

COMUNIDADES ESCOLARES ACOGEDORAS

Recomendaciones para la inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes en las escuelas chilenas



COMUNIDADES ESCOLARES ACOGEDORAS.

Recomendaciones para la inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes en las escuelas chilenas

Jorge Canales Urriola, Katherine González Márquez, Daniela Huenchulaf Lagos, Ana Luz Higuera Arias, Macarena Herrera Gutiérrez y María Francisca Peña Vivallo

Primera edición: enero, 2024 Santiago, Chile Ediciones Universidad Autónoma de Chile https://ediciones.uautonoma.cl

© Universidad Autónoma de Chile Avenida Pedro de Valdivia 425, Providencia Santiago, Chile

Documento elaborado en el marco del proyecto DIUA 233-2022 Migración, infancia y escuela: visiones de niños y niñas extranjeros sobre la inclusión educativa en establecimientos educacionales de la comuna de Temuco, Chile, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Doctorados de la Universidad Autónoma de Chile.

ISBN: 978-956-6201-81-6

Registro de propiedad intelectual: 2023-A-12949



Este material puede ser copiado y redistribuido por cualquier medio o formato, además se puede remezclar, transformar y crear a partir del material siempre y cuando se reconozca adecuadamente la autoría y las contribuciones se difundan bajo la misma licencia del material original.

Impreso en Chile | Printed in Chile

COMUNIDADES ESCOLARES ACOGEDORAS

Recomendaciones para la inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes en las escuelas chilenas



Índice

Introducción	g
Resultados	15
Recomendaciones	23
1. «Aprovechar» la valoración positiva de la escuela	24
2. Disminuir la visión negativa de la escuela	27
Potenciar los roles de los actores educativos en la convivencia escolar	29
4. Relevar el valor de la diversidad de culturas	33
Consideraciones finales	39
Bibliografía	47
Documentos de apoyo	50



Introducción



Durante los últimos años, Chile se ha convertido en uno de los países de mayor interés y destino para la población extranjera proveniente de países de América del Sur y de Centroamérica, lo que ha provocado un fuerte incremento y una mayor complejización del flujo de migrantes hacia el país. De acuerdo con los antecedentes proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Servicio Nacional de Migraciones (2022), se estima que entre 2018 y 2021 se produjo un 14,1 % de aumento de la población migrante, la que alcanzó un total de 1.482.390 extranjeros con residencia habitual en el territorio, quienes representan el 7,8 % de la población del país. Del total de extranjeras y extranjeros residentes, el 13,4 % representa a personas que se encuentran entre los 0 a 19 años.

Los niños, niñas y adolescentes en situación de migración son considerados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) como un grupo de máximo riesgo social, pues presentan una condición de doble vulnerabilidad, dada su calidad de menores de edad y de migrantes (Poblete, 2021). Entre los múltiples factores que afectan la experiencia migratoria de niños y niñas, además de aquellos asociados al traslado propiamente tal, resultan de especial consideración la construcción de identidades basadas en la xenofobia y la discriminación, la política pública y el marco legal del país de acogida, la regularidad o irregularidad de la migración y los recursos y apoyos con los que cuentan (Marcus et al., 2023). Por esta razón es que existen instrumentos internacionales que constituyen un marco de protección para este grupo: la Convención sobre Derechos del Niño, que consagra sobre todo el interés superior del niño, la igualdad y la no

discriminación; y la Convención internacional sobre la protección de todos los trabajadores migratorios y sus familiares, que estipula tanto la idea de que los niños y niñas no deben ser separados de sus padres como la reunificación familiar. A esto se suman disposiciones de la Convención Americana de Derechos Humanos y su protocolo adicional en materia de derechos económicos, sociales y culturales, además de «opiniones consultivas vinculantes» y fallos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

En el caso de Chile, la actual Ley de Migraciones (N.º 21.325) declara articular igualdad, interés superior del niño y reunificación familiar, aunque, en la práctica, esto enfrenta bastantes barreras dado el enfoque de seguridad –y no de derechos– de la propia ley (Campaña por una niñez con derechos y sin fronteras et al., 2022).

En este marco, el aumento de la población extranjera en edad escolar supone un desafío tanto para el Estado chileno como para el sistema educativo en todos sus niveles, razón por la cual se han abierto nuevos debates, especialmente en el ámbito político y en el ámbito pedagógico, que han sido acompañados por renovadas expectativas educativas y socioculturales (Jiménez y Fardella, 2015). Este reto es especialmente sensible para la educación pública de gestión municipal, pues la presencia de estudiantes extranjeros tiende a concentrarse en ella. En efecto, el 57,5 % de los y las estudiantes migrantes asiste a establecimientos municipales, mientras que el 33,1 % accede a establecimientos subvencionados (Ministerio de Educación, 2018). Frente a este escenario, desde 2017 el Estado chileno ha implementado una serie de políticas para asegurar el acceso a la educación de niños y niñas migrantes. Ese año entra en vigencia la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar, se pone en marcha el Plan Chile te Recibe -que dispone la entrega de visas para niños y niñas- y se establece el IPE (Identificador Provisorio Escolar)¹ para las y los estudiantes extranjeros sin cédula de identidad. A esto se suma, en 2018, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 destinada a la escolarización de niños y niñas migrantes en función de los compromisos internacionales asumidos por Chile (Expósito *et al.*, 2019).

Sin embargo, y aun cuando se reconocen los avances que ha habido en cuanto a los dispositivos legislativos en materia de educación inclusiva, éstos todavía resultan insuficientes (Cisternas *et al.*, 2019). La entrada de estudiantes migrantes al sistema educacional chileno se ha visto afectada por la presencia de barreras socioculturales que impiden o dificultan sus procesos de inclusión y que tienden a asociarse con la discriminación, frecuentemente negada e invisibilizada por los establecimientos educacionales, pero usualmente evidenciada en las prácticas cotidianas (Baeza *et al.*, 2022).

Diversos estudios muestran que los adultos de las escuelas terminan naturalizando las conductas discriminatorias entre estudiantes, asumiendo que se trata de algo propio de la edad (Poblete, 2021). Según Marcus y otros (2023), esta discriminación afecta especialmente –aunque no exclusivamente—a niños y niñas

1 Si bien el IPE ha permitido a niños y niñas migrantes superar barreras de acceso a la educación preescolar y escolar, este instrumento no logra asegurarles el acceso a otros servicios o beneficios, pues no les permite ser incluidos en el Registro Social de Hogares (Cisternas *et al.*, 2019).



peruanas y haitianas, lo cual, además de agravar el estrés migratorio, impacta en la autoestima de las y los estudiantes y les empuja a la asimilación y a la pérdida de identidad, mientras que en las escuelas faltan mecanismos de apoyo y las y los profesores no se sienten preparados para atender a niñas y niños migrantes.

En muchas escuelas existen prejuicios y estigmas en torno a las y los estudiantes extranjeros, lo que se asocia a visiones que etiquetan a un «otro culturalmente distinto», con un saber desigual y falta de conocimientos en comparación a los niños y niñas nacionales (Poblete y Galaz, 2017). Presentes principalmente en las y los docentes, estos prejuicios atribuyen a las y los estudiante migrantes, a partir de su condición de extranjeridad, un déficit que se expresaría en un bajo rendimiento académico y en dificultades de adaptación conductual a la normativa, por lo que la migración constituiría un obstáculo que debería superarse con la asimilación (Cerón et al., 2017). Como ejemplo, en algunas escuelas, los niños y niñas migrantes son derivados a los Programas de Integración Escolar (PIE), dirigidos a estudiantes con necesidades especiales, lo que conduce a una «patologización de la migración» (Expósito et al., 2019). Por el contrario, se ha probado que es precisamente la discriminación uno de los factores que más impacta en el desempeño de las y los estudiantes extranjeros, manifestándose sobre todo a través de la negación de apoyo académico (Cisternas et al., 2019).

Este panorama muestra que, mientras los problemas de acceso y disponibilidad del sistema educativo chileno estarían virtualmente resueltos para niños y niñas migrantes, hay mucho por hacer aún en torno a la inclusión intercultural (Grau *et al.*, 2021). En efecto, la persistencia de prácticas *asimilacionistas* entre las y los docentes no derivaría siempre de una voluntad explícita, sino más bien de la falta de herramientas para abordar la diversidad (Poblete, 2021).

Las políticas educativas interculturales deberían hacerse cargo de estas falencias, pero ellas mismas terminan siendo asimilacionistas en tanto apuntan más a la integración que a la inclusión y asumen que la o el estudiante es quien debe adaptarse al sistema escolar (Grau et al., 2021). Este tipo de problemas se debe, en parte, a la inespecificidad de las políticas educativas dirigidas a migrantes, pues presentan divergencias de enfoques y tienden a la invisibilización del estudiante extranjero, lo que repercute en la débil preparación de las y los profesores (Aguayo et al., 2023). Así, mientras el currículum sigue sin incorporar adaptaciones sustantivas para el desarrollo de un sistema inclusivo, que aborde la diversidad cultural (Baeza et al., 2022) en las escuelas, la interculturalidad se reduce a la adquisición de sellos o a actividades extraprogramáticas que no se integran en procesos sistemáticos que articulen ámbitos diversos (Cisternas et al., 2019). De aquí que Sara Joiko (2023) hable de una «fronterización» de las políticas educativas, entendiendo esto como un espacio de exclusión racializado, que establece cuáles son los lugares de la inclusión y cuáles los de la diferencia, y que se expresa tanto en la implementación de las políticas como en la acción de los agentes. En contraste, la inclusión educativa se entiende como la participación plena en los procesos educativos; como una educación para todos basada en derechos, que acoge a todas las diversidades; en la que se actúa como comunidad, con participación democrática; y donde los entornos de aprendizaje apuntan a maximizar Inclusión educativa se entiende como la participación plena en los procesos educativos; como una educación para todos basada en derechos, que acoge a todas las diversidades; en la que se actúa como comunidad, con participación democrática; y donde los entornos de aprendizaje apuntan a maximizar el potencial de todos los estudiantes (Aguayo et al., 2023).

el potencial de todos los estudiantes (Aguayo *et al.*, 2023).

