

Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis

Education and interculturality in Chile:
a framework for analysis



Carolina Stefoni*
Fernanda Stang**
Andrea Riedemann***

Resumen:

El incremento del movimiento de personas a través de las fronteras dentro de la región, ha convocado el interés de diversos académicos y analistas por comprender las múltiples dimensiones de transformación social que ello implica. Chile no ha estado ajeno a la configuración de este incipiente campo de estudio. En el presente artículo hemos querido profundizar en una dimensión clave para comprender los procesos de inserción que se configuran en la sociedad: el desafío de la educación intercultural en el sistema escolar.

Sostenemos que la ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural capaz

- * Académica Departamento Sociología Universidad Alberto Hurtado. Directora Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM), cstefoni@uahurtado.cl.
- ** Asistente de investigación, Universidad Alberto Hurtado. Miembro del Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM), ferstang@yahoo.com.ar.
- *** Posdoctoranda Fondecyt, Universidad Alberto Hurtado y miembro del Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM) ariedemann@uahurtado.cl. Recibido el 20 de julio de 2016. Aprobado el 16 de agosto de 2016.

de dar respuesta a la creciente diversidad que se manifiesta en las aulas. Por otra parte, analizaremos de qué modo la invisibilización de la discriminación de la que son objeto niños y niñas migrantes, termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural.

PALABRAS CLAVE: migración – educación intercultural – Chile – racialización – educación anti-racista.

Abstract:

Societies are undoubtedly subject to continuing change. But we do not know exactly how deep these changes are, where they lead to, the interrelations of the various aspects involved, its effects in other fields and how, as these are modified, they bring about transformations that change the various fields anew. In this scenario of movements and counter movements it is not only difficult but fanciful to establish causal relationships to comprehend social phenomena. To believe that migrants per se cause the effects and demands they are assigned with – such as the displacement of domestic workers from labor markets, the lack of security of the neighborhoods they live in, the increase of crime rates, drug trafficking and, at present, terrorism – can work in political nationalist discourse, but not in the argumentative debate that should characterize the academic world.

KEYWORDS: migration – intercultural education – Chile – ethnification – antiracial education.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades cambian constantemente, qué duda cabe. Lo que no sabemos con exactitud es la profundidad de dichos cambios, su direccionalidad, cómo se interrelacionan las distintas dimensiones involucradas, los efectos que tienen en otros ámbitos, y de qué modo, al ser estos modificados, generan transformaciones que alteran nuevamente los distintos campos. En este escenario de movimientos y contramovimientos resulta complejo, sino ficticio, establecer relaciones de tipo causal para la comprensión de los fenómenos sociales. De ahí que pensar que las migraciones generan por sí solas los efectos y las demandas que se le atribuyen –tales como el desplazamiento de trabajadores nacionales de los mercados laborales, la inseguridad en los barrios donde residen, el incremento de la delincuencia, narcotráfico y, hoy día, el terrorismo–, puede funcionar en los discursos políticos teñidos de nacionalismo, pero no en la discusión argumentativa que debiera caracterizar al mundo académico.

Las migraciones son parte de la transformación global de la economía, que tiene algunas características generales como la concentración geográfica de la riqueza, el incremento de la desigualdad y de la vulnerabilidad social. Muchos de los problemas que tienden a ser asignados al incremento de la mi-

gración en las sociedades de llegada, están más relacionados con una serie de programas políticos de austeridad, recortes en el gasto público y menores niveles de crecimiento económico que con el incremento de la población migrante. De hecho, hoy resulta difícil sostener que las economías de los llamados países desarrollados podrían funcionar sin contar con un porcentaje importante de personas que llegan de otros lugares.

Cuando nos detenemos a analizar los movimientos migratorios, existe una multiplicidad de opciones temáticas y enfoques teóricos. De manera muy simplificada podemos agrupar, por una parte, aquellas teorías que buscan explicar las condiciones que favorecen la migración, ya sea en términos de condiciones de salida como de atracción hacia determinadas áreas geográficas. Estas teorías van desde el enfoque neoclásico con carácter economicista, hasta el enfoque del sistema mundo de Wallerstein y la nueva economía de las migraciones (Massey et al., 1993). En todas ellas encontramos explicaciones para el movimiento de personas desde un lugar a otro. Un segundo ámbito de análisis ha estado enfocado en analizar lo que sucede en las sociedades de llegada, específicamente con los procesos de inserción social, laboral y cultural de los migrantes. Los recorridos observados en estos procesos pueden ser consistentes o

disonantes, puede haber un proceso de inserción en un ámbito que no necesariamente se traduce en la inserción en otro. Dentro de estos enfoques encontramos las perspectivas asimilacionista, multicultural e intercultural, entre otras. Tal como se verá más adelante, en el presente artículo buscamos reflexionar sobre este segundo campo, con un foco particular en el sistema educativo.

Específicamente, hemos observado algunas iniciativas que surgen en determinadas escuelas que buscan abordar la creciente diversidad social y cultural, que está implicada en un proceso inmigratorio significativo y creciente en el último tiempo. Estas iniciativas tienden a problematizar un modelo mayor de carácter asimilacionista, normalizador y hegemónico, que ha dominado el sistema escolar chileno. De ahí que nuestro interés sea revisar algunas de estas experiencias, a modo de poder identificar problemas actuales y desafíos futuros que puedan ser considerados en una política pública en educación, con perspectiva intercultural.

La inserción¹ de la población migrante supone garantizar el re-

conocimiento y acceso a todos los derechos establecidos, en igualdad de condiciones que la población local. Este principio, que se encuentra resguardado en la normativa internacional y en muchas de las legislaciones nacionales, es puesto en suspenso y paréntesis con demasiada frecuencia por parte de los estados-naciones. De ahí que su aseguramiento requiera no solo de instrumentos legales, sino también de la real convicción por parte de la sociedad, de modo que cada sujeto pueda garantizar en sus propios espacios de acción que ello ocurra de ese modo. La escuela es hoy día un espacio donde la exigibilidad de los derechos de todos los niños y niñas queda mediatizada por diversas prácticas que reproducen una discriminación basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase. Algunas escuelas (las menos) han comenzado a incluir nociones de multiculturalidad en sus proyectos educativos. Se trata de iniciativas lideradas por los directivos y profesores que buscan generar mecanismos de integración de los niños y niñas migrantes.

En este artículo revisamos, a la luz de la bibliografía y de un estudio en una escuela pública de educación básica en Santiago, las dificultades

¹ Somos conscientes de las amplias discusiones detrás del uso de términos como inserción, incorporación o integración en este contexto, aunque los propósitos y la extensión de este artículo excedan las posibilidades de dar cuenta de ellas. Entendemos, de todas maneras, que los planteamientos que realizamos en torno a la

perspectiva intercultural implican un posicionamiento implícito en este sentido.

que subyacen a la implementación de una perspectiva intercultural en el ámbito educativo. Sostenemos que la ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar dificulta la construcción de una escuela intercultural. Por otra parte, la invisibilización de la discriminación de la que son objeto niños y niñas migrantes, termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural.

