


Spring 2017

La educación multicultural: enfoques y brechas en cuatro escuelas municipales en Santiago, Chile / Multicultural education: approaches and gaps in four municipal schools in Santiago, Chile

Fiona Riebeling
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Community-Based Research Commons](#), [Family, Life Course, and Society Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), [Other Education Commons](#), and the [Race and Ethnicity Commons](#)

Recommended Citation

Riebeling, Fiona, "La educación multicultural: enfoques y brechas en cuatro escuelas municipales en Santiago, Chile / Multicultural education: approaches and gaps in four municipal schools in Santiago, Chile" (2017). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 2550. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2550

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

Proyecto de Estudio Independiente, ISP.
Presentado en el cumplimiento parcial de los requisitos para:
Programa Chile: Educación Comparada y Cambio Social.
SIT Study Abroad

La educación multicultural: enfoques y brechas en cuatro escuelas municipales en Santiago, Chile

Por: Fiona Riebeling
Yale University
Psicología

Director Académico: Roberto Enrique Villaseca Muñoz
Director de Proyecto: Luis Vicencio Ortiz

América Latina, Santiago, Chile.
Spring 2017

Índice de contenidos

Agradecimientos.....	3
Abstract.....	3
Introducción.....	4-6
Contexto del tema investigado.....	4
Marco teórico.....	5
La base de la investigación.....	7
Preguntas iniciales de la investigación.....	7
Objetivo de la investigación.....	7
Hipótesis del trabajo.....	7
Justificación y límites de la investigación.....	7
Metodología.....	8
Ética.....	9
Resultados y análisis.....	9-25
Enfoques actuales en las escuelas.....	9
Brechas y desafíos identificados.....	15
Visiones para el futuro.....	20
Conclusiones e investigaciones más a fondo.....	25
Bibliografía.....	27
Apéndice.....	28

Agradecimientos

Quisiera dar las gracias a todas las personas quienes me ayudaron realizar este proyecto. Primeramente, quisiera agradecer a mi consejero, Profesor Luis Vicencio Ortiz de la Escuela Básica República de Alemania, por toda su ayuda en encontrar teoría relevante sobre el tema, desarrollar objetivos prácticos y enfocados, y establecer relaciones con las escuelas que visité y las personas quien tenía la oportunidad de entrevistar. También, quisiera reconocer la ayuda de Víctor Tapia Urrutia, el psicólogo de la Escuela Básica República de Alemania, quien me ayudó desarrollar la estructura de mis entrevistas y me dio consejos para la dirección que quería tomar con la investigación. Muchas gracias a cada director/a, profesor/a, psicólogo/a, trabajador social, y estudiante que me dio su tiempo, energía, y sabiduría para contribuir a la investigación. He aprendido tanto de los adultos y niños en la comunidad educativa chilena, y agradezco mucho que me ayudaron con tanta actitud receptiva, entusiasmo, y generosidad. Quisiera agradecer a mi familia chilena anfitriona, particularmente mi madre, por apoyarme en cada etapa del proyecto y ayudarme con la organización de mis ideas y análisis. Finalmente, quisiera dar las gracias al equipo directivo de SIT (School for International Training), a Roberto Villaseca, Noemí Muñoz, y Claudia Zúñiga, quienes hicieron todo esto posible.

Abstract

La investigación se enfoca en la educación multicultural en cuatro escuelas municipales en Santiago. Se usa teoría notable de James Banks y Rolando Poblete Melis para identificar, categorizar, y comparar enfoques y brechas actuales en las escuelas y en la sociedad chilena. Se organiza y provee análisis de los desafíos, las iniciativas en desarrollo, y sugerencias para mejorar el futuro de la educación integradora e inclusiva en varias sub-categorías, destacado a través de conversaciones formales e informales con estudiantes y profesionales trabajando en el contexto escolar. Se aborda los límites de la investigación y enfatiza la necesidad de seguir investigando el tema en más profundidad en el futuro.

Palabras claves: educación pública, multiculturalidad, inmigración, inclusión

Introducción

Contexto del tema investigado

En las últimas décadas, ha habido una gran afluencia de inmigrantes creando nuevas vidas en Chile. La mayoría de los habitantes que provienen de otros países son latinoamericanos; la comunidad más grande es peruano (31,7%), seguido por los argentinos (16,3%), bolivianos (8,8%), colombianos (6,1%), y ecuatorianos (4,7%). También, Chile ha visto una gran aumento en migración desde el Caribe, principalmente Haití y la República Dominicana desde el año 2010 (Pedemonte & Dittborn, 2016). Muchos inmigrantes que llegan a Chile son sometidos a discriminación de distintas formas; para muchos en Chile, se consideran “ser chileno” superior que “los otros inferiores” que vienen de afuera del país (Tijoux Merino, 2016).

Este fenómeno incluye la manera de trato de muchos niños inmigrantes (primera o segunda generación) que asisten escuelas en Chile. Según literatura anterior, muchos de estos niños están sometidos a “bullying” por sus compañeros, a veces porque tienen apariencia física distinta y no hablan español con la misma fluidez de los chilenos, y a veces porque los niños “reproducen lo que ven” en su sociedad, siguiendo los estereotipos prejuiciados presente en medios de comunicación (Novoa, 2015). Porque la mayoría (más de 60%) de inmigrantes viven en la región metropolitana de Santiago (Pedemonte & Dittborn, 2016), hay una población significativa de niños/as extranjeros en las escuelas públicas de Santiago.

Las cuatro escuelas donde las investigaciones fueron realizadas son municipales y tienen porcentaje significativo de niños de primera y segunda generación inmigrante. En tres de las escuelas, el porcentaje de niños de primera generación inmigrante es más de la mitad de la población de estudiantes (52%, 58% y 65%), y en una de las escuelas, es un poco menos de la mitad (aproximadamente 43%). Hay pocos estudiantes extranjeros quienes vienen de Norteamérica, Europa, Asia, y el Medio Oriente. La gran mayoría vienen de países latinoamericanos: Perú, Colombia, Ecuador, Venezuela, Bolivia, Paraguay, Haití, la República Dominicana, y algunos de Argentina y Uruguay. En estas escuelas, hay también muchos niños cuyos padres son inmigrantes, pero porque los niños nacieron en Chile, no son incluidos en las cifras demográficas de inmigrantes en la escuela. Sin embargo, estos niños también tienen desafíos y experiencias únicas en la escuela y sociedad chilena que deben ser reconocidos en el contexto de este proyecto.

Marco teórico

Hasta hoy, el tema de la educación multicultural en Chile ha tomado la forma de educación intercultural y bilingüe, que enfoca en la historia y culturas de los pueblos originarios. Discurso actual sobre este tema tiene que ver con el currículo nacional, de que se puede decir que todavía hay falta de información suficiente sobre la historia y situación actual de las indígenas viviendo y luchando por sus derechos en Chile. También, muchos programas interculturales y bilingües presentado a estudiantes de origen indígena devalúan sus idiomas y costumbres tradicionales, y no ofrecen bastante tiempo para aprender el lenguaje y como desarrollar herramientas para continuar la lucha. Porque sigue los programas de estudios ministeriales, el currículo no aborda ni el tema de la identidad Mapuche ni el tema de los conflictos actuales entre el Estado y grupos indígenas (Turra-Díaz, 2012).