Los desafíos para las políticas educativas interculturales y/o inclusivas son, por tanto, enormes. Y si bien el diseño e implementación de políticas públicas depende de instancias ministeriales, la escuela y su comunidad escolar –partiendo de sus propias definiciones, acciones y herramientas– pueden desarrollar un papel muy relevante en lo que se refiere a la inclusión. En este sentido.

se debe considerar que la escuela no sólo es la institución encargada de los aprendizajes y la socialización formal de niños y niñas, sino también un espacio social en el que las y los estudiantes se relacionan con otras y otros estudiantes, con adultos de referencia y con la propia comunidad, donde interactúan, generan redes y construyen su propia realidad enlazando sus experiencias escolares con las de su entorno familiar (Gaitán, 2005). Es por esta razón que el presente documento enfatiza especialmente

aspectos relativos a la convivencia y a la construcción de entornos abiertos, acogedores y plurales, pues es en esta línea que se sitúan las expectativas y visiones que los propios niños y niñas migrantes erigen a partir de sus vivencias de la cotidianidad y de sus relaciones en la escuela. En efecto, la

La idea de agencia infantil recoge este planteamiento, en tanto los niños y niñas actúan sobre la realidad e influyen sobre ella a partir de sus propias visiones, lo que, no obstante, es invisibilizado por el mundo adulto, el cual también invisibiliza las formas de participación propias de niños, niñas y adolescentes (Pavez y Sepúlveda, 2019).

convivencia escolar constituye un primer paso a la inclusión, cuestión que aparece declarada incluso en documentos institucionales (Aguayo *et al.*, 2023).

Al mismo tiempo, lo que se busca en este documento es igualmente relevar la capacidad de acción de niños y niñas, pues ellas y ellos modifican su entorno transmitiendo sus experiencias a otras y otros niños e interactuando como grupo social con otros grupos: «A pesar de ser invisibles, los niños actúan» (Gaitán, 2005, p. 72). La idea de agencia infantil recoge este planteamiento, en tanto los niños y niñas actúan sobre la realidad e influyen sobre ella a partir de sus propias visiones, lo que, no obstante, es invisibilizado por el mundo adulto, el cual también invisibiliza las formas de participación propias de niños, niñas y adolescentes (Pavez y Sepúlveda, 2019). Esta idea es relevante, pues estas recomendaciones apuntan a la incorporación activa de niños y niñas en el abordaje de la inclusión escolar a través del fortalecimiento de su protagonismo,

su autonomía progresiva y su participación en los escenarios de convivencia, lo que debería trascender momentos específicos y espacios acotados integrándolos también a la elaboración de los programas y políticas que les incumben (Comité de los Derechos del Niño, 2009).



En este escenario, la presente publicación propone una serie de recomendaciones a las escuelas para abordar la inclusión de niños y niñas migrantes, las cuales emanan de la investigación Migración, infancia y escuela: visiones de niños y niñas extranjeros sobre la inclusión educativa en establecimientos educacionales de la comuna de Temuco, Chile, desarrollada durante 2022. Dicho estudio se propuso conocer los discursos de estudiantes migrantes en torno a sus experiencias de adaptación e integración al sistema escolar chileno, así como sus puntos de vista respecto de las acciones que, desde la escuela, podrían facilitar sus propios procesos de inclusión. Aun cuando los contenidos presentados aquí tienen un carácter más bien preliminar, se estima que podrían contribuir a la tarea inclusiva de las escuelas en la medida que puntualizan aspectos que emanan de las voces de los propios niños y niñas.

El documento se divide en tres partes: la primera incluye una síntesis de los principales resultados del estudio, sistematizados por categorías de análisis; en la segunda se entregan las recomendaciones, a partir de cuatro ejes que organizan las sugerencias de acciones concretas; finalmente, en la tercera parte, se realizan algunas consideraciones sobre los aspectos claves del documento y se entrega una lista de materiales de apoyo disponibles en Internet.

La inclusión escolar es un proceso multifactorial y de largo aliento, por lo que este documento debe leerse como un conjunto de sugerencias que, si bien pretenden contribuir a una educación inclusiva integral, necesitan complementarse con una mayor diversidad de acciones, de ámbitos de análisis y de niveles de intervención para alcanzar ese fin. Por el momento, aquí se ofrecen algunas recomendaciones centradas en la convivencia escolar más que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo Aquí se ofrecen algunas recomendaciones centradas en la convivencia escolar más que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que ella debe ser rescatada de la pura gestión administrativa y ser reinstalada en el centro de la construcción de comunidades educativas sanas, abiertas y plurales.

que ella debe ser rescatada de la pura gestión administrativa y ser reinstalada en el centro de la construcción de comunidades educativas sanas, abiertas y plurales.



Resultados



La investigación realizada contó con la participación de 35 niñas y niños extranjeros, entre 8 y 14 años, distribuidos en siete escuelas municipales de Temuco. De los y las participantes, 19 fueron hombres y 16 mujeres, entre quienes se incluyeron personas de nacionalidad venezolana (24), haitiana (3), colombiana (2), peruana (2), ecuatoriana (2), junto a dos niños nacidos en Nueva Zelanda. Para la recopilación de información se realizaron 20 entrevistas y dos grupos focales entre agosto y octubre de 2022.

En términos generales, los resultados arrojan una valoración positiva de la escuela por parte de los niños y niñas migrantes, la que aparece muy conectada con los vínculos que crean en ella,

Es evidente la importancia que los niños y niñas extranjeros le otorgan a la formación de vínculos y relaciones con las personas de los distintos estamentos de la comunidad escolar, lo que emerge tanto desde las opiniones positivas como de aquellas negativas.

dados especialmente por las relaciones de amistad que establecen con sus pares y las relaciones de cercanía con algunas y algunos profesores. De todos modos, esta valoración está profundamente cruzada por las observaciones críticas sobre algunos aspectos y/o situacio-

nes que las y los estudiantes extranjeros viven en su experiencia escolar, los cuales dan cuenta de las dificultades y barreras que condicionan sus procesos de inclusión educativa.

Es evidente la importancia que los niños y niñas extranjeros le otorgan a la formación de vínculos y relaciones con las personas de los distintos estamentos de la comunidad escolar, lo que emerge tanto desde las opiniones positivas como de aquellas negativas. Estas observaciones trascienden la función propiamente



pedagógica de la escuela, centrada en los aprendizajes individuales de las y los estudiantes, y enfatiza su rol como espacio social, en el que éstos y éstas viven mayormente su incorporación a la sociedad local.

De esta forma, las propuestas emanadas de los propios niños y niñas y adolescentes, si bien pueden parecer muy elementales y específicas, en general apuntan a subsanar algunos aspectos que les parecen críticos, relacionados sobre todo con la construcción de espacios abiertos e inclusivos de interacción social, sociabilidad y esparcimiento. Un marco de este tipo les permitiría generar y/o fortalecer sus lazos con personas locales y, en consecuencia, participar activamente en sus propios procesos de inserción en la sociedad de acogida.

Finalmente, también resulta relevante para las y los participantes del estudio que la comunidad escolar reconozca el valor de la diferencia, que se le incorpore al quehacer cotidiano de la escuela y que se valide a las y los estudiantes extranjeros con su propia identidad. Este reconocimiento no sería significativo sólo para la coexistencia de identidades diversas, sino un insumo fundamental para llevar a cabo procesos integrales de diálogo intercultural.

La síntesis de los resultados, que se incluye a continuación, está organizada a partir de las categorías de análisis más relevantes del estudio, las cuales incorporan temas específicos a partir de los cuales se presentan en concreto los ejes de las opiniones de las y los estudiantes extranjeros.

Percepciones sobre la escuela

Aspectos positivos de la escuela

- Relaciones de amistad con compañeros y compañeras, especialmente marcadas por el juego y los espacios de esparcimiento compartidos.
- Trato respetuoso de la mayor parte de las y los profesores y apoyo que brindan algunas y algunos de ellos.
- Actividades extraprogramáticas y/o extracurriculares, incluyendo celebraciones conmemorativas locales y/o recreativas.
- Lugares e instancias de esparcimiento y desenvolvimiento autónomo (patio, recreos, etc.).
- Apoyo económico, asociado especialmente a gratuidad y beneficios materiales puntuales (buzos, libros, etc.).

Aspectos negativos de la escuela

- Conflictos, tensiones y peleas entre estudiantes, así como episodios de *bullying*.
- Baja efectividad en la aplicación del reglamento de la escuela y en la resolución de conflictos.
- Poca innovación didáctica en el aula por parte de algunas y algunos profesores.
- Problemas transversales a la educación pública (desaseo de baños, baja calidad de la comida, entre otros).



Actividades de la escuela significativas para estudiantes migrantes

- Actividades artístico-culturales extracurriculares de carácter conmemorativo relativas a la cultura mapuche y a las fiestas patrias chilenas.
- Actividades deportivas extracurriculares y competencias por alianzas.
- Dinámicas grupales de animación, que incluyen el juego y la comunión con compañeros y compañeras.
- Salidas a terreno y/o paseos de curso que estimulan espacios de buena convivencia.
- Actividades didácticas en el aula y/o talleres que incluyen contenidos relativos a la diversidad cultural y de nacionalidades.

Percepción de estudiantes migrantes sobre la inclusión/exclusión

- Presencia de manifestaciones de discriminación y xenofobia por parte de estudiantes puntuales y/o en situaciones de conflicto.
- Buena disposición de algunas y algunos estudiantes para integrar a niñas y niños y adolescentes extranjeros, aunque a partir de cierta «exotización del otro» (estudiantes migrantes serían vistos como exóticos y/o extraños).
- Apoyo a estudiantes migrantes y promoción de su inclusión por parte de algunas y algunos profesores.
- Ausencia de acciones concretas y/o actividades dirigidas a la acogida y a la inclusión de niñeces extranjeras por parte de la escuela.
- Ausencia de actividades artístico-culturales y/o de esparcimiento que incorporen las identidades de las y los estudiantes extranjeros.
- Vivencias de exclusión de algunas y algunos participantes, debidas a otras y otros estudiantes, en sus procesos de llegada e incorporación a la escuela.