La primera parte del artículo revisa los principales elementos teóricos y críticos de las perspectivas multi e intercultural, de modo de poder identificar con claridad no solo el carácter de las iniciativas que se desarrollan en las escuelas, sino también leerlas críticamente. En la segunda parte analizamos la invisibilización de los procesos de discriminación y sugerimos la necesidad de avanzar en una comprensión interseccional de dichos procesos, a modo de abordar en conjunto los ejes de género y clase que se intersectan con los de racialización y etnitización. En la última sección describimos las principales demandas que surgen de los docentes y directivos, con miras a pensar en conjunto los desafíos de una política intercultural, en el contexto del sistema educacional en el país.

El artículo utiliza parte de los resultados de una investigación realizada en el marco de la evaluación de las intervenciones realizadas desde el Programa Servicio País, de la Fundación Superación de la Pobreza (FUSUPO), en escuelas municipales con alto porcentaje de matrícula de niños extranjeros. Si bien es preciso tener en cuenta que el trabajo de campo se realizó mayoritariamente en una sola institución educativa², existen diversas congruencias entre los hallazgos realizados con resultados de estudios anteriores, los que también han tenido por escenario escuelas municipales de la ciudad de Santiago (Stefoni *et al.*, 2010; Tijoux-Merino, 2013a; Tijoux-Merino, 2013b; Pavez Soto, 2013b; Riedemann & Stefoni, 2015).

² Si bien es en esa institución en la que se realizó el trabajo de campo más intenso –mediante once entrevistas en profundidad y cuatro grupos focales con los diversos actores de la comunidad educativa (equipo directivo, docentes, alumnos y apoderados), de la municipalidad y del equipo de la FUSUPO que ha estado realizando intervenciones allí desde 2013, además de observación participante en diversas actividades escolares–, en los testimonios aparecen alusiones a situaciones vividas en otras dos escuelas del sector, a partir de una entrevista con uno de los directivos y del relato que realizaron los profesionales de la FUSUPO sobre la intervención en estos otros establecimientos.

MULTI O INTER: LA DIFERENCIA ESTÁ EN EL DIÁLOGO

En la literatura se coincide en señalar el multiculturalismo y la interculturalidad como las principales teorías que se han desarrollado para dar respuesta, de diferente modo, a las problemáticas e incertidumbres que emergen con la asunción de la diversidad cultural en un sistema educativo hegemonizado por un modelo homogeneizador durante gran parte del siglo XX (Diez, 2004). También se concuerda en que la línea multiculturalista se originaría en los Estados Unidos, mientras que las propuestas basadas en la mirada intercultural surgirían, de manera simultánea, aunque no necesariamente conectadas ni procurando abordar las mismas demandas de la realidad, en Europa y América Latina (López, 2001:390).

El *multiculturalismo* define tanto una situación como un enfoque. Por una parte, se refiere a "la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos" (Diez, 2004:193, *apud* Aguado Odina, 1991). En términos de enfoque, o de política, es decir, de intervención en las relaciones y procesos sociales, lo que harían las propuestas multiculturales sería proveer instrumentos para "acompañar"

la dinámica de esta diversidad, que de modo "natural" tendería a segregarse en unidades de diversidad –por ejemplo, personas del mismo origen, de la misma religión o que hablan el mismo idioma–. En este sentido, el multiculturalismo se habría convertido en un parámetro de referencia respecto de tendencias sociales de tolerancia y convivencia, o más bien, como señalan sus voces críticas, en una política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia (Diez, 2004).

Considerando algunas de sus formulaciones, el multiculturalismo –al menos lo que suele aludirse como multiculturalismo liberal– se ha entendido como la coexistencia híbrida y mutuamente traducible de mundos culturalmente diversos (Žižek, 2003), o una coexistencia armónica y horizontal, aconflictiva y no jerárquica de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003).

En este último señalamiento reside justamente una de las principales críticas a esta aproximación: que esta propuesta de abordaje que subyace al multiculturalismo o a las políticas de reconocimiento ligadas a él, parte del supuesto de que las relaciones que se establecen entre estas culturas diversas son igualitarias y simétricas, con lo que se niega la conflictividad que en general caracteriza a estas relaciones, a la que subyacen situaciones de desigualdad tanto generadas históricamente como otras emergentes.

Un segundo punto crítico de este enfoque reside en el hecho que la perspectiva multicultural asume la existencia de *una* cultura, es decir, en la medida en que plantea una necesaria equivalencia entre culturas –o su traductibilidad ajerárquica–, piensa esa cultura "en presencia", ya sea como una comunidad auténtica cerrada (Žižek, 2003) o como una "fuerza homogeneizadora y unificante, autenticada por el pasado originario, mantenida viva en la tradición nacional del Pueblo" (Bhabha, 1994: 194). Es decir, asume una mirada estática de la cultura, pensándola como una unidad cerrada y estable, y como sabemos, los procesos culturales son cambiantes y permanentemente interpenetrados, de fronteras difusas y constantemente trastocadas.

Por último, una tercera crítica es que se trataría de una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, que dice respetar la "identidad" de un Otro, pero a una distancia que le permite su "posición universal privilegiada" (Žižek, 2003). El multiculturalismo, explica este autor, no es directa o positivamente racista, es decir, no opone al Otro los valores particulares de su propia cultura, pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multicultu-

ralista por la especificidad del Otro es precisamente, según esta mirada crítica, la forma de reafirmar la propia superioridad (Stang, 2015).

La interculturalidad surge como un enfoque superador de este multiculturalismo, y también como respuesta a contextos sociales distintos, y desde objetivos divergentes, especialmente en el caso de América Latina. El concepto de interculturalidad, alude a "una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural" (Novaro, 2006: 2). La propuesta política de la interculturalidad, en vez de simplemente "acompañar" los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían "naturalmente". Esta intencionalidad supone varios puntos de partida distintos, y sugerentes: en primer lugar, implica la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad, con sus consecuencias: "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013: 57). Para que esta interacción sea posible, se requeriría la igualdad jurídica de quienes interactúan, por lo que se trataría de un enfoque reivindicativo y democrático, aunque a partir de este mismo punto se ha

cuestionado que esta igualación jurídica supondría una acción homogeneizadora y, por lo tanto, atentaría contra la diversidad.

La interculturalidad supone, entonces, la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias. El diálogo es, precisamente, la palabra clave de esta línea argumentativa. Pero, además, el posicionamiento desde la interculturalidad implicaría una reflexión crítica sobre aquello que se identifica como las formas culturales propias, lo que permitiría entender su carácter relativo e histórico y, por lo tanto, la arbitrariedad que subyace a su imposición como las únicas formas culturales posibles. Particularmente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, "la interculturalidad supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura" (Novaro, 2006:5). Sin duda se trata de un enfoque con enormes potencialidades, pero también se han señalado puntos débiles que podrían transformarlo en una herramienta de legitimación, como el multiculturalismo.

