en torno al sistema de acogida que hace partícipes a estudiantes del país receptor, lo que ha favorecido el proceso de adaptación de las y los estudiantes inmigrantes en los distintos espacios escolares. Este es un elemento importante, puesto que las dificultades en los procesos de adaptación constituyen barreras de inclusión hacia estudiantes inmigrantes, por lo que trabajar estos temas con niños chilenos y chilenas contribuye de manera significativa a la inclusión efectiva.

Es imprescindible aludir a la creatividad impulsada por los propios estudiantes para intercambiar elementos de cada cultura, donde el juego constituye una herramienta esencial para aprender parte del lenguaje de los países presentes en las escuelas. También resalta la generación de espacios donde son los propios estudiantes quienes elaboran propuestas de mejoría para una buena convivencia escolar, considerando la presencia de diversas culturas en las aulas de clases. Esto favorece un mayor conocimiento entre pares, trabajo en equipo y apoyo mutuo, elementos que fortalecen las relaciones sociales entre todos y todas las estudiantes.

Respecto a la dimensión de integración efectiva de la familia inmigrante, el proceso de acogida ha sido fundamental debido a las características que presentan los establecimientos educacionales, que valoran la flexibilidad y comprensión ante las diversas realidades familiares. La ayuda otorgada a las familias para cubrir ciertas necesidades básicas también es esencial en el proceso de acogida, ya que muchas de ellas llegan en situaciones de vulnerabilidad. Asimismo, se consideran significativas las muestras culturales desarrolladas en las escuelas, las que permiten visibilizar distintos elementos de cada cultura. Es por ello que se rescata que en las cuatro escuelas las diversas propuestas educativas hayan surgido desde la necesidad al enfrentarse a nuevas realidades y escenarios diversos.

Aquella espontaneidad requiere transformarse en un trabajo extenso y riguroso que involucre el compromiso de toda la comunidad educativa y, ante esto, es fundamental trabajar en los documentos institucionales a través del establecimiento de protocolos y lineamientos claros de trabajo que visibilicen elementos trascendentales de una educación inclusiva intercultural.

En síntesis, desde la didáctica-pedagógica se vuelve una necesidad imperante desarrollar planes de formación acorde a las múltiples realidades que subyacen al interior de las aulas, además de sistematizar las distintas experiencias consideradas significativas y exitosas por la comunidad educativa. De igual forma, es importante la elaboración de planes de convivencia escolar que consideren las nuevas dinámicas y características propias de la diversidad cultural, con protocolos y lineamientos que aborden explícitamente el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos que afectan diariamente a los y las estudiantes inmigrantes. En el trabajo con las familias inmigrantes es primordial fortalecer los sistemas de acogida existentes mediante la creación de mecanismos de inducción, desarrollando un trabajo en red consolidado con diversas instituciones relevantes para el proceso inicial de las familias.

La materialización de estos elementos sentará las bases para que cada comunidad educativa avance hacia la construcción de una educación inclusiva intercultural, reconociendo y valorando de manera explícita la importancia de las diversas culturas en el desarrollo de todo el centro educativo.

Fotografía: Tamara Astorga

Bibliografía

- **Aguado Odina, M. (1991).** La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En: María del Carmen Jiménez (edit.). Lecturas de pedagogía diferencial. Dykinson, Madrid.

- **Alonso, J. (2016).** Menéndez, Rey de la Patagonia. Ediciones Catalonia. Santiago de Chile. Chile.

- **Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J.M. (2003).** La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención primaria, 31(8), 527-538.

- **Ávalos, B. (2012).** Inmigrantes en Chile: límites y potencialidades de los niveles locales para construir un nuevo pacto de integración social. Estudio de caso de la comuna de Santiago. Tesis para optar al título profesional de socióloga. Universidad de Chile, Chile.

- **Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003).** Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. Revista de Educación, número extraordinario, Ciudadanía y Educación, p.33-57.

- **Bhabha, H. (1994).** El lugar de la cultura. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- **Bello, J. (2012).** La educación en el contexto de la diversidad. Revista Educ. foco, luiz de Fora. Volumen 17, número 1, pp. 21-42.

- **Blanco, P. (2008).** La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile, Chile.