Por estas razones, el discurso público y académico sobre la interculturalidad en Chile ha sido enfocado en como respetar y enseñar sobre los pueblos originarios en una mejor manera que está implementando hoy en día. Sin embargo, como resultado del aumento de inmigrantes llegando a Chile en los últimos años y la nueva realidad demográfica de las escuelas públicas, ha sido una necesidad de agregar a la teoría de la educación intercultural una teoría multicultural. Esta busca fomentar inclusión de estudiantes de otros países y otras culturas desde donde vienen muchos estudiantes “que muchas veces no saben cómo poder mezclarse entre los otros menores” (Revista Carrusel, 2011). Aunque la presidenta, Michelle Bachelet, habilitó 30 jardines multiculturales en 2010 durante su primer periodo (Revista Carrusel, 2011), muchos jardines y colegios no comparten la ideología multicultural.

Hay mucha teoría sobre la educación multicultural desde los Estados Unidos, considerando que es un país formado de inmigrantes de todo el mundo. Un modelo teórico de la educación multicultural que ha tenido una gran influencia en el discurso académico y la formación de pedagogía, y que es la infraestructura dentro de que trabajaba en este proyecto, es de James Banks. En un artículo sobre la educación multicultural, Begoña Aguado resume la teoría de Banks para decir que el objetivo de esta educación es de “crear igualdad de oportunidades para alumnos/as de diferentes grupos raciales, étnicos, socioeconómicos o culturales” (Aguado, 2010, p. 59; Banks, 1996).

Según Banks, el currículo tiene enfoques en cuatro niveles, desde lo más básico hasta lo más avanzado. El nivel más básico es de “aportaciones,” que refiere a la celebración de

personalidades y festividades de distintas culturas. Por ejemplo, una escuela en los Estados Unidos puede celebrar el Mes de Historia Africana-Americana en febrero, o tener una feria en que los estudiantes de distintos países pueden traer un plato típico de su cultura. Porque es el nivel más básico y fácil de implementar, esto es lo que es aplicado en la mayoría de las escuelas que se consideran “multiculturales.” El nivel “aditivo” añade conceptos, temas, y perspectivas de diferentes grupos culturales al currículo del curso, como usar distintas palabras de otras culturas, requiere que los estudiantes escriben una auto-historia, e incluir libros de autores de orígenes distintos. El tercer nivel, lo “transformativo,” tiene que ver con estudiar temas, conceptos, y situaciones actuales desde el punto de vista de distintos grupos culturales. Esto requiere una capacidad de análisis crítico en la sala de clases. Finalmente, el nivel de acción social incluye la expresión de ideas de cómo resolver conflictos, analizar medios de comunicación que perpetúan estereotipos, y publicar editoriales. También, Banks destaca la importancia de tener maestros competentes en enseñar de esta manera.

En su artículo “Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación,” el antropólogo Rolando Poblete Melis plantea que “La escuela dominante no es multicultural, en el sentido de que la cultura ofrecida por el currículo es más bien unicultural, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas” (2009, p. 185). Además, el problema está en que “los establecimientos educativos han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos- y así ha ocurrido históricamente- se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, raza, etnia y género en particular” (p. 48). Los conceptos de hegemonía y homogeneidad formaron la historia de la escuela chilena en relación con la sociedad nacional y global, y definieron los roles del profesor y estudiante como instrumentos de una identidad chilena definida arbitrariamente. Los mismos conceptos permanecen en su estructura y influencia hoy en día y afectan la capacidad de la escuela integrar estudiantes extranjeros y enseñar valores de respeto y inclusión a todos los estudiantes igual.

En referencia al marco legislativo sobre la educación multicultural en Chile, la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar (2015) ha sido seguido por algunas orientaciones promulgados por el Ministerio de Educación de Chile para apoyar a docentes incluir sus estudiantes de distintas culturas. Incluye “política de convivencia escolar,” “plan de formación ciudadana,” y ideas para progresar “de la integración la inclusión” (MINEDUC, 2016).

La base de la investigación

Preguntas iniciales de la investigación

1. ¿Cómo son las realidades de estudiantes de primera o segunda generación en sus escuelas municipales en Santiago? ¿Cuáles son los obstáculos que enfrenten, y qué piensan que puede hacer su escuela para mejorarlos?
2. En estas escuelas, ¿de cuáles formas formales e informales se enseña el respeto por y valor de estas otras culturas representantes?
3. ¿Desde las perspectivas de los profesores y psicólogos que trabajan en contextos estrechos con los estudiantes inmigrantes, cuáles son los enfoques y brechas que ellos pueden identificar en como la escuela chilena aborda el tema de la multiculturalidad hoy en día?

Objetivos de la investigación

Objetivo Principal: Investigar sobre las realidades de niños de primera y segunda generación inmigrante a través de su vida social y académico en la escuela municipal.

Objetivo Específico: Investigar si hay (y de qué) forma de educación multicultural en el currículo o los eventos de la escuela.

Objetivo Específico: Comparar las metas y objetivos sobre la educación multicultural desde los niveles del estado y de la escuela con la realidad actual experimentada en las escuelas.

Hipótesis del trabajo

Porque las escuelas de mi investigación tienen un gran porcentaje de sus estudiantes quienes son inmigrantes, hay algunas maneras de enseñanza informal y formal (en el nivel de “aportaciones” de Banks), igual que apoyo de los profesores y el equipo de psicólogas para ayudar a la integración de los estudiantes y cultivar un ambiente de respeto y valor en la escuela.

Justificación y límites de la investigación

El tema de la integración y educación multicultural es relativamente nuevo para muchas comunidades educativas, pero es una realidad importante que debe ser considerado con la mayor pericia y abordado con la mayor colaboración posible. Porque las escuelas municipales tienen que manejar muchos temas complejos, incluyendo una variedad de situaciones de vulnerabilidad

de sus estudiantes, no hay mucha distancia permitida para conversar, reflexionar, y proponer ideas sobre este tema en niveles administrativos de la mayoría de las escuelas que visité. Tampoco hay mucha oportunidad para profesionales dentro de una escuela y entre múltiples escuelas de la municipalidad intercambiar sus opiniones sobre el tema, compartir estrategias, y colaborar en nuevas iniciativas juntos. Por lo tanto, la esperanza con este proyecto fue sólo sacar alguna información de varias fuentes claves dentro de la comunidad educativa, y sintetizarlas para identificar temas comunes u opiniones contrastantes.

Para realizar investigaciones profundas, con resultados aplicables, sobre un tema tan complejo y matizado, se necesitaría visitar más escuelas y hablar con muchas más estudiantes y profesionales. Por lo tanto, esto no es un proyecto finalizado—sino que solo el inicio. Este informe no puede dar respuestas a problemas sistémicos ni plantear que las opiniones de la gente destacada representan los pensamientos o las acciones de toda su escuela. La investigación como un inicio busca generar un sentido general de la realidad de la multiculturalidad en el contexto escolar chileno, identificar cuáles brechas todavía existen, ver como ciertas escuelas las abordan hoy en día, y ver cuáles avances les gustaría implementar en el futuro.

Considerando estos límites, la esperanza de la autora es que los resultados, aunque son iniciales y no pueden representar toda la diversidad de experiencias, opiniones, y esfuerzos actuales que existen en las cuatro escuelas y más allá, sean útiles para los miembros de la comunidad educativa para tomar en cuenta y generar un conocimiento más comprensivo sobre este tema en el contexto del momento histórico de hoy.

Metodología

Las investigaciones fueron realizadas en cuatro escuelas municipales. Los métodos de investigación fueron cualitativos, a través de observación participativa en clases, reuniones, y actividades de las escuelas, conversaciones informales con estudiantes y con profesores, y entrevistas formales con 5 profesores, 4 psicólogos, y 1 trabajador social. Todas las entrevistas se enfocaron en la experiencia de los profesionales trabajando con la diversidad y multiculturalidad de niños que tienen en su escuela. Pregunté sobre la convivencia escolar, los desafíos que enfrentan los niños inmigrantes, como se aborda la escuela el tema de multiculturalidad e interculturalidad, cuales brechas piensan los profesionales que son las más grandes en la escuela, el sistema escolar, o la sociedad chilena, y cómo podríamos empezar a cerrarlas para mejorar la

experiencia para todos. El diseño de las entrevistas era semi-estructurada, y las preguntas usado como guía son incluidas en el apéndice del informe (p. 28). Algunas entrevistas tomaron sólo 15 minutos, y otros duraron por más de una hora. La mayoría eran alrededor de 20 minutos.