El principal punto débil reside en asumir la existencia de esta igualdad de circunstancias sociales,

una crítica que se emparenta con las planteadas al enfoque multicultural. De todos modos, es preciso valorar que el punto de partida intercultural, con este énfasis en el diálogo y en el encuentro de la diversidad, es distinto y, por lo tanto, supone un modo diferente de entender los procesos y las estrategias de acción.

Específicamente, respecto de la interculturalidad pensada en el espacio educativo, una de las críticas más coincidentes que se ha planteado es una aproximación, en cierto modo descontextualizada, al pensar que la escuela por sí sola podría generar cambios si esta mirada respecto de la diversidad cultural no es transversal a todos los ámbitos de la realidad social (Hamburger, Seus, & Wolter, 1984: 32-42). En palabras de Diez: "Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de esta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos –no a controlarlos– en los distintos ámbitos de la sociedad" (Diez, 2004: 193).

Estos conflictos se vinculan con el hecho de las relaciones sociales que, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, se sustentan en relaciones de poder que, a su vez, generan desigualdad. En esta afirmación no reside una postura

pesimista, sino más bien realista. Que las relaciones sociales son relaciones de poder, que se construyen, deconstruyen y reconstruyen históricamente, es un hecho de la causa. De lo que se trataría sería de asumir este punto de partida para imaginar estrategias de acción que, sin pretender ingenuamente una situación de paz social (y, por ende, de control), pudiesen traccionar hacia situaciones más igualitarias, a partir de un encuentro y un diálogo que no necesariamente será armónico, pero que sí puede conducir a lugares de consenso.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: ALGUNAS LÍNEAS PROSPECTIVAS

¿Cómo abordar entonces los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad cultural desde la mirada intercultural? La pregunta es ambiciosa, pero de todos modos queremos reunir aquí algunas ideas que emergen de textos representativos de este amplio debate, y sobre las que nos parece útil reflexionar.

En primer lugar, y como se desprende de una de las críticas planteadas a este enfoque, la construcción de proyectos educativos interculturales debiese relacionarse con estrategias políticas que abor- dasen, desde la misma mirada, las problemáticas relacionadas con la

desigualdad que emerge en otros ámbitos de la realidad social, esto pues, tal como plantea Diez, "no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales" (Diez, 2004: 201).

En segundo lugar, es imperioso que este enfoque general se traduzca en una propuesta didáctica concreta. Esta propuesta didáctica debiese cambiar su actitud de valoración de los saberes y prácticas de otros grupos o comunidades –no estamos pensando solamente en las diferencias de nacionalidad, sino también, por ejemplo, en las diferencias étnicas, sexuales, de género, entre tantas otras–, presentar los contenidos no como saberes cerrados, sino como diferentes formas de interpretación de la realidad y de la historia (Diez, 2004).

Además, es necesario que docentes y alumnos construyan o reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato de la escuela, a modo de generar un aprendizaje más significativo y situado (López, 2001), pero también de pensar estrategias contextualizadas.

En este sentido es que, finalmente, nos parece útil traer a colación los "criterios fundamentales" que, según Teun van Dijk (2013), debiesen tener en cuenta las políticas que se implementen en sociedades diversas. Si bien la propuesta no fue pensada exclusivamente para

el escenario educativo, nos parece que es perfectamente transferible. Según el autor, para que estas políticas pudiesen lograr sus objetivos, sorteando el racismo cotidiano en el que deben desarrollarse, debiesen responder a estos criterios fundamentales:

- Conocimiento intercultural: presupone el conocimiento social, un conocimiento mutuo sobre los problemas de cada grupo, su vida cotidiana, sus experiencias, objetivos y conocimientos.
- Comunicación intercultural: que implica el conocimiento intercultural como condición clave. "La mayoría de los inmigrantes ya saben, o aprenden con éxito, la (s) lengua (s) dominante (s) de su nuevo país. También suelen compartir el conocimiento necesario de la cultura dominante. Sin embargo, no hay reciprocidad en ello. Nuestra falta de conocimiento sobre ellos, como se ha señalado anteriormente, es un problema grave de nuestra participación en la necesaria comunicación intercultural de una sociedad diversa" (van Dijk, 2013: 117).
- Información intercultural: las "élites simbólicas" deben proporcionar a la ciudadanía información relevante sobre una sociedad cada vez más diversa. Los principios de la información intercultural no solo deben definir los discursos políticos, también los de los medios de comunicación, los planes de estudio y libros de texto, entre otras formas de discurso dominante. "Todas las investigaciones muestran que mucha de esta información está incompleta y sesgada, y se centran en cómo ellos representan un problema, sino una amenaza, para nosotros" (van Dijk, 2013: 117).
- Representación y cooperación intercultural: es preciso distribuir el poder mediante la inclusión de representantes de los inmigrantes y de los grupos minoritarios en la toma de decisiones colectivas.
- Toma de decisiones intercultural: si bien la participación de expertos de minorías en los órganos de decisión es importante, no es suficiente para asegurar la toma de decisiones interculturales. En ese entendido, "todos los participantes en los órganos de decisión deben ser conscientes de que representan los intereses de todos los miembros de la sociedad

civil, y no su propio grupo étnico" (van Dijk, 2013: 118).

Para concluir este apartado, un elemento crucial es la consideración seria y profunda del racismo cotidiano que opera como piso de las acciones que se emprenderán, como fue evidente en el trabajo de campo realizado. Desde esa preocupación, Teun van Dijk enfatiza: "Del mismo modo que el racismo no es natural, sino aprendido, tampoco el antirracismo es natural y debe ser enseñado y aprendido. Por lo tanto, las políticas antirracistas explícitas deben ser parte integrante de todas las políticas públicas y de todos los procesos de toma de decisiones. (...) A través del discurso político, el discurso educativo y los medios de comunicación, la sociedad civil debe estar informada sobre las muchas formas, a menudo sutiles e indirectas, de los prejuicios, la discriminación y el racismo" (van Dijk, 2013: 119, énfasis propio).

EL LARGO CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INTERCULTURAL

Tal como señalamos más arriba, las escuelas que han comenzado a recibir y concentrar un porcentaje importante de matrícula de niños extranjeros han empezado a implementar diversos programas que apelan a los conceptos de multi o

interculturalidad, sin que exista demasiada reflexión en torno a lo que ello significa. La ausencia de una política más general sobre este tema ha llevado a que docentes y directivos de algunas escuelas implementen prácticas que consideran que pueden ayudar a los estudiantes, poniendo de manifiesto sus preocupaciones respecto de los desafíos que enfrentan. Analizar estos elementos resulta central, en la medida que permite recoger las demandas que surgen desde los docentes, los directivos, el municipio, los alumnos y apoderados, en relación a la inserción de niños y niñas migrantes en la escuela, contribuyendo a la elaboración de un marco analítico para la proyección del trabajo que deberán desarrollar las escuelas en un futuro cercano, en conjunto con los municipios y el Ministerio de Educación.