- **Booth, T., y Ainscow, M. (2000):** Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- **Bravo, A. (2017).** Migración latinoamericana en Punta Arenas: identidades, derivas y estrategias en el ámbito del trabajo. Tesis para obtener el grado de Magíster en Gobierno, Políticas Públicas y Territorio. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

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

- **Canales, M. (2006).** Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. LOM, Santiago de Chile.

- **Cano, V. y Soffia, M. (2009).** Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. Papeles de Población, 61, pp. 129-167.

- **Carrasco, S., Rovira, J. P. & Pedro, L. N. (2012).** A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(1), 105-122.

- **Centro de Derechos Humanos (2016).** Migración y Derechos Humanos. Informe temático. Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

- **Colectivo Sin Fronteras (2007).** Niños y niñas migrantes: políticas públicas, integración e interculturalidad. Santiago: Editorial Quimantú.

- **Comenius, P. (2006).** Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas. IRIS 128735-CP-1-2006-1-BE-COMENIUS-C21

- **Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013).** La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, volumen 2, número 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167.

• **Díaz, M. (2017).** Inclusión escolar y migrantes: representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos del alumnado diverso. Tesis para optar al grado de Magíster en Política Educativa. Universidad del Desarrollo, Chile.

• **Díaz, S. (2014).** Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. Revista Portuguesa de Pedagogía, 48-1, 7-23.

• **Diez, M. (2004).** Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social, (19), 191-213.

• **Domenech, E. (2014).** «Bolivianos» en la «escuela argentina»: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana - REMHU, 42, 171-188.

• **Domínguez, J., López, A., Pino, M. & Vázquez, E. (2015).** Integración o inclusión: el dilema educativo en la atención a la diversidad. Revista Portuguesa de Educação, 28(2), 31-50.

• **Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009).** Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. Docencia, 37, pp. 56-62.

• **Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2005).** Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Sicología, 9, Nº 1, pp. 51-67.

• **Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013).** La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. Teoría de la Educación, 25(2), 189-211.

- **Fundación Superación de la Pobreza (2017).** Bienvenidos a la diversidad. Levantamiento de experiencias con estudiantes migrantes en establecimientos educacionales de la Corporación de Desarrollo Social de Antofagasta.

- **Fundación Superación de la Pobreza (2016).** Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica. Estudio regional.

- **Fundación Superación de la Pobreza y Universidad Alberto Hurtado (2017).** Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Embajada de Canadá en Chile, Santiago.

- **Gobernación de Magallanes (2015).** Estudio de caracterización de la reciente migración extranjera en la Provincia de Magallanes. Análisis socioeconómico y sociodemográfico actual. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Universidad Central. Chile.

- **González, T. (2008).** Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 6, número 2, pp. 82-99.

- **Hernández, I. (2012).** Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. Rastros Rostros, 14, Nº 27, pp. 57-68.

- **Imilan, W.A. (2014).** Restaurantes peruanos en Santiago de Chile: construcción de un paisaje de la migración. Revista de Estudios Sociales 48, 15–28.

- **Israel Garzón, Estrella (2006).** Cuestiones interculturales en tiempos de globalización mediática: el indígena y la presidenta. Estudio de Periodismo y Relaciones Públicas, N°6, Viña del Mar.

- **Jiménez, F. & 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), 419-41.

• **Jiménez, F. Aguilera, M., Valdés, R., Hernández, M. (2017).** Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 16, Nº 1, pp. 105-116.

• **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". Calidad en la Educación, 45, pp. 132-173.

• **Lamas, M. & Lalueza, J. (2012).** Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. Cultura y Educación, 24(2), 177-91.

• **Lausic, S. (2005).** Migraciones del archipiélago de la Isla Grande de Chiloé hacia la Patagonia (Chile-Argentina) y participación en el sindicalismo obrero. CEME.

• **Leiva-Olivencia, J.J. (2011).** Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. Contextos Educativos. 14, 119-133. Universidad de Málaga. España.

• **Leiva-Olivencia, J.J. (2013).** La interculturalidad como fundamento de innovación educativa para la inclusión social y comunitaria. En Leiva (ed.) Gestión de la diversidad cultural en contextos de participación comunitaria. Miradas educativas para la inclusión social. Ed. Octaedro.