Ética

El protocolo de investigaciones éticas articulado por el IRB fue seguido en las investigaciones. Con las entrevistas formales con los profesionales, consentimiento informado oral fue obtenido para hacer la entrevista, grabarla, y usar las respuestas para el informe. Con las conversaciones informales con los estudiantes, el proyecto y trabajo en la escuela fue explicado, y consentimiento informado oral fue obtenido para conversar con ellos sobre sus experiencias en la escuela. Todas las conversaciones tomaron lugar durante tiempo libre como el recreo, entonces no la investigación no intervino con su aprendizaje. No había ninguno riesgo personal para las personas involucradas en el proyecto.

Para mantener la anonimidad y confidencialidad de todas las personas entrevistadas, los nombres de los estudiantes nunca fueron obtenidos, y no hay detalles personales sobre ningún estudiante ni profesional incluido en los resultados. Según el IRB, no es necesario obtener consentimiento informado del apoderado del estudiante si no son entrevistas formales. Sin embargo, el proyecto fue explicado a los apoderados de dos cursos en una escuela, incluso la garantía de anonimidad, y su consentimiento informado escrito fue obtenido para conversar con sus hijos sobre este tema.

Además, el trabajo en las escuelas fue beneficioso mutuamente. La investigadora ayudó a los profesores en muchas clases de inglés que observó, participó en actividades de la escuela en manera ayudante a la administración, y pasó tiempo después de las entrevistas conversando con los profesionales sobre sus preguntas y curiosidades sobre sistemas educativos y sociales en los Estados Unidos, aportando a un aprendizaje mutuo.

Resultados y análisis: enfoques actuales en las escuelas

Trabajo alineado con la teoría de Banks

Como se predijo en el hipótesis, todas las escuelas municipales en que las investigaciones fueron realizado están trabajando con el primer nivel de la teoría de Banks, lo de “aportaciones.” Cada escuela tiene alguna forma de festival, jornada, o día especial durante el año en que los

estudiantes pueden representar y celebrar su cultura y país de origen. Tienen la oportunidad de hablar sobre su cultura o la de sus padres, llevar un traje típico, presentar un baile cultural, vender y compartir comida típica, mostrar los símbolos nacionales de su país, o dividirse en equipos “nacionales” para competir en deportes u otras actividades. Según los profesionales de las escuelas, estos eventos sirven para que los niños de otros países puedan reconocer sus mismas identidades y no olvidarse de sus raíces y costumbres, y también, para que la escuela celebre la diversidad que tiene. Alineado con la teoría de Banks, el nivel de aportaciones es una forma efectiva de presentar y reconocer la variedad de culturas que hay, y de celebrar su unicidad.

También, se descubrió a través de las investigaciones que todas las escuelas trabajan en el segundo nivel de la teoría de Banks, y que por lo menos, una de las escuelas trabaja en el tercer nivel. El segundo nivel, el “aditivo,” añade conceptos, temas, y perspectivas de otras culturas o países en el currículum, sin cambiar la estructura del currículum en una manera radical. Por ejemplo, profesionales en todas las escuelas comentaron en la importancia de reconocer que alumnos que vienen de otros países usan vocabulario distinto de que se usa en Chile. Ellos lo toman en cuenta cuando diseñan su material y pruebas para la clase, y cuando hay un momento de confusión entre niños como resultado de palabras distintas, lo usan como oportunidad de expandir el vocabulario de todos sus estudiantes. Otra escuela está hablando sobre cómo pueden incorporar el Creole para ayudar a los estudiantes haitianos que pueden tener más dificultad acostumbrarse al lenguaje de Chile. Algunas chicas de séptimo básico dijeron que les encanta aprender nuevas palabras de sus amigas de distintos países.

Otros ejemplos de trabajo en este nivel incluyen un curso de primero básico que usa recetas de distintos países para cocinar comida típica de varias culturas, una profesora de matemáticas que considera las distintas maneras en que estudiantes de varios países escriben ecuaciones y símbolos matemáticos, y una profesora de segundo básico quién está desarrollando un nuevo curso con el museo de arte precolombino, que tiene que ver con todas las culturas mesoamericanas. Además, un profesor de historia habla sobre la formación de fronteras entre países latinoamericanos durante distintas etapas de historia, y cómo cambiaron después de una guerra o otra. Él destaca la importancia de que esto muestra que las fronteras son creadas por seres humanos, y que todas las personas tienen raíces comunes.

Una profesora de primero básico dijo su estrategia para dar la bienvenida a un nuevo estudiante quien viene de otro país. Ella enfatizó que la actitud y emoción demostrado por la

profesora es muy importante en dar un ejemplo al curso de cómo uno debe recibir cualquier nuevo amigo. También, ella muestra una mapa del país de donde viene el estudiante, y da la oportunidad al alumno contar un poco sobre su historia. Con una presentación entretenida y la actitud de respeto y alegría, “tú le das una importancia real a lo que el niño trae, a que es su historia.”

Otros profesionales también incorporan alguna forma de crear espacio para los estudiantes compartir su historia y experiencia única. Un psicólogo dijo que es importante vincular material abstracto que enfrente el niño en la escuela con su experiencia personal, para que tenga más relevancia al niño. En el año pasado, una clase de segundo básico de una de las escuelas creó un libro llamado “Cuéntame tu historia,” que contiene una autobiografía de la familia de cada estudiante en el curso. La presentación del libro dice: “...si bien la escuela abre sus puertas a todos los niños/as y sus familias, para efectivamente lograr construir comunidad educativa, es necesario relevar las autobiografías familiares de todas y cada uno de los niños/as, conocer sus motivaciones, sacrificios y anhelos, en cuanto deben dejar su país natal en búsqueda de mayores oportunidades, y todo lo que ello implica.” Esto muestra la inclusión de perspectivas culturales diversas.

Con respecto al tercer nivel, lo de “transformaciones,” la investigadora solo tuvo la oportunidad a conocer a un profesor quién está incorporando material en esta manera. El enfoque de la “transformación” facilita a los estudiantes pensar críticamente sobre las perspectivas mostradas en el segundo nivel, y les da la oportunidad de opinar sobre los temas y asuntos actuales que tienen que ver con otras culturas y sobre su relevancia social y global. Este profesor hace un esfuerzo integrar material que es relevante a cada estudiante individual y darles la oportunidad comparar sus experiencias únicas y aplicarlas al tema. Porque él enseña ciencias naturales, sus estudiantes hablan sobre los recursos de sus países y los problemas actuales; por ejemplo, comparar la contaminación del aire en Santiago versus en Venezuela. Los alumnos agregan su conocimiento individual, sus opiniones y críticos, preguntan a otros estudiantes cuáles han sido sus experiencias, y aprenden sobre temas relevantes desde el conocimiento de sus compañeros. Según el profesor, tenemos que “ver la diversidad que existe en la clase,” “reconocer el aporte de cada país representado,” y “enriquecer su conocimiento a través de la integración del conocimiento de los estudiantes.” Este tipo de trabajo fortalece el aprendizaje igual que facilita al entendimiento entre alumnos de distintos lugares.