En esta sección nos referiremos a dos aspectos centrales en este sentido, que emergieron nítidamente en el trabajo de campo. Por una parte, a los procesos de discriminación basados en diferentes construcciones de la otredad de los que son objeto los niños migrantes, y por otra, a las demandas que surgen de la propia escuela respecto de una política intercultural.

NACIONALIDAD, RACIALIZACIÓN, CLASE Y GÉNERO: LAS «MARAÑAS»³ DE LA DISCRIMINACIÓN

En las entrevistas a directivos, profesores y profesionales de la escuela, fue relativamente habitual encontrarnos con el argumento que en esa institución no existía discriminación, sino problemas de convivencia similares a los de otras escuelas del sector (es decir, de un mismo segmento socioeconómico). La invisibilidad de la discriminación podría deberse a su proceso de naturalización, es decir, una situación apromblemática, cuya existencia no es interpelada ni cuestionada por los actores, porque se entiende como parte "normal" de la cotidianeidad (Riedemann & Stefoni, 2015). Una segunda explicación – complementaria, no excluyente – es que la discriminación se construye sobre la base de una interacción compleja de procesos de racialización, construcción de la extranjería, la nacionalidad, el género y la clase. La presencia de estos distintos ejes dificultaría la visibilidad de la discriminación, pues podría atribuirse a una sola condición (clase o nacionalidad), sin entender que ocurren procesos simultáneos de

racialización y generización que, en un enmarañamiento específico, generan situaciones de desigualdad.

Para aproximarnos a la comprensión de este fenómeno tomaremos prestadas algunas herramientas teóricas vinculadas al enfoque interseccional, pues este concepto permite superar la concepción aritmética o aditiva de las desigualdades sociorraciales y de género, en tanto propone pensar las identidades como producidas constantemente de modo interrelacional (Anthias, 2006; Viveros Vigoya, 2011). Es decir, se trata de entender que cada uno de esos factores se construye de un modo específico en la intersección con los otros.

Pese a la aludida negación institucional de la discriminación, al analizar la situación de los niños migrantes, especialmente los provenientes de Perú –mayoría en la institución–, los profesionales de la FUSUPO, y sobre todo los apoderados migrantes entrevistados, señalaban que eran frecuentemente discriminados. No parece difícil encontrar las razones principales. Como ha sugerido Tijoux, su presencia y su corporalidad remiten a aquello que ha sido rechazado/negado en la construcción del Estado-nación chileno: el indio y el negro –en este último caso, un elemento que comparten con cierto flujo afrodescendiente que está llegando del Caribe y algunos territorios de Colombia–. "Al igual que otros

³ Esta imagen se toma de la sugestiva idea de Raquel Platero para sintetizar gráficamente la propuesta del enfoque interseccional (Rambova & Prieto Serrano, 2013).

países latinoamericanos, Chile presenta procesos de conformación nacional contruidos en categorías raciales donde de lo blanco-europeo deviene un elemento central, tanto para definir simbólicamente a la nación, como para afirmar la distinción entre clases sociales y posiciones de poder" (Tijoux-Merino, 2013a). Así, ser peruano o hijo de peruano se transforma en un estigma (Tijoux-Merino, 2013b), que se materializa en diferentes construcciones estereotípicas que están presentes en el imaginario chileno: los peruanos son negros –entendiendo la negritud como algo negativo–, son bulliciosos y desordenados, los niños peruanos son más "bruscos" o violentos al jugar y relacionarse (directivo de una de las escuelas), son sucios, y huelen mal:

... muchos niños mencionaban también los olores de los chicos, los profes, los profes sobre todo, decían: "a veces me da lata acercarme a tal niño porque siempre viene como pasado a cebolla, yo creo que es porque comen así fuerte" (profesional FUSUPO, hombre, año de intervención: 2014).

Se hace evidente el modo en que el proceso de racialización recurre a argumentos biologicistas (olor) y culturales (tipo de comida) para legitimar no solo una diferencia socialmente construida, sino una

posición de inferioridad y subordinación a la que son adscritos los niños migrantes (Riedemann y Stefoni, 2015). En esta observación aparece además el modo en que esta forma de representar a los niños y niñas migrantes actúa como trasfondo, determinando (y sobredeterminando) las relaciones sociales, en este caso las relaciones docente-alumno:

Uno sabe que en educación, cuando un profesor tiene ciertas expectativas sobre un estudiante, eso lo transmite en cómo mira, cómo se sienta, cómo se acerca para hacer sus apoyos, en infinidad de gestos. Y eso fue pasando ahí en esa escuela (profesional FUSUPO, mujer, año de intervención: 2013).

Sin duda, las representaciones que los profesores tienen de los alumnos inmigrantes pueden transformarse en un elemento que dificulta un proceso integrador real. Stefoni *et al.* (2010) ya había advertido sobre esta problemática en otro trabajo, explicando que: "si bien hay abundantes opiniones positivas respecto de los niños y niñas inmigrantes (habilidades en castellano, sistematicidad en el estudio, responsabilidad, disciplina), destacan algunos prejuicios que comienzan a repetirse en distintos colegios" (Stefoni et al., 2010:102). Junto a los prejuicios que ya he-

mos señalado, en nuestro trabajo de campo aparecieron otros, tales como que los haitianos son más "salvajes" y que las niñas peruanas y colombianas son "más pololas", punto sobre el cual volveremos más adelante.

En el mismo sentido, es preciso advertir que a veces incluso esas opiniones positivas también pueden fundarse en una mirada, en cierto modo, jerárquica o subalternizante del migrante, aunque la intención explícita, o consciente, no sea esa. En definitiva, son construcciones sociales jerárquicas encarnadas en el *habitus*, que operan desde los niveles más profundos y, por lo tanto, menos mediatizados por la reflexión. Un ejemplo de esto es la percepción de algunos niños migrantes como más retraídos o tímidos, o como más respetuosos de la autoridad⁴.

Este tipo de lecturas también ha aparecido en investigaciones sobre migración y educación realizadas en otros países, como Argentina o España. Domenech comenta los resultados de su trabajo etnográfico en una escuela argentina ubicada en un sector marginal de la ciudad de Córdoba, con importante presencia de niños bolivianos, escenario en el

que se alude a esta actitud respetuosa y silenciosa de estos niños como una "interiorización de la inferioridad" (Domenech, 2014). En ese mismo trabajo se cita un estudio etnográfico realizado en una escuela de Madrid con una proporción significativa de alumnos descendientes de inmigrantes de Ecuador, Bolivia y Colombia, en el que se observó un fenómeno semejante: "las explicaciones que construyen las maestras sobre el silencio de sus alumnos bolivianos responden a un desajuste interpretativo, resultante del encuentro de patrones de interacción/participación del lugar de origen y de destino que son discrepantes entre sí. El silencio como señal de consideración, junto al uso de un tono bajo de voz, la actitud de quietud, el precepto de no contestar y no contraargumentar, forma parte de las disposiciones esperadas tanto por sus familias como por la institución escolar en la sociedad de origen, según la jerarquía maestro-alumno socialmente aceptada" (Domenech, 2014:181).