Relaciones en la escuela

Relaciones con las y los estudiantes

- Construcción de relaciones de amistad en base al juego, la diversión, el buen trato y el compañerismo.
- Creación de relaciones, tanto con niñas y niños chilenos como con niñas y niños extranjeros (no necesariamente del mismo país), aunque los lazos serían más sólidos con estos últimos.
- Dificultades para establecer relaciones con gran parte de sus compañeros y compañeras, dado el escaso interés de éstos.
- Problemas relacionales que se asocian al acoso escolar y a actitudes y/o actos agresivos, no exclusivamente hacia estudiantes migrantes.
- Estudiantes puntuales con problemas de conducta como fuente principal de relaciones conflictuales.
- Sustento y apoyo de los grupos de referencia de las y los estudiantes (amigos o grupos curso) frente a las agresiones de otros.

Relaciones con las y los profesores

- Muy buena relación con una parte de los profesores y profesoras.
- Valoración de profesores y profesoras asociada a su buen trato, su preocupación y su amabilidad, lo que contrasta con el carácter hosco de las y los docentes en el país de origen.
- Valoración de algunas profesoras y profesores por su apoyo a estudiantes migrantes y colaboración con sus procesos de acogida y adaptación.
- Indicación de profesores y profesoras que no tienen un buen trato y/o cuyas prácticas de enseñanza no cumplen las expectativas de las y los estudiantes.
- Frente a problemas de convivencia, algunas y algunos participantes acuden a las y los profesores, mientras otros u otras no lo hacen porque no son atendidos.



Relaciones con las otras personas de la comunidad educativa

- Desconocimiento de una parte importante del resto de las personas de la comunidad educativa, lo que revelaría ausencia de vínculos relevantes con ellos.
- Imagen negativa de las y los inspectores (en algunas y algunos estudiantes), pues son percibidos como autoritarios y arbitrarios y que no logran resolver los conflictos entre estudiantes.



Personas significativas en la escuela

- Falta de reconocimiento de personas significativas en el contexto escolar por una parte importante de los y las participantes.
- Reconocimiento de profesoras y profesores jefe como personas significativas por algunas y algunos participantes.
- Identificación espontánea (con nombre) de profesoras o profesores favoritos como personas significativas por algunas y algunos participantes.
- Asociación de las y los profesores significativos con personas de quienes se recibe
- apoyo y ayuda, tanto emocional como material.
- Identificación espontánea (con nombre) de amigas y amigos de la escuela como personas significativas por varios de los y las participantes.

Relaciones de la familia con la escuela

- Variabilidad de la relación de padres, madres y apoderados con la escuela, de acuerdo con la situación familiar de cada estudiante migrante.
- Baja participación de las familias en las actividades abiertas de la escuela, sobre todo por carga laboral y/o tareas de cuidado.
- Participación regular de apoderadas y apoderadas en las reuniones de curso.
- La responsabilidad de relacionarse con la escuela recae mayormente en las madres, aunque eventualmente en hermanos mayores y abuelas.
- Ausencia de vínculos con la escuela por parte de algunas familias dada por situaciones puntuales, como el caso de madres de origen haitiano que no manejan el castellano.
- Tematización de la relación de la familia con la escuela a partir del apoyo que los padres prestan a las y los niños con sus estudios en el hogar.

Discriminación por razones de nacionalidad

- La discriminación por nacionalidad se presenta en el contexto escolar asociada especialmente a actos y actitudes de algunas y algunos estudiantes específicos.
- Manifestaciones de discriminación por nacionalidad se presentan de forma abierta, directa y explícita, especialmente a través de comentarios despectivos sobre otros países.
- Uso espontáneo del término xenofobia por parte de las y los propios participantes del estudio.
- Normalización de la «marcación de la diferencia» por parte de los y las participantes (apodos relativos al país de origen), mientras resulte amistosa y no ofensiva.

- Utilización frecuente de descalificaciones por origen o nacionalidad en momentos de conflicto y peleas entre estudiantes, donde la expresión «devuélvete a tu país» resulta recurrente.
- Percepción de algún grado de discriminación por nacionalidad en ciertas circunstancias, según algunos y algunas estudiantes, por parte de profesores y profesoras puntuales.
- Falta de intervención inmediata de la escuela en el contexto de conflictos entre niñas y niños chilenos y extranjeros.
- Ausencia de abordaje de la xenofobia por el conjunto de la comunidad escolar, incluidos las y los estudiantes.

Sentimientos nacionales y adaptación a la sociedad de acogida

Sentimientos hacia la propia nacionalidad

- Alto contraste entre estudiantes migrantes respecto a los sentimientos de nostalgia por el país de origen (hogares, familias y escuelas), lo que daría cuenta de procesos migratorios muy diferentes.
- Divergencias en torno a los sentimientos de orgullo relativos al sentido de pertenencia nacional, aunque no se desarrollan argumentos al respecto.
- Asociación de símbolos patrios (por ejemplo, himno) y comidas típicas (por ejemplo, arepas) a las representaciones del propio país que deberían formar parte de las actividades escolares.
- Imposibilidad de compartir con compañeras y compañeros a partir de juegos de origen extranjero, lo que revelaría cierta desazón frente a la pérdida de lo propio.

Procesos de adaptación a la sociedad local

- Relevancia del aprendizaje de usos y costumbres locales para la incorporación en la sociedad, especialmente el idioma, los modismos y las formas verbales locales de expresión.
- Importancia de las acciones de recepción por parte de personas locales (y de extranjeros), tanto adultos como niñas y niños, para facilitar los procesos de adaptación y acostumbramiento.
- Utilización del acento chileno para relacionarse con grupos de pares locales, destacado por algunos y algunas participantes como una estrategia adaptativa.
- Resignación frente a cierto grado de asimilación que implicarían los procesos de integración a la sociedad local.
- La satisfacción con los procesos de incorporación a la sociedad local y la escuela se asocia al buen trato de profesoras y profesores y a los vínculos establecidos con otras y otros estudiantes.



Propuestas para una escuela más inclusiva



Para la sociabilidad y la convivencia entre estudiantes

- Realización de actividades extraprogramáticas conmemorativas en general.
- Realización de excursiones y paseos de curso, incluyendo visitas a parques.
- Mejoramiento de la efectividad en la aplicación de los reglamentos de conducta como medida para abordar el acoso y las conductas ofensivas y violentas de la que los y las participantes se sienten víctimas.

Para facilitar la adaptación de las y los estudiantes

- Incorporación de una mayor cantidad de profesoras y profesores extranjeros, vistos como relevantes para la acogida e inclusión de niñas y niños migrantes.
- Realización de talleres dirigidos a niños y niñas migrantes para facilitar el conocimiento de la cultura e idiosincrasia local.

Para el reconocimiento de la diversidad cultural y de orígenes nacionales

- Inclusión de comidas extranjeras en los kioscos de las escuelas y en los menús entregados en los comedores.
- Realización de actividades extraprogramáticas de carácter artístico-cultural que incluyan
- «cosas típicas» de otros países (folclore, gastronomía, etc.).
- Inclusión de actividades curriculares sobre «otras» culturas y/o nacionalidades, así como creación de cursos electivos con dichos contenidos.

Para hacer frente a la xenofobia

- Realización de talleres dirigidos al conjunto de las y los estudiantes para abordar la xenofobia.
- Formación de grupos estudiantiles que colaboren en el abordaje de la xenofobia y/o apoyen a las y los estudiantes extranjeros que la sufren, desarrollando acciones de inclusión.



Recomendaciones



En virtud de los hallazgos del estudio Migración, infancia y escuela: visiones de niños y niñas extranjeros sobre la inclusión educativa en establecimientos educacionales de la comuna de Temuco, Chile, se proponen algunas recomendaciones para enfrentar el proceso de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes. Puesto que el sentido perseguido por esta investigación es «escuchar la voz de los niños y niñas», las sugerencias que aquí se incluyen tienen su origen en sus propios discursos, en el entendido de que la participación de las niñeces es fundamental, un derecho, y, por tanto, debiera ser incidente. Este aspecto es reconocido desde las corrientes que establecen una distinción con las nociones tradicionales sobre la producción del conocimiento científico, la cual da cuenta de la necesidad de escuchar a los principales actores como agentes de sus propios procesos (Pacheco-Salazar, 2018).

De esta manera, se busca superar las perspectivas adultocéntricas que suponen que niños y niñas son individuos «en preparación» para asumir protagonismo, las cuales se enmarcan en una superioridad del discurso adulto que implica una relación de verticalidad con las niñeces (Aguilera, 2009; Duarte, 2002). Es precisamente en la lógica del adultocentrismo que los sistemas educativos privilegian a las personas adultas como únicas responsables de las directrices en la gestión escolar (Susinos, 2009; Calvo *et al.*, 2012). No está demás mencionar que esta voz, la de los niños y niñas, también ha estado ausente en la política pública y en el mundo académico.

Revisar dichas lógicas y detenerse a analizar las dificultades presentes en el abordaje de las distintas problemáticas que involucran a este grupo etario, nos obliga a repensar nuestros paradigmas y proponer nuevas formas de hacer, en las que la voz de niñas y niños no puede estar ausente. En dicho contexto, a partir de los resultados de este estudio se desarrollan recomendaciones que buscan interpretar el discurso de las niñas y niños participantes.

Las ideas que aquí se presentan se estructuran a partir de cuatro ejes:

- 1. «Aprovechar» la valoración positiva de la escuela.
- 2. Disminuir la visión negativa de la escuela.
- **3.** Potenciar los roles de los actores educativos en la convivencia escolar.
- 4. Relevar el valor de la diversidad de culturas.

En cada uno de ellos se incluyen recomendaciones específicas que aspiran a constituir un primer paso en el mejoramiento de las condiciones de inclusión educativa de las y los estudiantes migrantes y que, al mismo tiempo, podrían servir de guía para perfeccionar los procesos inclusivos de todos los niños y niñas de las comunidades educativas.

«Aprovechar» la valoración positiva de la escuela

Desde el discurso de los niños, niñas y adolescentes se considera a la escuela como un espacio privilegiado para el desarrollo de vivencias y aprendizajes, dada la visión positiva sobre la mayor parte de las dinámicas que ahí ocurren, destacando la relación con profesores, profesoras y estudiantes. Esta valoración positiva de la escuela se asocia a las relaciones significativas que establecen con compañeros y compañeras de curso, de quienes reciben apo-yo. Este es un aspecto fundamental, pues la escuela constituye un espacio social en el cual las relaciones humanas resultan muy

relevantes para la inclusión. De este modo, la escuela debiese ser vista no sólo como un espacio pedagógico, sino también como un espacio efectivo de resolución de conflictos, donde se aborde de manera oportuna toda acción que implique xenofobia o discriminación.