El cuarto nivel, el enfoque de “acción social,” es lo más avanzado y el menos implementado en escuelas, porque tiene que ver con preparando estudiantes para efectuar cambio sociocultural y requiere algunas estrategias radicales. Este nivel toma las transformaciones mostrado en el tercer nivel y extiende la responsabilidad de los estudiantes a crear proyectos o iniciativas propias para aplicar el material del curso a la realidad política y social. Es posible que alguna de estas escuelas municipales esté operando en este nivel, pero la investigadora no lo vio. Según Banks, aunque es raro y más difícil implementar, este nivel es lo óptima de aplicación porque transforma estudiantes a ciudadanos activos y democráticos.

Comunicación y colaboración entre profesionales

Aunque fue menos común, algunos profesores dijeron que hay alguna forma de espacio para que puedan hablar sobre el tema de la integración y la multiculturalidad con sus colegas, compartiendo estrategias efectivas y desarrollando nuevas iniciativas para apoyar al aumentado demográfica de inmigrantes. Una profesora dijo que la nueva administración de su escuela es más abierta a recibir sugerencias de los profesores, y que les da tiempo para comentar en prácticas pedagógicas, intercambiar opiniones, y “comentar en nuestra realidad diferente” durante los días de reflexión de profesores, cuando los niños terminan con el semestre. De esta misma escuela, la psicóloga dijo que la directora es muy cooperadora, y considera las propuestas que surgen del trabajo de los profesores, aún muchas no sean realizadas. Según ella, es un “trabajo bastante libre y tranquilo.”

En otras escuelas, este espacio tiene que ser formado en equipos pequeños, porque la realidad es que el horario escolar no incluye mucho tiempo para discutir estos temas con todos los trabajadores. Una profesora dijo que los profesores del primer ciclo han formado un “nexo” y siempre conversan esas cosas; se dan la distancia para intercambiar estrategias para abordar el tema. También, dos psicólogos de una escuela dijeron que han tenido que hacer el tiempo propio para conversar sobre estos temas con su equipo psicosocial, porque no es tan abordado en reuniones más grandes.

Inclusión de las familias

Muchos de los profesionales entrevistados reconocieron que es difícil incluir los apoderados de los hijos en su esfuerzo de apoyar la integración, porque muchos de los padres

trabajan por la mayoría del día y sus horarios no les permiten ir a la escuela para participar en presentaciones o reuniones. Sin embargo, hay algunos esfuerzos en las escuelas de incluir a las familias, porque son parte de la comunidad social y educativa del colegio. La investigadora asistió a una reunión de apoderados en una de las escuelas. La reunión fue dirigida por tres madres de la escuela, quienes empezaron por agradecer a las familias venir a la reunión a reconocer que tomaron tiempo de su día para estar allí. Mostraron una presentación que tenía énfasis en no discriminar, y cómo la escuela está comprometido a aceptar, apoyar, y desarrollar a alumnos que vienen de cualquier fondo.

Además, un profesor de una otra escuela habló sobre la importancia de trabajar con apoderados chilenos y extranjeros juntos, porque el chileno “puede tener más aprensiones...de que un inmigrante toma cartas en un asunto” de la escuela. Dijo que entre los apoderados inmigrantes en particular hay un entusiasmo en participar y hacerse cargo por parte de la comunidad inmigrante.

Otras oportunidades para involucrar las familias incluyen el proyecto del libro “Cuéntame tu historia” e invitarlas a presentar alguna comida típica, alguna leyenda o algún mito de su país, como hace una profesora de primero básico.

Importancia de tener profesionales capaces

La teoría de James Banks relacionado a la educación multicultural también pone énfasis en tener profesores competentes, quienes poseen conocimiento profundo sobre la diversidad cultural y tienen las habilidades para enseñar en una forma multicultural. Aunque la investigadora no veo que todos los profesores enseñan en todos los niveles de Banks, muchos de ellos notaron la importancia de tener buena formación de docentes, fomentar a los profesores para incluir estos temas en su clase, y asegurar que hay la voluntad y motivación de todos los docentes en una escuela para trabajar eficazmente en este tema. Según una profesora, ha sido importante para los maestros adaptarse a las nuevas dinámicas culturales que traen los niños inmigrantes, y modificar su estilo de enseñar para abordar todas las maneras de vida que ya están representado en su comunidad educativa.

Otra profesora dijo que ella tiene mucha experiencia con el tema de educación intercultural bilingüe porque lo investigó para su tesis; se dio cuenta de que “nos falta mucha, mucha capacitación de los profesores...a veces la gente no lo hace [la educación intercultural o

multicultural] por tema de desconocimiento, y hay otros simplemente porque no les interesan...” De manera similar, una otra profesora me dijo que “la adaptación curricular depende exclusivamente en la voluntad de los docentes...en este colegio hay la voluntad, que quieren hacerlo, tratan de cumplirlo...” Con todos los profesionales, se notó esta voluntad; el compromiso a la educación multicultural fue fuerte, y fue la motivación obvia detrás de las estrategias que utilizan en sus clases u oficinas de psicología.

Otras iniciativas notables

De lo que se notó durante las investigaciones, por lo menos dos de las escuelas tienen alguna forma de programa que apoya a estudiantes que están en una situación indocumentada. Las escuelas permiten la regularización de la documentación de los estudiantes inmigrantes que lo requieran. De esta manera, las escuelas están abordando brechas del nivel de país que resultan de procesos migratorios y los desafíos que enfrentan familias inmigrantes.

Además, desde el Ministerio de Educación del gobierno de Chile hay una iniciativa que se llama “Programa de Integración Escolar” (PIE). El PIE es “una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (MINEDUC, 2009, p. 4). Según el MINEDUC, la condición de ser estudiante inmigrante está considerada una Necesidad Educativa Especial transitorio. Por esta razón, las estrategias del PIE están implementando en estas escuelas. Aunque había una variedad de opiniones positivas y negativas sobre la implementación y estructura del PIE, se observó una forma de implementación que se parecía muy útil a la investigadora.

En una de las escuelas, observó una reunión entre dos psicólogos y alrededor de diez estudiantes destacados como presidentes de su curso y quienes se hacen cargo de la representación de su clase. Entre ellos, hubo niños chilenos, bolivianos, venezolanos, y colombianos. El objetivo de la reunión fue para reflexionar en los componentes del PIE aplicado en su escuela, escuchar las experiencias de los estudiantes diversos, y generar ideas de ellos sobre la escuela que quieren. Los componentes de la guía del PIE incluyeron la “visión,”

“misión,” “sellos,” y “valores y competencias” de la escuela. Los estudiantes contribuyeron sus opiniones abiertamente y los psicólogos escribieron cada sugerencia, prometiendo que continuarán a trabajar con estos estudiantes durante el año para efectuar el cambio que quieren ver en su escuela.

Resultados y análisis: brechas y desafíos identificados

Educación diseñada para la homogeneidad

Según Rolando Poblete Melis, la escuela tradicional en Chile ha funcionado como herramienta política y social para la formación de una identidad “nacional” chilena, y para excluir grupos vulnerables como indígenas o asimilarlos a la “cultura chilena” (2009, p. 184). Los profesionales entrevistados discutieron mucho el concepto de una nacionalidad chilena que es “imaginaria,” o la superficialidad de una “chilenidad.” Porque Chile es un país cuya población “natural” fue formada como resultado de la colonización europea, muchos profesionales sienten que Chile no tiene su propia identidad ni cultura profunda. “Rechazamos nuestros raíces indígenas...el chileno simula ser un estadounidense o inglés,” indicó un profesor. El aislamiento geográfico también contribuye al sentido de no ser parte de Latinoamérica, y “siempre ver al primer mundo para imitarlo, nunca vemos a nuestros vecinos,” según un psicólogo. Como explicaron dos psicólogos, la dictadura de Pinochet impuso una “identidad nacional” que negó la diversidad entre las regiones del país e impuso una identidad arbitraria, mandando símbolos nacionales como la flor copihue, la cueca, y “el guaso” como el personaje típico nacional, aunque es una “identidad” completamente imaginaria, que no existe en realidad. También, varios profesores y psicólogos dijeron que la dictadura aumentó el miedo al extranjero; a través de leyes regulatorias de inmigración y la manipulación de medios de comunicación, indicó que “ser chileno” era lo bueno y lo “otro,” lo de “afuera,” era una amenaza.