Este proceso de racialización que pretendemos visibilizar fue muy evidente en un episodio ocurrido en una de las observaciones con un niño haitiano de unos seis años, que se había apartado de su grupo y que ante la pregunta sobre qué le pasaba, repetía con angustia: "yo soy un monstruo (...) me dicen que soy un monstruo enorme". Tras la intervención de la docente y

⁴ En algunos casos estas actitudes pueden constituir una estrategia activa de defensa frente a las agresiones discriminatorias de los compañeros, optando por la no reacción, por el «bajo perfil».

una auxiliar, conversando con esta última, le preguntamos si ese niño era haitiano, y nos respondió que sí, que era "un caso". Le consultamos si hacía mucho tiempo que estaba en la escuela y nos dijo que había llegado este año, pero que había tenido problemas porque "él tiene sus costumbres" (notas de campo).

La situación de este niño pone en evidencia varios elementos de estos procesos discriminatorios –y de racialización– que se hicieron notorios en el trabajo de campo. Por una parte, se produce una culturalización de la diferencia, muy presente en la institución a partir de la construcción de la idea de "escuela multicultural", que emerge constantemente en el discurso de docentes, directivos y apoderados. Al explicar las diferencias y los problemas que emergen a partir de ellas, por los rasgos culturales de los niños (o sus padres), esta operación tiende a diluir (o a ocluir) las relaciones de poder que atraviesan esas tensiones, relaciones de poder que se han construido históricamente y que también están atravesadas por la dimensión de clase.

Por otra parte, este "caso" hace patente que, a contracorriente de la percepción de varios actores sobre la ausencia de discriminación de este tipo en la escuela, esta problemática está presente, y esta contradicción es muy importante como elemento de diagnóstico, porque sugiere que un primer paso

importante debiera ser la visibilización de estas situaciones, para poder abordarlas. El caso de este niño apareció, además, como un tema importante en el grupo focal realizado con los apoderados⁵: se comentó una situación que se había producido en el consejo escolar, a partir de la presentación de una carta por parte de un grupo de apoderados que había reunido firmas para pedir que se le expulsara de la escuela:

Nosotros dijimos que no [algunas de las apoderadas que aluden al niño son parte del centro de padres, que participa en este consejo], por qué lo vamos a echar, aquí no hay discriminación, sino integración. Porque claro, como era morenito, y no entendía el idioma. Entonces las costumbres son distintas. Lo que hay en este colegio es adaptación de costumbres, por eso existen los malos entendidos (grupo focal con apoderados).

No se pretende con esto cuestionar la actitud "integracionista" que aparece muy marcada en los actores de esta comunidad escolar en particular, sino poner en evidencia la necesidad de trabajar sobre los argumentos en los que se funda ese discurso y esa actitud integradora,

⁵ En Chile se utiliza este término para aludir a los padres o tutores del niño.

pues ello tiene implicancias. No es lo mismo pensar que ese niño tiene "problemas de conducta" porque posee otras costumbres –y, por lo tanto, ya se solucionarán cuando comprenda y se adapte a 'nuestras' costumbres, y cuando entienda que esos comportamientos y actitudes puedan estar emergiendo en respuesta a situaciones de racialización y discriminación. Como sostiene Tijoux: "El discurso moralizador [el que sostiene que discriminar no es correcto, es malo, que debemos aceptar e integrar] es socialmente correcto, pero no cambia los *habitus* y, por lo tanto, no toca las estructuras más profundas en donde se cobija la violencia contra una extranjería que parece peligrosa" (Tijoux-Merino, 2013a).

Otra forma en que se materializan estas relaciones es la opinión crítica respecto de algunos padres de niños migrantes, quienes a juicio de ciertos docentes estarían menos preparados (en términos de educación formal) y, por lo tanto, ayudarían menos a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien serían más estrictos y legitimarían el uso de la violencia en la formación de sus hijos. En el primer caso, es importante recordar que los datos estadísticos señalan un mayor nivel de escolaridad de la población migrante en general respecto de la población nacional (Stefoni, 2011). Ahora bien, el cuestionamiento a la forma de ser padres y apoderados

se basaría, a juicio de los entrevistados, en diferencias culturales y no en la comprensión de que puede haber distintas formas de acompañamiento escolar y que las condicionantes sociales dificultan un mayor acercamiento a la escuela (extensas jornadas laborales, dificultad por parte de la escuela para explicar la importancia que adquiere la comunidad escolar en el contexto chileno, entre otras).

En otro caso, la supuesta ausencia de discriminación se ligó a la realización en la escuela de actividades en las que se muestra la cultura de los países de estos "otros" niños:

Hemos tenido mucha incorporación, yo nunca he visto una problemática con niños extranjeros. Todo lo contrario, nosotros tenemos la fiesta de la hermandad y vienen los padres, las madres, y bailan, se realizan números artísticos (directivo escuela).

En este testimonio aparece otro de los mecanismos mediante los cuales se hace presente la "culturización" de la diferencia, con todas sus implicancias. Además, a este abordaje le subyace una confusión generalizada que adscribe la cultura a un territorio nacional. Y este tipo de aproximaciones no son neutrales. Aunque se hagan con las mejores intenciones, tienen consecuencias que no necesariamente

aportan a una integración real. Domech, en el trabajo antes aludido, grafica muy bien una implicancia significativa de esta confusión para los niños: "esta visión contrastante y dualista de las culturas, que presupone la existencia de diferencias culturales de carácter etnonacionales, coloca a los alumnos/as en una 'irremediable opción' entre la cultura de origen y la cultura de destino, enajenándolos de 'sus experiencias polivalentes, donde se conjugan múltiples referentes culturales y múltiples conflictos, en una construcción irreductiblemente personal de la identidad" (Domech, 2014:7).

LA INELUDIBLE DIMENSIÓN DE CLASE⁶

Según datos de la encuesta CAsEN de 2006, poco más de la mitad de los niños migrantes está accediendo a la educación municipalizada (Stefoni *et al.*, 2010). Como es sabido, la reforma educacional realizada a principios de la década de 1980 en Chile consolidó tres tipos de establecimientos: los par-

ticulares pagados (financiados con contribuciones de los apoderados exclusivamente); los particulares subvencionados (con financiamiento mixto, es decir, de apoderados y del Estado), y los municipalizados, financiados mediante la subvención por estudiante que otorga el Estado. Este sistema ha implicado una muy marcada segregación de clase en la distribución del estudiantado nacional, que se reproduce al considerar a los niños y niñas migrantes.

Fue frecuente encontrarnos con el argumento de que lo que ocurre en la escuela es similar a los problemas que enfrentan todas las escuelas equivalentes, es decir, pertenecientes a sectores pobres del país. Si bien esto es real, pues el sistema escolar vigente reproduce uno de los sistemas sociales más desiguales de la región, ello no debe ocultar aquellas otras relaciones de poder presentes en la escuela y que hemos descrito en el apartado anterior.