- Cuando fue mi primer día estaba muy emocionada para hacer nuevos amigos, para conocer la escuela, y sí hice amigos y sí me gustó esta escuela. (Niña, 10 años)
- A mí me gusta venir a la escuela a estudiar y también para ver a mis amigos.
 (Niña, 12 años)
- [Los profesores] son mucho... muy, muy amables, y [los] compañeros son muy graciosos. (Niño, 12 años)
- Lo que me hace sentir a mí cómodo es que son como... los profesores son carinosos con todos y por eso... eso me gusta.
 (Niño, 9 años)
- Hay profesoras que son cariñosas, que las he conocido el primer día. (Niña, 11 años)

Las visiones positivas que tienen niños y niñas migrantes ofrecen la oportunidad de aprovechar distintas instancias de la escuela para generar acciones específicas, las cuales pueden concretarse en espacios de conversación y reflexión respecto a la inclusión de las y los estudiantes que pertenecen a otras nacionalidades. Lo que aquí se recomienda es la apertura del tema en distintos sistemas de la escuela, como los consejos de curso y las reuniones de apoderados y apoderadas, así como en instancias de sociabilidad y aprendizaje basadas en el juego.

1.1. Consejos de curso

En este espacio se sugiere que sean los propios niños, niñas y adolescentes quienes aborden el tema de la inclusión de estudiantes extranjeros, asumiendo un rol protagónico a partir de una participación activa, espontánea y bajo sus propias dinámicas, con la guía de su profesor o profesora jefe como una figura facilitadora. Estos procesos de aprendizaje y reflexión permanente deberían ser promovidos desde la prebásica en adelante.

Se sugiere que el rol del profesor o profesora jefe sea el de facilitador, toda vez que conoce a los y las estudiantes y las dinámicas que se generan entre ellos y ellas. Lo anterior, basado en la visión positiva que existe hacia su figura, permite avanzar en el abordaje de la temática en los espacios propios de cada curso. El o la profesora puede proponer un grupo de estudiantes, incorporando a un niño, niña y/o adolescente migrante que actúe como agente motivador, para que promueva la conversación con sus compañeras y compañeros, así como el buen trato y la sana convivencia entre pares.

En este sentido, resulta fundamental relevar la necesidad de que en toda acción realizada se valide la identidad y la participación de los niños, niñas y adolescentes, ya sea del conjunto de las y los estudiantes del curso como de aquellos de origen nacional diverso.

1.2. Reuniones de apoderados

En estas instancias se puede considerar abordar el tema tanto en lo general como en lo particular. Desde lo general, desarrollando acciones de sensibilización respecto al acoso escolar, así como acciones de prevención de la xenofobia. Estas instancias debieran traducirse en talleres que apunten a visibilizar el rol de las y los adultos y las familias en la transmisión de valores y prejuicios hacia los niños y niñas, por un lado; y, por otro, a promover la empatía con la niñez en general, especialmente aquella que vive en contextos de exclusión social, incluyendo a las niñeces migrantes. Para la realización de estos talleres, se sugiere gestionar la colaboración de entes externos, tales como programas municipales, universidades, organismos de la sociedad civil y/o estudiantes en práctica de Pedagogía, Trabajo Social, Psicología y otras áreas afines, así como considerarlos como un proceso formativo anual.

Desde lo particular, se recomienda implicar a los padres, madres y cuidadores en la resolución de los conflictos que ocurren en el aula, instándolos a asumir compromisos con los procesos de convivencia escolar de sus hijos e hijas. En este sentido, en las reuniones de apoderados y apoderadas se debería conversar abiertamente sobre los conflictos que pudiesen existir en el curso (con el cuidado de no exponer a niños, niñas y adolescentes, ya sean agresores o agredidos), abordando la problemática no desde el castigo y las prohibiciones, sino desde las responsabilidades que padres y madres podrían asumir con sus hijos e hijas para contribuir a mejorar la convivencia en la escuela.



De esta forma, se sugiere asignar tareas como:

- Conversar con las hijas e hijos sobre lo que sucede cotidianamente en la escuela y sobre sus percepciones referentes a las dinámicas escolares.
- Proponer acciones concretas de inclusión en conjunto con profesores y profesoras jefe.
- Monitorear conjuntamente el avance de las acciones ejecutadas.
- Reflexionar de forma grupal respecto de las experiencias exitosas y las que no generan el resultado esperado.
- Retroalimentar el desarrollo del proceso y tomar acuerdos de curso para su continuidad.
- Evaluar, al final del año académico, los logros alcanzados durante el proceso en favor del crecimiento colectivo, ya sea como curso o como comunidad académica.

1.3. Instancias basadas en el juego

Los relatos de los niños, niñas y adolescentes migrantes ponen de manifiesto el valor que otorgan al compartir con otras y otros estudiantes en instancias lúdicas, tanto al interior del colegio como en espacios externos. En efecto, se valora especialmente el patio de la escuela como espacio privilegiado para el juego, vehículo fundamental para la buena convivencia con compañeros y compañeras y para la formación de lazos de amistad.

...y cuando uno sale [al patio] es libre, ¿vale? [...] Yo me siento libre. (Niña, 8 años)

- Yo juego a la pesca, a las escondidas, a la tiña y al ahorcado cuando estoy en clases de educación física. (Niña, 10 años)
- Yo juego mucho a la pelota, y ellos... y ellos también juegan mucho, así que [...] tenemos mucho en común. (Niño, 12 años)
- Juego con mis compañeros puras cosas chilenas porque no... no todos juegan a los venezolanos, porque no saben. (Niña, 11 años)
- Me gustaría inscribirme a todos los talleres, pero no me dejan. (Niña, 14 años)

Bajo esta lógica, se recomienda el fomento de actividades enmarcadas en el juego como estrategia para la generación de relaciones de confianza y para la promoción del buen trato entre pares. Esto implica utilizar intencionadamente los espacios de recreación, la asignatura de educación física y/o los talleres extracurriculares para el desarrollo del juego como práctica de inclusión educativa.

En dicho contexto, resultaría muy pertinente incluir juegos vinculados a los lugares de origen de las y los estudiantes migrantes, a través de los cuales las niñas, niños y adolescentes extranjeros se sentirían reconocidos y validados como referentes en una actividad grupal. Para que esto ocurra, se requiere que profesores y profesoras a cargo de las respectivas instancias favorezcan la incorporación de estas actividades. De esta forma,

niñas y niños extranjeros podrán proponer y guiar el aprendizaje del juego y, aprovechando la curiosidad de sus compañeros y compañeras, podrán propiciar el encuentro y el desarrollo de relaciones con sus pares no migrantes.

2. Disminuir la visión negativa de la escuela

Si bien se observa una compartida visión positiva hacia la escuela por parte de niños, niñas y adolescentes migrantes, esta convive con perspectivas negativas que convergen en torno a algunos aspectos críticos de la convivencia escolar. Entre ellas, resulta particularmente importante la percepción de un escaso apoyo de profesores, profesoras, inspectoras e inspectores para la resolución de conflictos, así como la percepción de una ausencia de protocolos institucionales que permitan abordar situaciones de acoso escolar y la falta de acciones concretas dirigidas a su erradicación.

Sí, no me gusta, no me gusta algo [...]
Al parecer, los niños no entienden, no
entienden cuando le dicen que respeten
las normas [...] las normas de la escuela.
(Niño, 12 años)

Yo creo que como más depende del... del día [...] A veces como que [los inspectores] están de buenas y después están de malas. (Niño, 13 años)



Al principio no me gustaba mucho, porque me hacían bullying y cosas así, pero... ya me comencé a acostumbrar a mis compañeros y me... hablo normal con ellos. (Niño, 13 años)

Todavía no me siento... no me sentía incluido, porque nadie me conocía y nadie nunca me preguntó si quería jugar o podía jugar o... siempre me decían «no, no, no». (Niño, 10 años)

A partir de sus discursos, se entiende que los niños, niñas y adolescentes extranjeros estarían interpretando estas situaciones como una desatención del compromiso de la escuela con la convivencia y la aplicación de las normas que la resguardan. La percepción de las y los estudiantes migrantes es que no existen acciones concretas y sinérgicas que impacten en el desarrollo de relaciones inclusivas y generen procesos de abordaje efectivos. En términos prácticos, los y las participantes no visibilizan qué tipo de actitudes xenófobas o discriminatorias (sean verbales o conductuales) son las que problematiza y aborda la escuela.

En virtud de lo anterior, y considerando que los establecimientos educacionales disponen de protocolos y reglamentos para el abordaje de *bullying*, las recomendaciones se encuentran en la línea de la aplicación de dichos lineamientos y en la visibilización de las acciones que se ejecutan ante actos discriminatorios. Para cada una de las acciones propuestas a continuación, se estima necesario acompañar los procedimientos formales con la tematización de los conflictos que ocurren dentro de la sala de clases y fuera de ella, identificando las



expresiones despectivas que son racializadas y xenófobas para referirse a otros u otras, lo que permitirá abrir reflexiones colectivas sobre las implicancias de sus usos para toda la comunidad educativa.

En este marco, se recomienda a las escuelas realizar dos acciones concretas: la socialización con el conjunto de la comunidad escolar —especialmente con estudiantes y sus apoderados y apoderadas— de los protocolos para resolver los problemas de convivencia y la activación de dichos protocolos en todos los actos constitutivos de acoso escolar.

2.1. Socialización de los protocolos de convivencia escolar con estudiantes y sus apoderados y apoderadas

Las y los profesores jefe podrían socializar periódicamente con sus estudiantes los protocolos de actuación ante situaciones de acoso escolar, especialmente en los espacios de consejo de curso. Se recomienda complementar su revisión y lectura con diversas estrategias de trabajo colaborativo y/o colectivo, así como su internalización a través de actividades lúdicas o por medio de juego de roles.

En lo que se refiere a las y los apoderados, se recomienda socializar el protocolo de convivencia escolar y sus sugerencias ya en la primera reunión de curso del año. Asimismo, dicho documento debería ser entregado al adulto responsable de cada estudiante y solicitarle su compromiso a través de la firma, a fin de encaminar su corresponsabilidad con los procesos de convivencia escolar del establecimiento. Esta acción podría desarrollarse en el proceso de matrícula de las y los estudiantes.