Según la teoría de Poblete Melis y las opiniones de muchos de los profesionales, el sistema educativo de Chile fue diseñado para formar ciudadanos chilenos, incluso los estudiantes quienes vienen de otras culturas. “Lo que subyace en todo currículum escolar es una teoría sociocultural que, valiéndose de normativas y leyes, define lo que la escuela debería enseñar en orden a producir un determinado tipo de ciudadano,” explica Poblete Melis (2009, p. 148). Un psicólogo agregó este comentario sobre el proceso histórico de la “fábrica” de la escuela chilena: “Si el estudiante era Peruano o Boliviano, debíamos convertirlo en Chileno; debía participar de

las celebraciones nacionales, cantar el himno patrio y eso estaba institucionalizado, como parte del proceso formativo. De esta manera se formaban los patrones deseables del estudiante.” Sin embargo, la realidad de hoy es que la cifra de estudiantes inmigrantes ha aumentado mucho en las últimas décadas, y la comunidad educativa ha tenido que enfrentar el proceso de homogeneización en lo que fue fundado. Como resultado, han manifestado ciertas dudas o temores en cómo enseñar al extranjero, porque no hay clara definición del “ciudadano chileno” y quien debe ser. “Si el extranjero se debe incorporar a nuestra cultura adquiriendo los elementos culturales, genera temor ya que no hay una imagen clara y definida de lo que el inmigrante debe absorber,” dijo un psicólogo.

El otro aspecto importante de la homogeneidad es que todos los elementos de la educación chilena fueron hecho por el contexto de la homogeneidad; fueron diseñados sólo para la cultura dominante, no para incluir perspectivas y conceptos de otras culturas, y no se han adaptado a la nueva realidad diversa del país. Muchos profesionales destacaron el problema de que la formación docente no le enseña al maestro cómo llegar el aprendizaje a la variedad de niños que hay en la clase hoy en día; niños de diversas culturas y contextos de vida tienen distintas necesidades y formas de aprender, pero la formación del docente les enseña cómo dar material a sólo un tipo de niño. Me dijeron que el contenido del libro de la clase, el currículum de las asignaturas, y los instrumentos de la educación diferencial no son hechos para el contexto de la diversidad cultural.

Este desafío es fuertemente arraigado en la historia y cultura chilena, entonces es algo que influye actitudes sociales e individuales, igual que influye la política y práctica de la educación y programas sociales en muchos niveles. Porque este desafío fue algo mencionado por casi todos de los profesionales, a la autora le parece que es una realidad nacional que es crucial para reconocer en toda la profundidad de sus impactos. Su opinión es que importante tomar en cuenta la historia y orígenes de muchos prejuicios ocultos o inequidades educativos que existen hoy en día. Para empezar enfrentar los desafíos y cerrar las brechas, es clave reconocer la influencia amplia que la hegemonía y la homogeneidad tienen en la estructura de un sistema tan importante como la educación.

Brechas entre el nivel del gobierno y el nivel de la escuela

Hay varios programas al nivel del gobierno, como el Programa de Integración Escolar (PIE) y manuales sobre la no discriminación en el espacio escolar, que intentan abordar el tema de la multiculturalidad al nivel de cada escuela. Sin embargo, muchos de los que trabajan al nivel de la escuela han expresado que ha sido difícil implementar estos tipos de iniciativas en las escuelas. Dicen que hay falta de recursos, en el sentido de que se sienten como el gobierno no provee suficiente información y apoyo en las etapas de implementación. Hay una visión detallada y progresista desde el ministerio, pero según los profesores, el proceso de formación del docente no aborda el tema de la multiculturalidad con ninguna profundidad, entonces los profesores no están preparados para enseñar en la manera más eficaz considerando la realidad cultural de hoy.

Tampoco, no piensan que la municipalidad de Santiago pone tanto énfasis en cómo apoyar a los estudiantes extranjeros y la convivencia multicultural como se pone en la admisión técnica de estos estudiantes. Como dijo un profesor, “Se nos indica que debemos garantizar que los estudiantes extranjeros cuenten con la posibilidad de ingreso y estén en condiciones dignas e igualitarias...pero esta indicación no trae consigo recursos o directrices que apunten a resolver un problema en este sentido.” Se sienten como el gobierno está haciendo un esfuerzo para acoger a los inmigrantes en sentidos de la visión de tolerancia, pero todavía falta el desarrollo de programas para cambiar actitudes sociales en una manera duradera. “Hay mucho discurso, pero hay poca práctica,” dijo un profesor.

Con los esfuerzos que el gobierno ya ha implementado en la forma de estos protocolos para guiar las escuelas, algunos profesores piensan que el gobierno podría también enseñar a los directores, profesores, auxiliares, y trabajadores de convivencia *cómo* implementarlo. Explicó un psicólogo: “Un protocolo se entiende como uno quiere. El gobierno hizo un esfuerzo y se generaron las unidades pudiendo abarcar problemáticas que antes no se atendían, como problemáticas familiares.” Sin embargo, parece que el protocolo no tiene el efecto deseado si no está acompañado por entrenamiento o formación más profunda.

Temas de racismo y discriminación

Según el Ministerio de Educación,

“Los inmigrantes reciben un trato diferenciado y sólo algunos de ellos son discriminados, bajo el estereotipo de tratarse de nacionalidades “inferiores” a la nuestra. No sucede lo mismo respecto de estudiantes europeos o estadounidenses, quienes, por lo general, tienden a ser valorados precisamente por sus diferencias (como el manejo de otro idioma). Los estudios dan cuenta de que niños y adolescentes ecuatorianos, peruanos, bolivianos y haitianos, son quienes más sufren de la discriminación por parte de sus compañeros y de la comunidad educativa en general, lo que se traduce en la negación de ingreso o permanencia en el sistema escolar, bromas, burlas y exclusión, entre otros...En Chile, los niños y niñas migrantes tienen asegurado el acceso y permanencia en el sistema educacional, independiente de la condición migratoria de sus familias” (MINEDUC, 2013, p. 24).

Las experiencias personales de los profesionales entrevistados fueron congruentes con esta información del MINEDUC. Un profesor me dijo “Si son rubio, de ojos verdes o azules, y vienen de Europa o Norteamérica... ¡bienvenidos! Las familias chilenas de los sectores medios y altos los reciben calurosamente. Si son moreno, con raíces indígenas, o afro-americanos, hay distancias...y eso se ubica en la institución social.” Un equipo psicosocial me dijo que lo mismo; que el trato a los inmigrantes argentinos, europeos, y norteamericanos es mejor, porque son considerados “turistas,” “extranjeros,” o “empresarios” por los chilenos. Por otro lado, hay discriminación contra países como Colombia, Perú, Haití, Venezuela, y la República Dominicana; las personas que vienen de esos países son considerados como “migrantes” y tienen que enfrentar estereotipos y prejuicios de pobreza, robo, narcotráfico, y prostitución.

Aunque este rechazo cultural puede ser marcado como “problema del país,” y aunque es cierto que todos los niños inmigrantes tienen el acceso educativo garantizado por el estado, independiente de su país de origen, la realidad es que estas manifestaciones de discriminación también existen dentro del ambiente escolar.