Por otra parte, si bien los niños migrantes enfrentan condiciones de pobreza similares al resto de la población, existen factores específicos, en este sentido, asociados a la experiencia migrante. Una de ellas es la "condición de hacinamiento». Como se ha recogido en la bibliografía (Schiappacasse Cambiaso, 2008; Margarit, 2015), el tema de la vivienda es uno de los problemas más acuciantes de la población migrante en el país. Este factor tiene

⁶ Aunque el tratamiento separado de las dimensiones de raza-racialización, nacionalidad-extranjería, clase y género, puede parecer inconsistente con la perspectiva interseccional, lo cierto es que sirve básicamente para ordenar la exposición, puesto que en cada apartado la intersección de las dimensiones es evidente.

una incidencia crucial en la vida de los niños y sus familias y, por ende, en su proceso de enseñanza-aprendizaje:

...duermen mal, hay poco aseo personal, están muy hacinados, manejan vocabulario que no corresponde con su edad. Porque claro, las piezas están separadas por cartones, por cortinas o por una latita. Entonces claro, ellos ven, escuchan de todo. A veces uno dice “pucha”, vienen desaseados, uno les manda una comunicación, manda a llamar al apoderado. Y ahí es donde uno dice “pero si tienen un baño para 15 familias, o no tienen agua caliente”, y ahí uno dice cómo lo haces, hay que crearle el hábito pero no tienen las condiciones (grupo focal con docentes).

Se trata, por lo tanto, de un elemento contextual muy ligado a la realidad migratoria de estos escenarios educativos. De todas maneras, y sin ánimo de relativizar la crítica situación económica en la que viven muchos migrantes, lo importante es que se produce una generalización de estas condiciones para toda la población migrante, y se busca explicar la situación que enfrentan los niños a partir de estas condiciones socioeconómicas.

Otro factor que también se relaciona específicamente con la

realidad migratoria, y que apareció igualmente en el discurso de diversos actores, se vincula con los *extensos horarios laborales de los padres* y la incidencia que este hecho tiene en la vida de los niños, la dinámica familiar, la posibilidad de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de establecer relaciones más profusas o estrechas entre el apoderado y la institución escolar. Es un elemento que señalan también otros estudios sobre educación y migración, tanto en Chile (Stefoni et al., 2010; Pavez Soto, 2013b; Tijoux-Merino, 2013a) como en otros países, como España, en este caso en relación a los hijos de migrantes latinoamericanos (GIIM, 2010). Una realidad atravesada además muy claramente por la dimensión de clase, puesto que la realidad socioeconómica de estas familias excluye la posibilidad de contratar a alguien que pueda cuidar de los niños. Más aún, esa condición de clase está estrechamente relacionada con la ubicación en el mercado laboral mediante empleos precarios, con jornadas extensas y muy mal pagados.

...la mayor dificultad que yo observo es que como son familias migrantes, cierto, la mayoría de los apoderados por algún motivo se vinieron. Ese motivo, en general, es económico, por lo que tienen la necesidad de trabajar largas horas en el día.

Por lo tanto, hay un buen porcentaje de estudiantes que está muy solo durante todo el día, porque la mamá trabaja todo el día o trabaja de noche y al otro día duerme. Entonces, es una barrera importante eso de sentir que la mayoría de los niños no cuenta con la presencia de la familia. Ahí se ve que hay escaso apoyo en el hogar y, a lo mejor, no es porque no quieran, sino porque no tienen tiempo (grupo focal con docentes).

Las tensiones de clase permean estas situaciones de modo omnipresente, y aparecen en el discurso de los actores de modos diversos, más o menos evidentes. A veces, incluso, emergen sin eufemismos:

Nosotros tenemos un tremendo trabajo en el colegio, que es que los niños que vienen acá también hablen bien. Que si dicen una palabra mala, explicarle que esa palabra no se dice así. Ustedes van a estar acá y tienen que decirlo así, sin quitarles sus costumbres. Pero sí que una palabra de repente está mal dicha, vienen con... No sé cómo decirlo para que no suene tan pedante... No sé cómo decirlo, es que no quiero decir lo que pienso a veces yo... depende del estrato social, que no lo podemos dejar de reconocer (directivo escuela).

EL GÉNERO O LA CONSTRUCCIÓN GENERIZADA DE DESIGUALDAD

Desde el mismo enfoque interseccional para abordar los procesos de discriminación, quisiéramos plantear la "problemática de género" que surgió en el trabajo de campo en el escenario escolar, y que también se planteó como demanda explícita desde la institución educativa. El tema que apareció, desde la mirada diversa de varios actores, se relaciona con la corporalidad, la sexualidad y la afectividad de los niños, especialmente los de cursos superiores. Más concretamente, el tema emergió como una preocupación (en el personal directivo) y como una condena moral (entre los propios alumnos) respecto de actitudes que se leen como provocativas o "excesivamente sexualizadas" de algunas niñas, que son migrantes. El hecho que este comportamiento, considerado problemático o condenable, se adscriba solo a las niñas, es lo que conduce a considerar esta situación como una problemática de género y no simplemente como un proceso ligado al despertar sexual de los adolescentes. Y el que estas conductas se ligan a las niñas migrantes permite observar con más claridad el modo en que las situaciones de discriminación se construyen de manera interseccional, entretejiendo factores ligados a diversas dimensiones, en este caso,

además del género, la condición de extranjería, la nacionalidad y la racialización.

Como han encontrado también otros estudios realizados en escuelas de Santiago (Tijoux-Merino, 2013a), se ha instalado el estereotipo de las niñas migrantes como "muy pololas", como hipersexualizadas, y a partir de ese estereotipo se ha construido también una problemática:

Su despertar sexual es muy diferente, las chicas extranjeras son muy pololas (directivo escuela).

Nos planteaba [un directivo de una escuela] que ellos no sabían comprender a los chicos migrantes porque eran como acalorados, lo que podríamos decir nosotros, como que estaba tratando de decir que los chiquillos eran calientes, así como que muy corporales, muy físicos, y que eso sobrepasaba al criterio nacional para tener como una relación corporal con otro. Que las chiquillas colombianas estaban en búsqueda de pololeo, esperando a los chiquillos afuera del liceo, una cuestión que fuimos viendo nosotros, en la cotidiana, no tenía nada que ver con una situación particular de las chicas migrantes. Entonces había ahí como un fetiche de migrante (profesional FUSU-

PO, mujer, año de intervención: 2013).

Y este "problema" genera situaciones de conflicto dentro del aula, en el patio o a la salida del colegio: "Estaban en clase y comenzaron a pelear, a tirarse el pelo, y eso porque en el colegio hay niñas que no saben respetarse, y eso no le gusta a las demás niñas, por no decir nombres, y eso causa problemas" (grupo focal con alumnos). En este contexto, observamos una fuerte condena moral de parte de las propias niñas respecto de estos comportamientos: pintarse, subirse la falda, "provocar" a los varones. "Nos molesta porque somos un colegio, no somos unas 'pros...' (risas) [quiere decir prostitutas]" (grupo focal con alumnos).