2.2. Activación de los protocolos de convivencia en todos los actos constitutivos de acoso escolar

En relación con este punto, junto con implementar las acciones concretas estipuladas en los protocolos de convivencia de las escuelas, se recomienda desarrollar acciones que incluyan el abordaje práctico de situaciones de acoso, desde el o la profesora jefe en el caso de los cursos y desde el equipo directivo y/o de convivencia escolar en instancias más amplias, a fin de evitar la escalada de estas situaciones.

En términos prácticos, cuando algún o alguna estudiante se burle de la forma en que un niño, niña y adolescente migrante se expresa o se refiere a algún concepto, se recomienda:

- Si esto ocurre en aula, el profesor o profesora debería detener inmediatamente su clase y señalar al curso la importancia del respeto entre compañeros, evitando la normalización de estos comportamientos y acordar, luego, compromisos con los y las estudiantes.
- Si ocurre en otros espacios de la escuela (fuera del aula), el profesor, profesora, inspector o inspectora debería iniciar una conversación sobre la importancia del buen trato y del respeto hacia las distintas formas de expresarse que tienen las personas según su lugar de origen, así como enfatizar el

cumplimiento de normas de convivencia escolar, valorando la diversidad. Estas conversaciones pueden derivar en acciones más sistemáticas, considerando la colaboración de estudiantes universitarios en contextos de práctica profesional de pedagogía, trabajo social, psicología y áreas afines (quienes desarrollan procesos de intervención en función de las necesidades del contexto educativo cuando se insertan en dichas instituciones) y/o con el apoyo de las redes de educación superior u otras que pudieran tener la escuelas.

Complementariamente, se realizan recomendaciones relativas al abordaje del acoso y la discriminación a partir del estímulo del protagonismo de los propios niños, niñas y adolescentes de la comunidad educativa:

- Abordar las diversas situaciones de acoso escolar en los consejos de curso. Los mismos niños, niñas y adolescentes debieran trabajar de forma lúdica estrategias de prevención y abordajes del *bullying*, a través de juegos, dinámicas de animación, material de difusión elaborados por ellos y ellas, etc.
- Asignar roles dentro del curso. Periódicamente se pueden proponer «promotores del buen trato» que apoyen la labor del profesor o profesora jefe en la prevención del acoso y la discriminación.

De esta forma, se busca impedir que las burlas y el acoso sean sistemáticos, a partir de un abordaje oportuno que involucre a los mismos niños, niñas y adolescentes en este proceso. No obstante, si las acciones de prevención no rinden los frutos esperados, o bien las actitudes y actos de acoso se presentan reiteradamente en algunos o algunas estudiantes, se recomienda acompañar los pasos anteriormente señalados con reuniones con el apoderado o apoderada, a fin de que se aborde la situación en específico.

Cabe enfatizar que la conversación con el niño, niña y adolescente debe realizarse en un espacio adecuado y resguardado, sin criminalizar su conducta ni pretender un cambio actitudinal inmediato pues lo que se busca es generar la reflexión del o la estudiante sobre el tema y adquirir compromisos compartidos para la resolución de los conflictos. Desde esta lógica, la eficacia de estas acciones se basaría en el abordaje del problema en su origen y de manera conjunta, sin esperar a que éste escale a niveles críticos de violencia escolar para intervenir.

3. Potenciar los roles de los actores educativos en la convivencia escolar

En concordancia con el punto anterior, la gestión escolar debería obedecer a un proceso continuo y sistemático que permita diseñar y poner en marcha diversas acciones que favorezcan la convivencia escolar y promuevan entornos inclusivos. Estas acciones deberían desarrollarse de manera articulada, mientras el conjunto de los miembros de la comunidad educativa acompaña su desarrollo y monitorea sus avances.

En los relatos de los niños, niñas y adolescentes extranjeros se reconocen diversos actores clave para la convivencia escolar, con quienes se vinculan cotidianamente y de quienes valoran el rol y el aporte en sus procesos de inclusión. De esta forma, los y

las estudiantes entrevistadas identifican en profesores, profesoras, compañeros y compañeras experiencias positivas de convivencia, aunque también manifiestan situaciones en las cuales no se sienten apoyados o escuchados.

Tengo compañeros que me ayudan y todo eso, tengo un profesor que me apoya. (Niño, 10 años)

No creo que falte nada, como que aquí los profesores te ayudan mucho. (Niña, 11 años)

Hay, igual, algunos profes que ni siquiera nos hacen caso, les preguntamos, les pedimos ayuda y no nos hacen caso, y mientras que otros le piden ayuda y sí le hacen caso a él. (Niña, 11 años)

Los estudiantes a veces se pelean, y como que terminan altercados [sic] y como que lo dejan ahí nada más. Como que [la escuela] no hace mucho al respecto. (Niña, 14 años)

[La escuela] tiene los sellos medioambientales, pero nunca hacemos algo medioambiental; tienen los sellos de la inclusión, no hacen nada de inclusión; tienen una sala [de] profesores, pero los profesores... los niños casi siempre están afuera, pero... (Niño, 10 años)

En función de esto, se recomienda optar por intervenciones integrales e interdisciplinarias que respondan de forma eficiente a las necesidades de niños, niñas y adolescentes migrantes y no migrantes, más que poner en marcha medidas paliativas de corto plazo. Esto requiere de un trabajo transversal que involucre a

Es la sinergia de la comunidad escolar la que puede fortalecer y hacer sostenible la inclusión, sintetizando una visión y una práctica compartidas que se nutra de los aportes de cada uno de los componentes y actores de las comunidades.

toda la comunidad educativa y que trascienda las responsabilidades de un único referente escolar para el abordaje de las problemáticas de la niñez migrante, el que en la actualidad es representado por el equipo de convivencia escolar.

Asistentes de la educación, inspectores e inspectoras, pro-

fesoras y profesores, equipos de convivencia escolar y equipos directivos debieran llevar a cabo un trabajo colaborativo para tributar a la convivencia escolar en su más amplio sentido. Es la sinergia de la comunidad escolar la que puede fortalecer y hacer sostenible la inclusión, sintetizando una visión y una práctica compartidas que se nutra de los aportes de cada uno de los componentes y actores de las comunidades. Profesores y profesoras, así como compañeros y compañeras, como lo indican los propios niños, niñas y adolescentes entrevistados, enriquecen sus experiencias en la escuela, por lo cual la responsabilidad respecto de las buenas relaciones al interior de la comunidad educativa no puede ni debe remitirse únicamente al encargado o encargada de convivencia escolar.

En esta línea, las recomendaciones relativas al quehacer de cada uno de los actores educativos de la escuela apuntan a la toma de conocimiento del propio papel en la convivencia y de las herramientas a su disposición. En concreto, se recomienda:



- Generar espacios de diálogo y reflexión entre los miembros de la comunidad escolar para el conocimiento, actualización e implementación de protocolos de convivencia y otros reglamentos.
- Desarrollar capacitaciones transversales sobre la convivencia escolar y el buen trato.
- Identificar los roles que les cabría desempenar a los distintos actores educativos.

3.1. Generación de espacios de diálogo y reflexión dirigidos al conjunto de la comunidad educativa para el conocimiento y actualización de los protocolos de convivencia escolar y reglamentos internos

Con la finalidad de abordar oportunamente y bajo criterios comunes los escenarios de potenciales conflictos, así como diseñar acciones que contribuyan a la sana convivencia en la escuela, se requiere la revisión conjunta de los protocolos de convivencia escolar y reglamentos internos, incorporando la reflexión colectiva respecto a su coherencia, eficacia y pertinencia. Estas instancias, lideradas por los equipos directivos, deberían convocar a docentes, paradocentes, asistentes de la educación y otros profesionales de la escuela, incluyendo equipos de convivencia escolar, pero también deberían contemplar

la participación de las y los estudiantes en general, asegurando la incorporación de niños y niñas migrantes. De esta forma, y en coherencia con los principios del protagonismo infantil y la participación de niños, niñas y adolescentes, iniciativas de este tipo no sólo permitirían generar procedimientos y mecanismos adecuados que faciliten intervenciones oportunas ante diferentes casos que denoten discriminación o malos tratos, anticipándose a situaciones problemáticas, sino que también promoverían un mayor conocimiento y adhesión a estos procedimientos por parte de las y los propios estudiantes.

3.2. Desarrollo de capacitaciones transversales al conjunto de actores educativos

Es fundamental convocar a todos los actores de la comunidad educativa, especialmente cuerpo docente y paradocente, además de equipos directivos y otros profesionales de la escuela, para el desarrollo y fortalecimiento de herramientas teóricas, metodológicas y pedagógicas necesarias en las áreas de la convivencia escolar, el buen trato, la diversidad cultural y la interculturalidad. Para este efecto, se recomienda gestionar capacitaciones o cursos breves en estas temáticas con entes colaboradores externos, buscando que cada una de estas instancias formativas conduzca a la construcción de estrategias y acciones que, por muy elementales que sean, permitan la disminución y enfrentamiento oportuno de situaciones, actitudes y actos discriminatorios y/o violentos.

3.3. Identificación de los roles de los distintos actores educativos

En relación con los diferentes actores educativos de la escuela, se estima que cada uno de ellos debiera asumir un rol activo en la promoción del buen trato y el respeto entre estudiantes, apuntando a convertirse en un referente para el conjunto de niños, niñas y adolescentes de la comunidad escolar. En concreto, se recomienda que cada actor asuma algunas tareas específicas.

Directora o director. Es un actor clave para el compromiso institucional con la acogida e inclusión de estudiantes migrantes. Como principal promotor del buen trato, resultaría significativo que encabezara la bienvenida a los niños, niñas y adolescentes extranjeros al ingresar a la escuela y que participara como un actor visible de la convivencia ante la comunidad escolar, lo que contribuiría a la construcción de sólidos vínculos de confianza al interior del establecimiento.

Entre las acciones complementarias que podrían favorecer la convivencia, se recomienda activar redes colaborativas externas, liderar alianzas virtuosas con el sector público, el sector privado y la sociedad civil (incluyendo universidades), involucrar a las corporaciones educativas en las iniciativas escolares locales y generar herramientas de capacitación para la comunidad escolar.