Según un trabajador social, la “estrategia de maltrato” entre los estudiantes de cursos mayores es: “Tú eres más pobre, tú eres más negro, tú eres de aquí, y tú de allá,” que resuelta como herramienta efectiva para ofender al otro. En una escuela, una chica de Venezuela dijo algo similar; que los niños de la escuela discriminaron contra ella cuando vino, y que dijeron insultos específicamente sobre las condiciones económicas actuales de Venezuela. Ella y una otra chica de Paraguay dijeron que oían cosas como “Vete a tu país” mucho de sus compañeros, y que también se burlaban sobre la manera de hablar de la Paraguaya, porque ella hablaba un

idioma indígena y tenía que aprender el castellano cuando vino. También, un niño de Perú contó al psicólogo que “Cuando vine, me discriminaban...porque hablaba distinto, hablaba como Inca.” Según un profesor, “Vemos que los adultos han influido en los niños, lo que consigue que en edades mayores han recibido este rechazo a la diferencia y han internalizado el ser chileno para evitar que los apunten.” Aunque no todos los profesionales entrevistados han visto evidencia de la discriminación o el racismo dentro del contexto de la escuela, estos ejemplos demuestran que obviamente, todavía existe y es un problema que necesita ser parte del discurso de la educación multicultural.

Resistencia entre profesores y falta de espacio para comunicarse

Aunque todos los profesionales entrevistados mostraron un comprometido a integrar estudiantes inmigrantes y desarrollar más iniciativas para mejorar la educación multicultural, también dijeron que puede ser difícil porque no todos los profesores están de acuerdo con el cambio cultural, y tampoco hay suficiente oportunidad conversar sobre estas temas entre los empleados de la escuela.

Como mencionado, hay una brecha entre la nueva realidad diversa de la sociedad chilena y el nivel de tolerancia de esta sociedad. No todos están de acuerdo de que la afluencia de inmigrantes llegando a Chile es buena para el país. Aunque ningún profesor entrevistado tiene estos pensamientos, fue mencionado que también que hay resistencia a este cambio cultural dentro de la comunidad educativa. “Muchos profesores piensan que la multiculturalidad es ‘un problema’ (entre comillas) porque ‘baja el nivel de enseñanza’...piensan que los estudiantes de otros países no están acostumbrados al nivel del sistema chileno porque los sistemas de educación son más bajo en los otros países,” dijo una profesora. Otra dijo que, por razones de resistencia o simplemente indiferencia, “Hay personas claves dentro de la comunidad que no están cumpliendo con estas cosas,” haciendo referencia a las iniciativas de integración o los valores de diversidad destacado por las escuelas.

Para intentar explicar porque hay resistencia de algunos educadores, un psicólogo dijo que “Los que tiene menos apertura al extranjero [y el cambio cultural] tienen menos apertura a todo— reclaman por todo, no es específico al tema del inmigrante.” Los profesores que tienen la perspectiva de que la escuela debe ser una institución para formar un “buen ciudadano chileno” se pueden sentir que “los pilares de la institución debilitan” como resultado del cambio

demográfico del país y los esfuerzos para abrir el currículum para incluir más perspectivas culturales. Por lo tanto, la historia de la educación como instrumento para fortalecer generaciones homogéneas y la búsqueda constante para una “chilenidad” definida contribuye a la resistencia entre algunos miembros de la comunidad educativa contra los cambios impuesto por su propia comunidad.

Un desafío destacado más frecuentemente que resistencia de algunos profesores fue la falta de espacio y tiempo para hablar sobre este tema con sus colegas. Destacado también como un enfoque actual de ciertos equipos o ciertas escuelas, la mayoría de profesionales dijeron que no hay suficiente oportunidad para abordar estos temas en la manera que quisieran. “En la escuela, la dirección, no poseemos espacios de este tipo de conversación, ya que solo tenemos instancias de conversación sobre lo teórico y no sobre lo que vemos como futuro. Falta dar el paso y generar el espacio que permita responder a los cambios culturales.” Esto es un sentimiento de un miembro de un equipo psicosocial, y hubo algo muy similar de un profesor: “Nuestro trabajo no considera elementos de discusión por fuera del currículum habitual. No discutimos elementos que se utilicen para integrar y sobrellevar las problemáticas que se generan en este y otros aspectos.”

Parece que la estructura del sistema educativo no da tiempo a la cuestión de la multiculturalidad afuera del nivel más básico, que puede ser implementado sin la necesidad de voluntad unánime o cambios fundamentales a la práctica. Hubo varios sentimientos de los profesores que “uno no ve las prácticas de la visión oficial” de la escuela en la manera óptima; que hay brechas con lo formal y lo práctico, lo aplicado. Es posible que estas brechas en comunicación surjan desde esta falta de tiempo administrativo para capturar todas las ideas y opiniones de todos quienes están trabajando con la realidad de la multiculturalidad. Si hay espacios y grupos de educadores quienes están hablando de manera críticamente sobre este tema, parece que son creados desde la motivación personal y la colaboración entre personas específicas quienes tienen la experiencia más profunda con estos temas.

Resultados y análisis: visiones para el futuro

Mejoras abstractas: el compromiso a valores y entendimiento mutual

Cuando los profesionales fueron preguntado cuáles son sus visiones para una escuela más inclusiva y más eficaz en abordar el tema de la multiculturalidad, muchos dijeron que les

gustarían ver que todos en la escuela, adultos y niños, encarnen los valores de tolerancia, inclusión, respeto, y querido para uno al otro. Varios profesionales enfatizaron que este cambio, particularmente en parte de los adultos, tiene que empezar con un cambio personal; que uno tiene que enfrentar sus propios miedos y prejuicios, y hacer un esfuerzo intencional para cambiar sus pensamientos y acciones para aceptar a todos sin discriminación e intentar entender el “otro,” especialmente entender que el “otro” tiene la misma humanidad que nosotros.

“El respetar a las personas por la historia que tienen, aprender a valorar y aceptar a las personas para la historia que traen...Tenemos que no olvidar que cada uno tiene una historia, que la historia es súper importante frente al desarrollo que yo voy a tener a lo largo de mi vida,” dijo una profesora. “Tenemos que construir nuevo conocimiento a partir de lo que cada uno trae.” Otro profesor piensa que debemos educar a todo el país, a los mayores igual que los jóvenes, que la discriminación no es admisible y que tenemos que abordar el fuente de esta discriminación, que muchas veces es la falta de entendimiento para una persona tan diferente. “Los niños chilenos no pueden comprender lo que significa un proceso migratorio, por lo mismo, no puede empatizar con el extranjero. No pueden comprender que un individuo se movió miles de kilómetros para llegar acá, sin comprender también sus costumbres, generando discriminación,” dijo el profesor.

Aunque es un problema social presente en muchos sistemas del país, los profesores tienen un rol particularmente clave: el poder ayudar educar al país. “La última reserva ética son los profesores,” dijo un profesor. Otra profesora dijo que los profesores tienen la responsabilidad “entregar la dignidad” a cada sus estudiantes, y probar a ellos que están comprometidos de “acoger y cuidar” a cada niño. Alguien más dijo que su rol como profesor es formar a buenas personas: “Que sean buenos hijos/as, vecinos/as, padres, madres, trabajadores...ese es mi objetivo, más allá de su calidad como estudiante universitario o puramente trabajador, aunque es lo que esperamos que logren también.”