Y las construcciones desiguales de género que subyacen a estas actitudes problematizadas, o condenadas, también se hicieron muy evidentes:

Tía⁷, le voy a contar algo, había un niño que era un pan de Dios. Ese niño podía estar tranquilito en la sala aunque saliéramos a las 10 de la noche, pero vino una alumna que

⁷ En Chile, los alumnos suelen utilizar este vocablo para referirse a los docentes o a algún otro adulto que se asume como una «figura de autoridad» en el escenario escolar, en este caso puntual, la entrevistadora.

revolucionó todo el colegio, lo [onomatopeya aludiendo a "lo calentó"], y el niño, ahora tenía el niño... (grupo focal con alumnos).

La intersección del proceso de racialización con el de generización se hace patente en esta atribución de una suerte de "naturaleza desbocada" a las niñas migrantes, en oposición a una "naturaleza controlada" que tendrían supuestamente los niños/as nacionales.

Esta problemática plantea entonces un doble desafío, que debiera tenerse en consideración en este tipo de escenarios: por una parte, pensar cómo debiera abordarse, desde la perspectiva de la convivencia, el desarrollo sexual de niños y niñas, de modo de hacerse cargo de los conflictos desde la perspectiva de la igualdad de género. Y por la otra, cómo evitar que estas desigualdades de género se crucen con desigualdades fundadas en el origen nacional de los niños.

LAS DEMANDAS EXPLÍCITAS DE LA ESCUELA Y SU ARTICULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE UN PROYECTO INTERCULTURAL

Desde un tiempo a esta parte, diversas escuelas han adoptado el adjetivo de "intercultural" como una apuesta por un modelo de

integración frente a la multiculturalidad que se vive en sus aulas. En este escenario, el desafío actual, como hemos visto, supone descentrar el lugar de privilegio que ocupa la sociedad dominante y hegemónica, a modo de construir un espacio democrático donde actores provenientes de múltiples contextos estén en igualdad de condiciones (en términos de derechos y de reconocimiento) para negociar los significados culturales relevantes para esa comunidad.

Un aspecto clave para lograr este descentramiento es el currículum escolar, pues ahí se reproduce con mayor facilidad la perspectiva hegemónica del grupo dominante. Frente a ello, los entrevistados refieren la existencia de una *rigidez curricular* del sistema educativo chileno, que presenta dos grandes aristas: una vinculada a las dificultades para incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados, y que esta "nueva" realidad migratoria estaría demandando, y otra relacionada con la implementación institucional del currículum estándar, que se materializa en una presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas (por ejemplo la prueba SIMCE –Sistema de Medición de la Calidad de la Educación–). Este contexto de presión por "pasar" los contenidos y obtener buenos indicadores estándar, genera una menor valoración

por parte de algunos docentes y directivos respecto de aquello que no tenga que ver directamente con el currículo establecido.

Lo preocupante de esta situación es la dificultad para generar un currículum flexible que atienda a las particularidades de los niños en contextos multiculturales. Frente a ello, los profesores experimentan una gran frustración, puesto que dedican horas de trabajo a actividades focalizadas tendientes, por ejemplo, a incluir aspectos históricos, métodos distintos de enseñanza de las matemáticas, entre otros elementos, pero esos logros, de carácter cualitativo, no son ni reconocidos ni medidos por las instancias ministeriales de evaluación.

En esta sección se abordan, como ya anunciamos, las demandas explícitas planteadas desde la institución educativa directamente, o desde los organismos municipales que enmarcan y regulan su trabajo. Esta distinción es importante, porque el hecho de que se planteen explícitamente como demandas supone un proceso previo más o menos reflexivo de visibilización y/o construcción de esa necesidad, y segundo, porque la posibilidad de proyectar el trabajo desde las necesidades más claramente sentidas por la comunidad escolar generaría marcos de consenso sólidos, que facilitarían la labor y el logro de resultados.

NECESIDAD DE UNA POLÍTICA INTERCULTURAL

Una de estas primeras y más sentidas demandas, que proviene desde el equipo directivo de la escuela –los docentes, la dirección del Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) y la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) de la municipalidad en la que se ubica esta escuela–, es la necesidad de reflexionar de manera argumentada y contar con herramientas idóneas para llevar adelante, de manera apropiada, un proceso de enseñanza-aprendizaje en un marco de *educación intercultural*. Los actores involucrados plantean de manera muy clara la necesidad de entender y adoptar un enfoque de este tipo como punto de partida para el trabajo. Específicamente, en la escuela analizada se percibe la sensación de que se está trabajando en ese sentido, pero sin la certeza de hacerlo de la manera apropiada, o de estar conduciendo un proceso con la profundidad que amerita. Se está procurando instalar este concepto de "escuela multicultural" en la comunidad educativa, especialmente en los apoderados y docentes, pero se sostiene que es un proceso en construcción, que según pudimos advertir en el discurso de los diversos actores involucrados, está dando algunos frutos. Sin embargo, se entiende que se trata de un proceso necesariamente más

denso, que implicaría, por ejemplo, una adecuación curricular, otra de las demandas que trataremos.

Los docentes plantean que necesitan este tipo de herramientas para afrontar su trabajo, porque sienten que estos recursos no se los está proveyendo el Ministerio de Educación:

...queremos meter la interculturalidad, en todos los aspectos, al colegio en que podamos, y recién estamos empezando. A lo mejor por eso no se permea adentro de la sala. Pero la intención es que nos ayuden lo más posible a meter la interculturalidad en todos lados. Hasta el momento, por lo menos a mí como directivo, ese trabajo me ha servido para anclarme en algún lado, porque para nosotros, ministerialmente, no existen lineamientos (grupo focal con docentes).

La ausencia de una política clara en relación con la integración de los niños y adolescentes inmigrantes y la adopción de modelos de trabajo interculturales, es una problemática que se ha señalado en estudios realizados en Chile en torno al eje educación/migración (Stefoni *et al.*, 2010). En otros trabajos también se ha aludido a la carencia de una institucionalidad sólida en el Ministerio de Educación y los municipios. Ello redundará en que

diversas iniciativas que se han implementado en algunas escuelas de la Región Metropolitana no puedan asegurar su continuidad debido, precisamente, a la rigidez curricular y a la ausencia de una política integral (Tijoux-Merino, 2013b; Pavez Soto, 2013a; Pavez Soto, 2013b).

ADECUACIÓN CURRICULAR

La demanda de herramientas para afrontar la educación intercultural aparece estrechamente relacionada a la *necesidad de un cambio o adecuación curricular*. El tema emerge en respuesta a experiencias de carácter asimilacionista –con un currículum chilenzante– observadas en otra de las escuelas en las que han realizado sus intervenciones los profesionales de la FUSUPO:

"...porque la escuela verbalizaba en su proyecto que era una escuela multicultural, pero hasta que tocaba el currículum. Entonces ahí volvíamos a ser chilenos y chilenas" (profesional FUSUPO, hombre, año de intervención: 2015).