Encargada o encargado de convivencia escolar. Uno de los grandes retos está dirigido a identificar claramente el rol de la o el encargado de convivencia escolar, el que debe ser revisado e incluso deconstruido para responder a los desafíos que exige desarrollar un nuevo escenario de convivencia. El o la encargada de convivencia y su equipo son siempre una figura visible y cercana en la construcción de confianzas con los niños, niñas y adolescentes migrantes, en la comunicación con ellos y en la gestión de sus procesos de integración al establecimiento educacional. Las tareas a las que debiera abocarse, en concordancia con las funciones que se le reconocen, serían:

- > Brindar acogida a las y los estudiantes extranjeros y, posteriormente, promover su inclusión articulándose con los demás actores de la comunidad educativa, cuya retroalimentación resultaría fundamental para el resto de sus tareas en el área.
- > Diseñar, planificar y proponer acciones y/o estrategias que apunten a la inclusión escolar de niños y niñas migrantes y el buen trato.
- Hacer seguimiento y evaluar el impacto de dichas acciones.

Inspectoras e inspectores. Se recomienda visibilizarlos ante la comunidad educativa como actores relevantes, presentes y permanentes en el entorno cotidiano de los niños y niñas. En el desempeño de su rol, las y los inspectores podrían constituir figuras mediadoras de primer orden en virtud de su relación directa con las y los estudiantes, razón por la cual se recomienda propiciar espacios de vinculación que apunten a la construcción de confianzas entre estos actores educativos y los niños y niñas de la escuela.

Profesoras y profesores. Se ha descrito con anterioridad su rol en el espacio de interacción con los grupos-curso, el cual debiera centrarse en la facilitación de la comunicación asertiva entre los y las estudiantes, así como en la mediación de los conflictos que ocurren en la sala.

Asistentes de la educación. Son actores presentes cotidianamente en los distintos espacios de la escuela, por lo que son testigos permanentes de las relaciones y conflictos que se generan entre las y los estudiantes. En este sentido, se recomienda que contribuyan a las relaciones sanas como promotoras y promotores del buen trato y que, de forma complementaria, retroalimenten a la o el encargado de convivencia escolar y/o a las y los profesores jefe acerca de conflictos y situaciones de acoso que presencien.

4. Relevar el valor de la diversidad de culturas

A partir de sus propios relatos, se observa que los niños, niñas y adolescentes participantes del estudio no perciben ni identifican acciones concretas y/o actividades sistemáticas orientadas específicamente a la integración de las niñeces extranjeras por parte de las escuelas. Al mismo tiempo, las y los participantes sostienen que los establecimientos no abordan de forma eficiente problemáticas relativas a la convivencia escolar, especialmente las agresiones verbales y físicas, lo que incluye conflictos de carácter xenófobo.

Por otra parte, desde la visión de los niños, niñas y adolescentes participantes se infiere que la inclusión de las y los estudiantes extranjeros se derivaría de acciones de convivencia o de integración más globales (no necesariamente tematizadas en torno a las diferencias de nacionalidades y/o culturas), como alianzas o actividades extraprogramáticas. A pesar de esto, también es cierto que las y los estudiantes del estudio muestran una alta valoración de las actividades en las que se resalta positivamente a sus países, así como de instancias cotidianas en las que se destacan algunos rasgos o características propias de sus identidades nacionales. En efecto, las y los participantes declaran tener como expectativa que el conjunto de la comunidad escolar conozca más acerca de sus lugares de origen y de sus rasgos identitarios, por lo que parte de sus propuestas se enfocan en instancias específicas para dicho fin.

- No sé si cuenten las actividades de [la escuela]... como de alianzas o cosas así, pero yo creo que temas enfocados en extranjeros o cosas así, no. (Niño, 13 años)
- Un año sí habían como celebrado algo de Venezuela que no... ahorita no me acuerdo que habían celebrado [...] pues compartimos con todos y los venezolanos también. Fue chévere. (Niña, 12 años)
- Que las prueben por primera vez en su vida, porque no conocen [la] arepa... ¡conózcanla! (Niño, 13 años)
- Sería bueno que [la escuela] haga algo sobre... sobre esas situaciones. Como que haga algún grupo y si viene algún nuevo extranjero que se le haga avisar y que lo acoplen [sic], le muestren la escuela, como es en Chile [...] para que se puedan adaptar rápido. (Niño, 14 años)
 - Y hay varias veces en las que los mismos chilenos, como cuando se enojan o algo así, dicen «devuélvete a tu país». (Niño, 13 años)

En efecto, uno de los elementos centrales que imposibilitan estos procesos inclusivos es precisamente la falta de reconocimiento de la identidad del otro y la negación de la dignidad de su diferencia, aspectos en los que resulta imperioso trabajar para lograr incluir de manera efectiva a las y los niños migrantes. En este sentido, es necesario considerar que parte de las dificultades para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros y extranjeras se explica por las diferencias idiomáticas y culturales, por la falta de preparación de las y los adultos en temáticas de interculturalidad y las escasas instancias de intercambio que favorecen tanto el conocimiento del otro como la valoración de sus diferencias.

En efecto, uno de los elementos centrales que imposibilitan estos procesos inclusivos es precisamente la falta de reconocimiento de la identidad del otro y la negación de la dignidad de su diferencia, aspectos en los que resulta imperioso trabajar para lograr incluir de manera efectiva a las y los niños migrantes.

Para relevar el valor de la diversidad de culturas a las cuales pertenecen los niños, niñas y adolescentes de las diferentes escuelas, así como para, conjuntamente, avanzar hacia una educación intercultural integral, se recomiendan acciones relativas a adecuaciones curriculares y/o pedagógicas en favor de:

- Una educación intercultural.
- Un desarrollo de actividades extraprogramáticas periódicas para la valoración de la diferencia y el fomento de la interculturalidad.
- La creación de instrumentos normativos específicos (protocolos, acápites en los reglamentos internos, etc.) que incorporen el abordaje y resolución de las problemáticas que afectan a niños y niñas migrantes.

4.1. Adecuaciones curriculares y/o pedagógicas en favor de una educación intercultural

En función de la apertura de las escuelas a la inclusión de las diversidades y la interculturalidad, se recomienda realizar adecuaciones en el ámbito del currículum y de las prácticas pedagógicas, puntualmente en lo que se refiere a la incorporación de contenidos relacionados con las diferencias nacionales y culturales en las asignaturas. De forma complementaria, se debe contar con espacios que favorezcan el conocimiento, el intercambio y el entendimiento entre las diversas identidades nacionales, instancias dirigidas tanto a los y las estudiantes como a sus familias, con el fin de promover la superación de prejuicios y la integración de toda la comunidad educativa. Algunas de estas acciones puede considerar:

- > Incluir actividades didácticas relativas al conocimiento de las tradiciones, costumbres, símbolos patrios, hechos y personajes históricos, etc., de los países de América, así como de las diversidades culturales, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- > Incorporar actividades didácticas relativas a las formas de expresión, lenguas y literatura de los países de América en la asignatura de



Lenguaje y Comunicación. También se pueden generar actividades relativas a la lectura y escritura de contenidos relacionados con la convivencia escolar y la interculturalidad.

- > Incluir actividades didácticas relacionadas con la diversidad de ecosistemas, flora, fauna, etc., de los países de América Latina en la asignatura de Ciencias Naturales.
- > Incorporar bailes y juegos latinoamericanos en la asignatura de Educación Física y/o en los talleres extraprogramáticos. Actividades didácticas análogas se pueden realizar en las asignaturas de Música y Artes, incluyendo a artistas, cultores y expresiones artísticas de los distintos países de América.
- Capacitar a los profesores y profesoras para la adquisición de conocimientos acerca de los usos, las costumbres, la historia, el entorno natural y los modelos pedagógicos de otros países, con el fin de que puedan ser incluidos con mayor recurrencia y profundidad en las actividades didácticas y en las planificaciones de las distintas asignaturas.

4.2. Desarrollo de actividades extraprogramáticas orientadas a la valoración de la diferencia y el fomento de la interculturalidad

Se recomienda realizar actividades extraprogramáticas y eventos, ya sea orientados a la comunidad escolar o abiertos a la comunidad en general, que promuevan la visibilización de la diversidad de nacionalidades y culturas, así como el buen trato y el diálogo intercultural, en un marco amplio que permita a los y las estudiantes y demás participantes compartir y aprender sobre las distintas expresiones culturales e internacionales que conviven en la escuela. Estas actividades podrían desarrollarse en torno al encuentro e intercambio de manifestaciones artístico-culturales como los bailes típicos, la música y el folclor en general, o en torno a la gastronomía. Lo anterior debería fijarse de forma oportuna y agendarse en el calendario escolar anual.

Igualmente, es importante que, posterior a estas actividades, se generen espacios, en el trabajo de aula, para desarrollar actividades didácticas complementarias que permitan reflexionar y poner en valor la diversidad y la relevancia de las relaciones respetuosas entre los y las estudiantes de orígenes nacionales y/o culturales diversos, de modo que la visibilización de la diferencia se encamine a la validación del otro y, consecuentemente, al encuentro y el diálogo intercultural.

4.3. Creación de instrumentos normativos específicos que incorporen el abordaje y resolución de problemáticas que afectan a niños y niñas migrantes

El abordaje de las problemáticas específicas que enfrentan niños, niñas y adolescentes migrantes en las escuelas locales no puede sostenerse únicamente en la voluntad y disposición de los equipos docentes, paradocentes y directivos. Es necesario que las acciones orientadas a mejorar las condiciones de inclusión educativa de las y los estudiantes migrantes se plasmen en instrumentos normativos que orienten el quehacer de la escuela en función de procedimientos es-

tandarizados. Por esta razón, se recomienda incorporar en los reglamentos internos de las escuelas los lineamientos normativos que permitan abordar de forma preventiva y/u oportuna, y de acuerdo con las necesidades y particularidades de cada establecimiento, las situaciones problemáticas de acoso y hostigamiento de carácter xenófobo, así como las situaciones de desajuste que viven las y los estudiantes en sus procesos de incorporación a la escuela. En términos concretos, se recomienda implementar al menos tres acciones en esta línea:

- Generación de un protocolo de acogida de niños, niñas y adolescentes migrantes que permita enmarcar su proceso de ingreso a la escuela. Este protocolo debería incorporar aspectos sociales, familiares y los propiamente educativos, además de considerar la vinculación activa de las familias de los y las nuevas estudiantes.
- Presentación de las y los nuevos estudiantes con sus profesores y sus compañeros de curso, así como con el equipo directivo y equipo de convivencia escolar. Esto resulta relevante para la seguridad de la o el estudiante y para instar la generación de redes de apoyo desde su llegada al establecimiento.
- Generación de un protocolo de abordaje de situaciones de acoso y/u hostigamiento por motivos de nacionalidad, el cual debería incluir entrevistas individuales con el o la estudiante víctima y la o el estudiante hostigador, y even-

La vinculación emocional es clave para la construcción de relaciones sanas, basadas en respeto y tolerancia, y son la base para transformar las escuelas en entornos protectores y de cuidado.