Un trabajador social también está de acuerdo de que como país, tenemos que entender que los inmigrantes tienen otras creencias, valores, y formaciones que son todas distintas, y que la escuela debe reconocer la multidimensionalidad de la migración. Encarnar a estos valores debe motivar el gobierno, las municipalidades, y las escuelas “abrirse espacios educativos distintos y educadores.” En estos espacios educativos, dijo un psicólogo, es clave que los profesionales priorizan lo colaborativo más que lo competitivo; aunque cada uno tiene que hacer un cambio

individual, no tendrá la influencia deseada si todos no están trabajando juntos para continuar reflexionar en sus valores y desarrollar los espacios adecuados para apoyar el bienestar de todos. Finalmente, una profesora piensa que la manera de visualizar y actualizar todos estos valores es esencial en efectuar el cambio: “Siempre pensar en la escuela que queremos. Yo quiero una escuela en que los niños vengan felices, en que se sientan que los queremos, en que yo sienta que los respetamos a los niños, y que ellos se sientan agradao.” Ella quiere que haya espacios en que todos pueden compartir su visión de la escuela que quieren.

Mejoras concretas: iniciativas nuevas o de forma más desarrollada

Un deseo destacado por los estudiantes y profesionales igual fue el deseo para mejoras en iniciativas concretas que apoyan a los estudiantes inmigrantes y aumentan la convivencia escolar para todos. Dos niñas inmigrantes dijeron que sería bien si su escuela implementará algún taller que aborda el tema de la discriminación y desafíos específicos de ser migrante, como el ajuste al horario escolar chileno y las nuevas palabras chilenas que podrían aprender. El objetivo de un taller como esto sería que todos aprenden que “somos todos seres humanos.” En esta escuela, la investigadora participó en actividades del “Día de la convivencia escolar y día del estudiante.” Los objetivos para este día, articulado en una hoja que fue distribuido a los profesores y otros adultos involucrado en el día, fueron que las “actividades recreativas y actividades de reflexión” aumenten el intercambio intercultural y den la oportunidad a todos para pensar en la escuela que quieren.

Desde la observación participante, el día abordó el tema del “bullying” en una manera más general, y las actividades recreativas fueron diseñadas más como diversión y fortalecer vínculos afectivos y menos como un intercambio formal de sentimientos e ideas. Puede ser que el día logró las metas de la administración, pero tal vez podría incorporar alguna forma de reflexión después para evaluar qué es lo que aprendieron los estudiantes, y si hay más que les gustaría incorporar. También, es posible que un evento como esto podría ser un espacio para compartir historias personales, similar a los incluido en el libro “Cuéntame tu historia,” y para que los compañeros puedan preguntarse sobre sus vidas. Esto, dijeron las chicas, “todavía falta” en su experiencia de la escuela chilena.

Estudiantes en una otra escuela dijeron que aunque se sienten muy acogidos y apoyados en su escuela, les gustaría tener más actividades durante el año en que los alumnos de distintos

países pueden identificar características de sus culturas que son importantes para ellos traer al contexto de la nueva escuela, y que todos tendrían la oportunidad de compartir su historia personal. Hablaron sobre un evento que tuvo la escuela hace dos años, cuando los estudiantes se dividieron en grupos de nacionalidad y compartieron sus historias de vida, que les gusta de su país de origen y que les gusta ahora de Chile, y cómo son sus familias y costumbres. Esto podría aumentar el entendimiento y empatía entre estudiantes chilenos y de los otros países, particularmente si ellos no saben mucho sobre los otros países representados.

En el manual de “Discriminación en el contexto escolar,” hecho por el MINEDUC, hay orientaciones y actividades sugeridos para traer discusión y reflexión sobre estos temas al aula (MINEDUC, 2013). Hay apuntes sobre la discusión de discriminación, por ejemplo: *“Discuta con su curso acerca de la discriminación arbitraria, su origen, consecuencias y cómo les afecta directamente. Pídales que propongan medidas para erradicar la discriminación arbitraria. Por votación, seleccione seis de las propuestas para establecer un “compromiso de curso” para la convivencia sin discriminación”* (2013, p. 35).

Otro ejemplo de actividad que podría ser usado en un taller para los profesores de la escuela o con estudiantes de ciclos mayores es lo siguiente: (MINEDUC, 2013, p. 26)

Actividad:

Se sugiere abordar este tema en una reunión o jornada ampliada, con la participación de todos los adultos que se desempeñan en el establecimiento, reflexionando, por ejemplo, en torno al sentido de las siguientes frases comunes, refranes y juegos infantiles:

- **Toda su familia es delincuente, qué más se puede esperar...**
- **Trabaja como negro...**
- **Cuántos panes hay en el horno?/ 21 quemados!!!/ Quién los quemó?!/ El perro judío!!!**
- **Mujer al volante, peligro andante...**
- **Soltero maduro, homosexual seguro...**
- **Todo cojo le echa la culpa al empedrado...**

¿Qué opinamos sobre estas frases?, ¿las habíamos escuchado?, ¿las hemos utilizado?

¿Qué mensaje está detrás de cada una?, ¿cuál es el estereotipo que contienen?

¿Hemos escuchado a nuestros estudiantes con frases similares?, ¿cómo hemos reaccionado cuando eso sucede?

¿Cómo se sentirán las personas con discapacidad, los judíos, las mujeres, al escuchar estas frases?

¿Queremos abordar este tema en nuestra comunidad educativa?, ¿cuáles deberían ser los pasos a seguir para abordar el tema en nuestro establecimiento?

Fig. 1

También, hay sugerencias para actividades que abordan la multidimensionalidad de cada estudiante. Esto es una estrategia importante en el reconocimiento de que, aunque la historia de vida de cada persona tiene mucha influencia en su experiencia y creencias individuales, también

tenemos características comunes entre nosotros, y que todos traemos algo único a la comunidad educativa. Por ejemplo: *“Solicite a cada estudiante que indique una característica de su personalidad que significa un aporte al curso, por ejemplo: bueno para contar chistes, organizado, líder, entre otras”* (MINEDUC, 2013, p. 32).

Además, en el mismo manual de orientaciones del MINEDUC, hay un ejemplo de evaluación que podría ser usado por los adultos que trabajan en la escuela y están intentando a desarrollar y mantener un ambiente inclusiva a través de cualquiera forma (MINEDUC, 2013, p. 40):

7. ¿SOMOS UNA COMUNIDAD EDUCATIVA INCLUSIVA?

Como ya se ha señalado, la escuela inclusiva se desarrolla desde diversos niveles y acciones, algunos de los cuales se señalan a continuación para reflexionar colectivamente sobre ellos (con el Consejo Escolar, por ejemplo), lo que puede constituir un buen punto de partida para mirarse como comunidad educativa y plantear los cambios necesarios.

PRÁCTICAS	Si/No	¿Qué podemos hacer?
¿Existe un diagnóstico o catastro que permita conocer la composición de la comunidad educativa? ¿Sabemos cuántas nacionalidades diferentes hay? ¿Qué discapacidades? ¿Qué etnias?		
El Proyecto Educativo Institucional, ¿hace mención de manera explícita al principio de no discriminación?		
Las normas de convivencia, medidas pedagógicas y sanciones, ¿se ajustan a derecho?, ¿se aplican de manera equitativa?		
El Reglamento Interno, ¿explicita las manifestaciones de discriminación arbitraria como una falta?, ¿propone medidas formativas?		
Las evaluaciones, ¿consideran los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes?, ¿los estudiantes conocen los criterios con los cuales van a ser evaluados?		
Las acciones que se realizan para promover la buena convivencia escolar, ¿apuntan a erradicar las expresiones de discriminación arbitraria?		
Los docentes, asistentes de la educación y demás adultos de la comunidad educativa, ¿utilizan lenguaje inclusivo?, ¿y los estudiantes?, ¿son corregidas las expresiones ofensivas?		
Al interior de la escuela, ¿se utilizan sobrenombres?, ¿son corregidos?, ¿está normado en el Reglamento Interno?		
¿Se promueven las instancias de participación?, ¿de qué actores?		
La infraestructura, accesos, mobiliario y equipamiento, ¿contemplan el diseño universal?, ¿es el establecimiento un espacio físico accesible y seguro para todos y todas?		
¿Se aborda la inclusión educativa y la discriminación como contenidos curriculares?, ¿en qué asignaturas y en qué niveles?		
La escuela, ¿dispone de recursos y materiales pedagógicos para dar respuesta a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje?, ¿cuáles?, ¿quiénes tienen acceso a ellos?		
La asignatura de Religión, ¿entrega información y reflexiona sobre diversos credos y creencias?, ¿existen alternativas formativas para los y las estudiantes que no optan por la asignatura?		
¿Existe trabajo multidisciplinario y/o interdisciplinario?		