• **Leiva-Olivencia, J.J. (2015).** Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa. 3, 36-51. Universidad de Málaga. España.

• **Leiva-Olivencia, J.J. (2017).** La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. Revista Complutense de Educación. Universidad de Málaga. España.

• **Leiva-Olivencia, J.J. (2017).** Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempo de incertidumbre. MODULEMA. 1, 21-39.

- **Litwin, E. (2010).** Las escuelas y la diversidad. Prácticas y perspectivas. En Fundación Par, Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad. Buenos Aires: Fundación Par.

- **Marchesi, Á., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009).** Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. España.

- **Martinic, M. (1999).** La inmigración croata. Punta Arenas. Chile, Impresos Vanic.

- **Martinic, M. (2002).** Breve historia de Magallanes. Chile, La Prensa Austral Ltda.

- **Max-Neef, M. (1993).** Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Editorial Nordan-Comunidad. Montevideo, Uruguay.

- **Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2015).** Interculturalidad, migrantes y educación. Diálogo Andino, N°47, pp. 3-6.

- **Morandé, M. (2007).** Integración social en el espacio y posibilidades de convivencia entre grupos de bajos y altos ingresos. El caso de Bosque de la Villa en Las Condes, Santiago Chile, p. 23.

- **Moreno, M. (2014).** Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia.

- **MINEDUC (2017).** Más Inclusión, más protección en la comunidad educativa. Menos discriminación, menos violencia. Orientaciones para promover espacios de participación y sana convivencia escolar. Santiago de Chile. Chile.

- **MINEDUC (2018).** Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. Informe de devolución. Santiago de Chile. Chile.

- **Novaro, G. (2006).** Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Ponencia presentada en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.

- **OECD (2013).** PISA 2012 Results: Excellence through equity (Volume II): Giving every student the chance to succeed. Paris: OECD Publishing.

- **Pereira, Z. (2011).** Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. EDUCARE, XV, Nº 1, pp. 15-29.

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

- **Ramírez, P. (2017).** La inclusión de la noción de interculturalidad al programa de la asignatura Didáctica General en la formación docente universitaria. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 18, pp. 80-90.

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

- **Rivero, J. (2017).** Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. Educ@ción en Contexto, 3, 110-120.

- **Rojas, M., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016).** Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Proyecto FONIDE N°F911429. Universidad Alberto Hurtado. Ministerio de Educación.

- **Sayago, S. (2016).** Noticias de los otros. Cuadernos del ICIC, 1(1).

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

- **Tijoux, M. E. (2013).** Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. Revista Latinoamericana, volumen 12, pp. 287-307.

- **Tubino, F. (2005).** La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, en Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima.

- **Vargas, L. (1994).** Sobre el concepto de percepción. Alteridades, Vol. 4, N°8, pp. 47-53.

- **Vitoria-Gasteiz (2010).** Guía de buenas prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela. Eusko Jaurlaritza Gobierno Vasco. Enplegu Eta Gizarte Gaietako Saila. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.

- **Williamson, G. (2005).** Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. Pensamiento Educativo. Volumen 37, pp. 163-181.

- **Williamson, G. (2017).** Territorios de aprendizajes interculturales. Ediciones Universidad de La Frontera, Chile.

- **Zapata-Barrero, R. (2013).** Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: Respuestas a tres preguntas frecuentes. En Manual para el diseño de políticas interculturales. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- **Žižek, S. (2003).** Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós.

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

CREEMOS que superar la pobreza que experimentan millones de chilenos y chilenas en nuestro país es un desafío de equidad, integración y justicia social.

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

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

Desde nuestros inicios trabajamos en alianza con el Estado de Chile y municipios de las 16 regiones del país. Contamos con financiamiento de entidades privadas y fondos públicos provenientes de los ministerios de Desarrollo Social y Familia, Vivienda y Urbanismo y de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

www.superacionpobreza.cl
www.serviciopais.cl

/ superarpobreza
@serviciopais
@superarpobreza
@serviciopais
/superacionpobreza

Con el financiamiento de:

Ministerio de Desarrollo Social y Familia
Gobierno de Chile