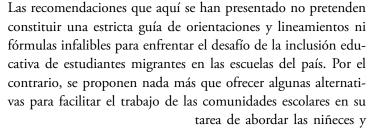
tualmente con sus apoderados, a partir de las cuales se proponga un plan de acción/intervención. A esta implementación debería realizársele un seguimiento y una evaluación. Este procedimiento tendría que ser llevado a cabo por el equipo de convivencia escolar y contar con la participación de la o el profesor jefe y de un representante del equipo directivo de la escuela.

Para una maximización de los resultados de estos procedimientos, debería existir una articulación entre los aspectos reglamentarios y las estrategias de intervención, siendo necesario el fortalecimiento de prácticas inclusivas permanentes que se relacionen con la entrega de atención y afecto a niños y niñas migrantes y sus familias. La vinculación emocional es clave para la construcción de relaciones sanas, basadas en respeto y tolerancia, y son la base para transformar las escuelas en entornos protectores y de cuidado.



Consideraciones finales





Lo relevante de estas propuestas es que, como ya se ha manifestado, nacen del análisis de las conversaciones que se han mantenido con niñas y niños extranjeros en el marco del proyecto Migración, infancia y escuela: visiones de niños y niñas extranjeros sobre la inclusión educativa en establecimientos educacionales de la comuna de Temuco, Chile, lo que permite recoger los aspectos que ella y ellos mismos identifican como los más críticos y los más urgentes de abordar en relación a su experiencia escolar en Chile.

tarea de abordar las niñeces y adolescencias migrantes que se incorporan a sus espacios educativos. Lo relevante de estas propuestas es que, como ya se ha manifestado, nacen del análisis de las conversaciones que se han mantenido con niñas y niños extranjeros en el marco del proyecto Migración, infancia y escuela: visiones de niños y niñas extranjeros sobre la inclusión educativa en establecimientos educacionales de la comuna de Temuco, Chile, lo que

permite recoger los aspectos que ellas y ellos mismos identifican como los más críticos y los más urgentes de abordar en relación a su experiencia escolar en Chile.

Se asume que cada escuela tiene características propias y dinámicas específicas, lo que incluye las realidades de las y los estudiantes migrantes en su interior, por lo que estas recomendaciones son susceptibles de ser implementadas de acuerdo con dichas particularidades y en función de las definiciones que cada



comunidad educativa establezca. Bajo este entendido, se estima necesario relevar algunos aspectos que deberían ser transversales a la puesta en marcha, tanto de estas recomendaciones, como de otras iniciativas complementarias que las propias escuelas pudieran generar.

En primer lugar, se debe tener presente que la inclusión de niños y niñas migrantes en las escuelas -así como de cualquier estudiante- pasa necesariamente por la formación de relaciones sociales sanas con el resto de los miembros de la comunidad educativa y por la creación de vínculos afectivos significativos con algunos de ellos. En efecto, los y las participantes del estudio valoran sus escuelas a partir de las experiencias cotidianas que tienen en ellas, sobre todo en función de los lazos que establecen con profesores y compañeros y compañeras. Así mismo, varios estudios han mostrado que las personas migrantes identifican la escuela con un «espacio simbólico de acogida para niños/as y sus familias», de modo que esta institución tendría un rol social potencialmente relevante para sus procesos de inclusión social (Poblete, 2021, p. 277). De aquí que resulte clave fomentar y fortalecer modos sanos de convivencia que conviertan los establecimientos en espacios de aprendizaje de prácticas de cuidado y respeto entre todos sus integrantes, prácticas en las que cabe perfectamente la valoración de identidades diferentes.

Con miras a este fin, es necesario considerar al menos dos aspectos. Por un lado, si las y los estudiantes migrantes reconocen ampliamente que en las escuelas cuentan con personas significativas para ellos, es porque existe no sólo un apoyo por parte de algunos miembros de las comunidades educativas, sino sobre todo vínculos afectivos que son vitales para su inclusión, los cuales deberían

promoverse y reforzarse. Por otro lado, e independientemente de si las manifestaciones de violencia hacia las niñas y niños extranjeros, ya sean físicas o psicológicas, se presentan de forma acotada o generalizada, ellas tienen un componente intencional y aprendido, por lo que es necesario trabajar las situaciones de agresión no como naturales ni como producto del inconsciente. En este sentido, puede resultar clave potenciar el vínculo entre la escuela y el conjunto de las y los apoderados, ya sea a través de actividades de interacción y conocimiento mutuo, como involucrando a las familias en los procesos escolares de los niños y niñas y en el fomento del buen trato, lo que podría contribuir al fortalecimiento de las relaciones de respeto, al reconocimiento de la diversidad y al compañerismo entre pares.

2.- En segundo lugar, las acciones en favor de la inclusión educativa de estudiantes extranjeros y extranjeras no pueden depender únicamente de la voluntad o iniciativa de cada profesor o profesora, y para hacerlas coherentes y sistemáticas se requiere el desarrollo de orientaciones técnico-pedagógicas que aborden las necesidades de este grupo. Estas orientaciones pueden emanar de las propias escuelas, pero deberían ser responsabilidad

En otras palabras, las acciones de inclusión educativa en general, y aquellas dirigidas a estudiantes migrantes en particular, tendrían que responder a lineamientos educativos provenientes de una política institucional, lo que involucra especialmente a los municipios y los emergentes Servicios Locales de Educación Pública.

de las corporaciones educacionales que sostienen la labor educativa de los establecimientos a su cargo. En otras palabras, las acciones de inclusión educativa en general, y aquellas dirigidas a estudiantes migrantes en particular, tendrían que responder a lineamientos educativos provenientes de una política institucional, lo que involucra especialmente a los municipios y los emergentes Servicios Locales de Educación Pública. Estos organismos deberían apoyar la labor de profesores y profesoras a través de instancias formativas que instalen y fortalezcan competencias y herramientas relativas a la inclusión educativa, la gestión de la diversidad y la interculturalidad, así como proporcionar dispositivos que favorezcan los procesos inclusivos de niños y niñas migrantes, incorporando, por ejemplo, la figura de mediadores o facilitadores culturales. Pero incluso más allá, teniendo en cuenta que la escuela constituye uno de los primeros espacios de acogida para las y los estudiantes extranjeros y sus familias –y una de sus principales puertas de entrada al sistema de protección social–, estas políticas institucionales deberían considerar algún tipo de apoyo a los procesos de inserción en la sociedad local de estos grupos familiares (Cisternas *et al.*, 2019).

En tercer lugar, la validación de las y los estudiantes extranjeros es una condición fundamental para hacer de la inclusión educativa un proceso eficaz que les permita incorporarse a la escuela, y a la sociedad en general, en igualdad de condiciones. En la práctica, esto implica valorar la diferencia (en este caso, nacional y/o cultural) y reconocer la dignidad de su propia identidad, tanto personal como de grupo. Negar, menospreciar o cuestionar la identidad nacional y/o cultural de un individuo daña su autoestima y perjudica sus procesos de aprendizaje y de integración a la sociedad local. Por esta razón es que las acciones de inclusión dirigidas específicamente a niños, niñas y adolescentes migrantes deben generar las condiciones para que las y los estudiantes desarrollen aprendizajes situados en sus propias experiencias, en las que se incluyan tanto los saberes de sus lugares de origen como las experiencias y conocimientos que van construyendo en su relación con la sociedad de acogida. Integrar en las prácticas pedagógicas algunos de los rasgos propios de sus lugares de origen, incluso tan elementales como la gastronomía, la historia, las tradiciones y el folclor, por nombrar los más concretos, contribuye a generar sentidos de pertenencia con la comunidad educativa que los acoge, en cuanto esta reconoce la diferencia y logra establecer relaciones interpersonales basadas en ella.

En cuarto lugar, estos procesos de reconocimiento constituyen la base para asegurar la participación plena de los niños, niñas y adolescentes migrantes en sus respectivas comunidades educativas, pero representan sólo un primer paso. Si bien, en lo inmediato, dicho reconocimiento tiene un efecto concreto en la autoestima de las y los estudiantes extranjeros, este primer paso debería consolidarse en procesos más amplios, de mediano y largo plazo, que apunten a la interculturalidad como horizonte, vinculando al conjunto de la comunidad educativa. Son varias las y los autores que han advertido sobre el poco efecto que tienen las celebraciones multiculturales (ferias culturales, muestras culinarias y de bailes típicos, etc.) si no se acompañan de transformaciones curriculares que apunten al cambio de la relación con lo extranjero, pues terminan por «folclorizar» la diferencia, cuestión que resulta funcional a la situación actual e impone serios límites a la interculturalidad (Cerón et al., 2017; Poblete, 2021; Riedemann et al., 2020; Tijoux, 2013).

Lo anterior implica que las acciones concretas que persiguen el respeto y el buen trato entre estudiantes nacionales y extranjeros deben sustentarse en la idea de que, justamente, la diferencia cultural puede enriquecer el proceso formativo del conjunto de niños y niñas de las escuelas, puesto que es el diálogo intercultural, el intercambio entre estudiantes de distintas identidades, orígenes y saberes, lo que fortalece visiones más amplias e integrales sobre la vida en sociedad.