Fig. 2

Desde la perspectiva curricular, sugerencias de los profesionales incluyeron que todos los profesores hagan el tránsito para vincular material abstracto, lo que en la superficie no tiene nada que ver con el estudiante, a su propia historia de vida y lo que han logrado a conocer. También, un psicólogo desea que los cursos de historia enseñen la historia de toda Latinoamérica, incluyendo los puntos de vista y aportes de personajes de otros países y culturas, y dando los estudiantes la oportunidad de discutir y pensar críticamente sobre las distintas versiones de

historia. Esto refleja un deseo de ir desde el primero o segundo nivel de la teoría de Banks hasta el tercero, lo transformativo.

Varios otros profesores destacaron la importancia de enseñar a los niños que “las fronteras son imaginarias,” que son “políticas, no geográficas.” Quieren enseñar que todos tenemos los mismos derechos como seres humanos, y que debemos luchar para proteger los derechos de otros en el contexto del orden mundial. Estos comentarios sugieren una posible aplicación del cuarto nivel de la teoría de Banks, lo de acción social, en algún tiempo del futuro.

Finalmente, había mucho apoyo para abrir espacios dentro de la escuela para conversar sobre estos temas, incluso con los estudiantes de la escuela. Una profesora desea que “haya una mejor comunicación entre los profesores con respeto a este tema, para poder seguir en lineamiento frente al tema de la aceptación, de cómo nosotros podemos trabajar con la interculturalidad en todos los años en que los niños están en la escuela.” Además, unos psicólogos piensan que es siempre importante preguntar a las y los estudiantes que es la escuela que quieren, y tomar en cuenta sus experiencias y opiniones para efectuar cambio cultural. Esto fue ejemplificado en la reunión entre los psicólogos de una escuela y un grupo diverso de líderes de cursos mayores, y estos tipos de reuniones podrían ser útiles para las escuelas si están buscando abrir los espacios de conversación sobre el tema.

Conclusiones e investigaciones más a fondo

Como se predijo, hay varios esfuerzos desde el gobierno de Chile, las escuelas municipales de Santiago, y los profesionales de cada escuela que contribuyen a los enfoques actuales de la educación multicultural y la intención de integrar y apoyar estudiantes inmigrantes. Las categorías de estos esfuerzos son: trabajo alineado con la teoría de James Banks, la comunicación y colaboración entre profesionales, la inclusión de las familias, la importancia de tener profesionales capaces, y otras iniciativas concretas impuesto a cualquier de los niveles. La mayoría de las escuelas investigadas operan no solo en el primer nivel de la teoría de Banks (lo de aportaciones), sino también en el segundo nivel (lo aditivo), y por lo menos, una escuela tiene ejemplos del tercer nivel, lo transformativo.

Los desafíos y brechas en el avance de este tema incluyen: que la educación está diseñado para la homogeneidad, brechas entre el nivel del gobierno y el nivel de la escuela,

temas de racismo y discriminación, y resistencia entre profesores y falta de espacio para comunicarse.

Finalmente, hay dos categorías de visiones o deseos para el futuro: lo abstracto, que incluye el deseo para todos adherirse a los valores de tolerancia, respeto, y entendimiento mutuo, y lo concreto, que incluye sugerencias específicas para desarrollar talleres o iniciativas basados en disminuir la discriminación y aumentar el respeto universal y valor por otras culturas y las historias de otras personas.

Como corolario, este proyecto solo es el inicio. Hay que desarrollar investigaciones de profundidad para aprender más sobre cada matiz mencionado en este informe. También, sería útil hacer una investigación que comparará la realidad de estos temas entre distintos países. La esperanza de la autora es que pueda continuar este trabajo en los Estados Unidos, y sintetizar todos los hallazgos para formar un conocimiento más comprensivo del tema de la multiculturalidad en el contexto escolar.

Bibliografía

- Aguado, B. (2010). *La educación multicultural*. Recuperado 13 de abril, 2017, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cmultic..pdf>
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action*. Teachers College Press, New York.
- Equipo Carrusel. (2011). *Educación multicultural: ¿existe en Chile?* Revista Carrusel.
- Ministerio de Educación – Gobierno de Chile (2013). *Discriminación en el contexto escolar: Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Convivencia Escolar MINEDUC.
- Ministerio de Educación – Gobierno de Chile (2009). *Programa de Integración Escolar PIE: Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. MINEDUC.
- Novoa, C. (2015). *Niños inmigrantes: ¿cómo se adaptan en Chile?* Emol Nacional.
- Pedemonte, N.R., y Dittborn, C.S. (2016). *La Migración en Chile: Breve Reporte y Caracterización*. Informe OBIMID.
- Poblete Melis, R. (2009). *Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 3, N°2, pp. 140-156.
- Tijoux Merino, M.E. (2016). *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria.
- Turra-Díaz, O. R. (2012). *Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos*. Educ. Educ. Vol. 15, No. 1, 81-95.

Apéndice: Preguntas para entrevistas semi-estructuradas con profesores y equipos de psicología/trabajo social

1. ¿Cuántos estudiantes (o qué porcentaje) son de primera o segunda generación inmigrante? ¿De cuáles países vienen?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando en una escuela que tiene esta cifra de alumnos inmigrantes?
3. **Psicólogos:** Desde sus experiencias y conversaciones con los estudiantes que vienen a su oficina (o llevado por un profesor o venido de su propia voluntad), ¿hay temas comunes que tienen que ver con la experiencia de ser inmigrante en el contexto de la escuela pública chilena?
 - “Bullying” por otros estudiantes
 - Problemas ajustando a la escuela o cultura
 - Discriminación por cualquiera forma
 - Integración en la clase, interacciones con compañeros, inclusión en actividades/cultura de la escuela
4. Desde sus experiencias y conversaciones con los apoderados de los estudiantes, ¿hay temas comunes que tienen que ver con la experiencia de hijos inmigrantes?
 - Podría ser “positivo” o “negativo”
5. ¿A Ud. le parece que hay aquí sentimientos generales de orgullo o vergüenza de venir de otro país/otra cultura?
 - ¿Varia por edad/género/país original?
6. ¿Cómo le parece es el tratamiento de los alumnos chilenos a sus compañeros extranjeros?
 - Discriminación vs integración
 - Estereotipos que vienen de la sociedad
 - Algún sentido de que “ser chileno” es superior
 - Si varía por edad/género/país de origen
7. ¿Cómo trabaja la escuela para integrar estudiantes inmigrantes en la vida académica y social de la escuela?
 - Eventos/objetivos específicos para reconocer/celebrar la variedad de culturas
 - Apoya a alumnos mantener su cultura original/tener orgullo
 - ¿Hay metas/iniciativas concretas que hace la escuela?
 - ¿Cómo se involucran las familias?
8. **Profesores:** ¿Cómo aborda Ud. el tema de la multiculturalidad dentro de su aula?
 - En el currículum, conversaciones, proyectos, días especiales, etc.
 - ¿Cómo podemos enseñar la multiculturalidad o el valor y respeto por otras personas y culturas?