Es por esta razón que la interculturalidad debe estar dirigida a la sociedad (y a la escuela) en general y no sólo a los grupos diversos; la interculturalidad implica políticas de tipo universalistas, que deben acompañar a las políticas particularistas dirigidas a compensar o discriminar

Integrar en las prácticas pedagógicas algunos de los rasgos propios de sus lugares de origen, incluso tan elementales como la gastronomía, la historia, las tradiciones y el folclor, por nombrar los más concretos, contribuye a generar sentidos de pertenencia con la comunidad educativa que los acoge, en cuanto esta reconoce la diferencia y logra establecer relaciones interpersonales basadas en ella.

positivamente (Riedemann *et al.*, 2020). En este sentido, y considerando que las personas en situación de migración viven procesos estructurales de desvaloración y discriminación, de lo que se trata no es sólo de generar acciones compensatorias que «alivien» los problemas de estos estudiantes, sino también de «deconstruir» las prácticas y las lógicas que asumen que personas de cierta condición nacional o cultural (o cualquier otra), supuestamente inferiores, deben ser excluidas.

En este sentido, las escuelas –y no sólo los profesores y profesoras– deberían promover la interculturalidad de forma permanente y sistemática, tanto en las prácticas pedagógicas como en el diseño de sus propios currículums, poniendo especial énfasis en la construcción de relaciones horizontales entre las

En este sentido, las escuelas —y no sólo los profesores y profesoras— deberían promover la interculturalidad de forma permanente y sistemática, tanto en las prácticas pedagógicas como en el diseño de sus propios currículums, poniendo especial énfasis en la construcción de relaciones horizontales entre las personas, pueblos y culturas.

personas, pueblos y culturas. De aquí la idea de «gestión escolar intercultural», la cual incluye el diseño e implementación de protocolos de acogida a estudiantes inmigrantes y la elaboración de documentos de apoyo para la comunidad educativa, cuestiones que también requieren de la colaboración del Ministerio de Educación (Cisternas et al., 2019). Al mismo tiempo, llevar adelante esta estrategia «supone impulsar procesos de reflexión en las comunidades escolares sobre el reconocimiento de las culturas, relaciones interculturales en los diferentes espacios, entre otros» (Grau et al., 2021, p. 21). Lo ideal es que la elaboración de una educación intercultural se sustente en diseños participativos, con enfoque de derechos y acciones sostenibles en el tiempo, evitando transformarse en una suma de iniciativas de discriminación positiva que provoquen

la reacción de rechazo por parte de la comunidad educativa y termine teniendo el efecto contrario. En esta línea, al final del texto se proponen algunos documentos y guías que podrían ayudar a definir la modalidad de las acciones y actividades concretas a realizar.

5.- Finalmente, debe tenerse siempre presente que la inclusión escolar no se trata simplemente de un «beneficio» para quienes enfrentan con desventajas sus procesos educativos, sino más bien un proceso que busca generar igualdad de oportunidades en el ámbito del aprendizaje para todas y todos los niños y niñas, sin distinción. Esto implica ofrecer condiciones educativas adecuadas a todos y todas las estudiantes, lo que tendría que traducirse en acciones que apunten a mejorar dichas condiciones entre quienes, por razones de distinta índole, enfrentan situaciones desventajosas. Por lo mismo, no se trata de crear actitudes compasivas frente a algunos o algunas estudiantes, sino de ofrecer un entorno propicio para que desplieguen todo su potencial de aprendizaje. En efecto,

estas recomendaciones se han centrado en las situaciones sociales específicas que viven los niños y niñas migrantes y sus familias —lo que incluye la discriminación y la xenofobia—, las cuales constituyen barreras para sus aprendizajes, pero esto no quita que gran parte de las acciones sugeridas

El éxito de estas acciones, además de depender de las especificidades de cada establecimiento y sus necesidades en torno a la convivencia e inclusión, requiere del diálogo entre los distintos actores de la comunidad escolar, así como de la construcción de estrategias inclusivas de manera participativa y reflexiva.

aquí puedan resultar igualmente útiles para la inclusión de otro tipo de diversidades (sexo-genéricas, capacidades diferentes y étnico-culturales, entre otras).

Se espera que este documento sirva de apoyo a los procesos de inclusión educativa al momento de generar acciones en la escuela y en el aula. El éxito de estas acciones, además de depender de las especificidades de cada establecimiento y sus necesidades en torno a la convivencia e inclusión, requiere del diálogo entre los distintos actores de la comunidad escolar, así como de la construcción de estrategias inclusivas de manera participativa y reflexiva. Estos procesos de co-construcción deben considerar, además de los aspectos propiamente pedagógicos y curriculares, la dimensión relacional de la vida en las escuelas, en la que la vinculación emocional resulta fundamental para una convivencia sana, basada en el respeto y en el reconocimiento, pues el fin es lograr una escuela que se convierta en un entorno protector y de cuidado para todas y todos sus miembros.

Bibliografía



- Aguayo, F., Díaz, C., Moraga, P. y Mora, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21*(2), 1-24. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447
- Aguilera, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte. *Última década, 17*(31), 109-127. https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v17n31/art07.pdf
- Baeza, J., Bustos, C., Guzmán, M., Imbarack, P. y Mercado, J. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. https://doi.org/10.11144/ Javeriana.m15.imse
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1922
- Campaña por una Niñez con derechos y Sin Fronteras, Coordinadora Nacional de Inmigrantes de Chile y Corporación Colectivo Sin Fronteras (2022). Niñez Migrante en contexto de ingreso irregular y sus derechos. Informe de la Campaña por una Niñez con Derechos Sin Fronteras, 2021-2022. Santiago: Aún Creemos en los Sueños.

- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2) 233-246. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015
- Cisternas, N., Jara, L. y Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas y J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 73-106). Santiago: LOM.
- Comité de los Derechos del Niño (2009). El derecho del niño a ser escuchado. Observación General N° 12, CRC/C/GC/12. Organización de Naciones Unidas (ONU). https://bit.ly/47skbNu
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los *puentes rotos* en el liceo. Última Década, 10(16), 95-113. https://bit.ly/40PXkZQ
- Expósito, F., Lobos, C. y Roessler, P. (2019). Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes. En N. Rojas y J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 107-142). Santiago: LOM.
- Gaitán, L. (2005). Intervención con menores migrantes. En R. Aparicio y J. L Martínez (Eds.), La intervención social con colectivos migrantes (pp. 67-84). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Grau, O., Díaz, D., y Muñoz, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

- Sociales, Niñez y Juventud, 19(2), 1-29. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228
- Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones (2022). *Informe* de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021. Estadísticas Migratorias. https://bit.ly/3uzCZvE
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado: en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. https://bit.ly/3SUD0EF
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios Fronterizos*, 24, e112. https://doi.org/10.21670/ref.2301112
- Marcus, R., Leon-Himmelstine, C., Carvalho, T., Jiménez, D. y Rodríguez, T. (2023). *Children on the Move in Latin America and the Caribbean: review of evidence.* Panama City: UNICEF. https://bit.ly/47MMOoE
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, 2018-2022. Educación para Todos. https://bit.ly/49SlxTl

- Pacheco-Salazar, B. (2018). Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo. *Ciencia y Educación*, *2*(2) 43-51. https://bit.ly/3sOoL9P
- Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243
- Poblete, R. (2021). Migración y educación: avances y desafíos para la investigación en el campo nacional. En D. Margarit, W. Imilan y J. Moraga (Eds.), *Investigando las migraciones en Chile. Actuales campos interdisciplinarios* (pp. 257-283). Santiago: LOM.
- Poblete, R., y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. https://bit.ly/3GaUQMj
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas, 64, 337-359. https://bit.ly/3GbOImH

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. https://bit.ly/3uCTkja
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. https://scielo.cl/pdf/polis/v12n35/art13.pdf

Documentos de apoyo

Material del Ministerio de Educación

- Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Santiago: División de Educación General, Ministerio de Educación (Chile). https://bit.ly/49SGfmj
- División de Educación General (2019). Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción. Educación para Todos, Ministerio de Educación (Chile). https://bit.ly/46wYYAK
- División de Educación General (2019). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Educación para Todos, Ministerio de Educación (Chile). https://bit.ly/3GcdZxe
- División de Educación General (2020). Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo. Educación para Todos, Ministerio de Educación (Chile). https://bit.ly/3uBpJql
- División de Educación General (2020). Biblioteca migrante. Educación para Todos, Ministerio de Educación (Chile). https://bit.ly/3Rbt88m
- División de Educación General (2020). Biblioteca migrante. Bitácora del mediador. Educación para Todos, Ministerio de Educación (Chile). https://bit.ly/3SOJYeu

- División de Educación General (2020). Herramientas para una educación más inclusiva. Educación para Todos, Ministerio de Educación (Chile). https://bit.ly/47pHqrv
- Ramírez, M. T. y Miranda, F. (2018). Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. Informe de devolución. Santiago: Ministerio de Educación (Chile) / UNICEF. https://bit.ly/47x7AJ1



Folletos Ministerio de Educación

Comunidades educativas inclusivas. https://bit.ly/40UJTbh

Identificador Provisorio Escolar (IPE). https://bit.ly/3TdDNkv

Ingreso al sistema escolar para extranjeros. https://bit.ly/3GfU14U

Migrantes en Chile. Derechos de todos los niños, niñas y adolescentes. https://bit.ly/3STHewe

Otros materiales

Oficina Internacional de Educación. (2021). Llegando a todos los estudiantes: una caja de herramientas de la UNES-CO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación. Ginebra: UNESCO. https://tinyurl.com/yc3tnu8c

Quezada, G. y Calderón, F. (2021). Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes. Buenos Aires: UNESCO / UNICEF. https://bit.ly/40UG59Q

Stefoni, C., Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., Garcés, A. y Camarena, M. (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias, herramientas. Santiago: PRIEM / FUSUPO. https://bit.ly/46wxTh0

El importante aumento del número de niñas y niños migrantes en las escuelas chilenas durante los últimos años ha impuesto un tremendo desafío para sus comunidades educativas: la inclusión. A partir de las voces de estudiantes migrantes, recogidas en un estudio realizado en escuelas municipales de la ciudad de Temuco, este libro identifica las problemáticas que para estos niños y niñas resultan ser las más relevantes en su relación con las comunidades escolares, desde donde se desprenden algunas recomendaciones para construir escuelas acogedoras. Estas recomendaciones asumen que la escuela, más allá de su vocación pedagógica y su quehacer didáctico, constituye un espacio social que debiera apuntar a la protección y cuidado de todos sus miembros, considerando sus vínculos afectivos. De esta forma, se proponen una serie de acciones que apuntan a la gestión de las relaciones sociales, a la convivencia escolar y a la valoración de la diversidad cultural.