Es precisamente ese currículum chilenzante lo que docentes y directivos experimentan como una contradicción en el trabajo educativo cotidiano en la escuela: "Nosotros lo chilenzamos, nosotros tenemos que trabajar nuestros programas

de estudios, es como tomar una taza caliente porque tenemos que acomodarnos a los programas de estudios chilenos" (directivo escuela). También ha sido y es una tensión evidente para el mismo actor municipal, que reconoce esta falencia y la necesidad de adoptar un posicionamiento frente a ello:

En lo que aún fallamos, fallamos institucionalmente, es que la municipalidad no ha desarrollado la discusión, un poquito más de fondo, en cuanto a que el establecimiento debe tener su programa educativo acorde a la cantidad de niños migrantes que, en este caso, es significativa. Incorporar a la malla contenidos, no sé, porque celebramos el 21 de mayo y acá a los chicos peruanos les decimos que ganamos el Huáscar y lo tenemos apresado allá en Talcahuano⁸. Hay todo un discurso que en realidad genera una rivalidad, y por lo tanto los chicos migrantes se tienden a proteger, que es un problema, y ahí se produce el conflicto, la riña, la disputa y todo lo que conlleva aquello... (encargado de organizaciones comunitarias).

Varios docentes procuran afrontar esta nueva realidad con las herramientas que tienen a la mano, y con creatividad, pero piden un sustento programático y un apoyo sistemático. Se van generando buenas prácticas a partir de estos esfuerzos, por ejemplo, la de la docente que, enseñando sobre la leyenda, encuentra un mismo relato con diferentes versiones de los países que están representados en su clase, por el origen nacional de sus alumnos (Perú, Colombia, Ecuador, Bolivia y Chile), y lo aprovecha para un "intercambio de conocimiento a través de su cultura" (grupo focal con docentes). Pero para lograr una integración real, en un proceso educativo intercultural, se precisan políticas integrales que den sentido y articulen estos esfuerzos. Se precisa asumir y abordar una diversidad que se ha ido complejizando. Y eso supone una profunda reflexión sobre los contenidos del sistema educativo chileno.

CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULO DE LOS PAÍSES DE ORIGEN DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

Otra arista de esta dimensión curricular, que aparece como una demanda explícita del cuerpo docente, se relaciona con la necesidad de *conocer las diferencias de la malla curricular de origen* de los

⁸ Se refiere a hechos de la Guerra del Pacífico, conflicto bélico que entre 1879 y 1883 enfrentó a Chile con Perú y Bolivia.

niños migrantes, tanto respecto de los contenidos como en relación a las metodologías, como una herramienta necesaria para poder conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje: "saber hasta dónde aprendieron, de dónde ellos vienen y cómo se les enseña"; "cuáles son los conocimientos que ellos traen y cuáles son las metodologías, la forma que está estructurado el currículum de los otros países" (grupo focal con docentes); "situaciones como que llegan chicos que traen otros métodos de aprendizaje, otros contenidos de base, por ejemplo, distintas formas de hacer la división, distintas formas de entender el proceso de adquisición del lenguaje, que eran cuestiones que los profes empezaron a relatar como una situación bien compleja para ellos" (profesional FUSUPO, mujer, año de intervención: 2013).

Un soporte en este ámbito implicaría también una contribución en la relación de la institución educativa con los apoderados, puesto que los docentes relataban situaciones complejas que se generaban por esto mismo, en la medida en que los padres ayudaban al niño en la casa a partir de los contenidos y métodos aprendidos con ese currículum de origen, produciendo confusiones en los niños:

A mí, por lo mismo, en las reuniones me ha tocado hacerles clases a los apoderados. La

metodología... Por ejemplo, en matemáticas tienen una forma de sumar o de multiplicar, eso para nosotras igual es una dificultad.

Tienes que ser cuidadosa con eso, uno les enseña de una forma y en la casa sus padres tienen otra forma. Hasta para enseñar a leer tienen otra manera.

...en algunos casos sé que muchos de nosotros hemos tenido que llamar a los padres porque se nos ha producido un bloqueo en algún niño y estamos atrapados en la forma y hemos tenido que llamar al papá y la mamá para ver cómo le están enseñando, y que ellos nos enseñen a nosotras y nosotras a ellos y tomar una estrategia en común. Si no compatibilizamos, a veces se hace un poco complejo (grupos focales con docentes).

REGULARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS MIGRANTES

El apoyo en el proceso de regularización de los alumnos migrantes es otra de las demandas que surgió de manera contundente en el trabajo de campo, tanto porque supone una problemática que afecta de diversas maneras el quehacer institucional –en relación al financiamiento o a la certificación de estudios, por ejemplo– como porque, más allá de este alcance puntual, implica en

última instancia una violación de los derechos humanos de los niños.

Algunas comunas han llevado a cabo un programa específico para regularizar a niños que se encuentran en una situación irregular⁹. Sin embargo, una política pública debiese establecer un mecanismo interno de regularización que se active de modo automático cuando un niño o niña se encuentra en esta condición, puesto que, de lo contrario, al "resolver" el problema para algunos municipios y no para otros, se están generando nuevos mecanismos de discriminación.

CUANDO NO SE HABLA ESPAÑOL

La "barrera idiomática" con los niños que no hablan el español –especialmente haitianos– también aparece como una demanda explícita de apoyo por parte de los docentes. Además, el tema aparece como una fuente de discriminación hacia estos niños. Los docentes van ideando diversas estrategias para hacer frente a esta situación, por ejemplo, recurren a los dibujos, a las señas, les piden a las mamás que estén presentes en las clases, para irlos apoyando (directivo escuela),

pero se demanda un apoyo institucionalizado, que permita tener orientaciones claras:

Cómo manejarnos bien con eso, una retroalimentación, que también nos digan "lo está haciendo bien". "Te sugiero que con estos niños que están recién llegados utilices tal o cual cosa". Por ejemplo, tenemos niños haitianos que están con problemas de idioma, que tuvimos que estar tropezándonos a cada rato con la barrera del idioma. Por ejemplo, teniendo una necesidad extrema de un intérprete. No tenemos la certeza que alguien nos diga "¡sí, lo están haciendo súper bien con esta barrera del idioma!". O saber que esto les puede provocar otra dificultad, a lo mejor eso. Estamos trabajando con las herramientas que tenemos... (grupo focal con docentes).

INCORPORACIÓN DE TODOS LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO INTERCULTURAL

Otra petición que surge desde la institución es realizar un trabajo que permita involucrar a toda la comunidad educativa en la gestación de una escuela intercultural, contemplando actores que quizás

⁹ A partir de convenios específicos celebrados entre el Departamento de Extranjería y Migración y determinados municipios en el marco del programa «La escuela somos todos».

han sido desatendidos hasta ahora, pero que pueden tener una incidencia decisiva y multiplicadora en la integración de los niños migrantes desde la escuela: "los funcionarios no docentes". El trabajo con otros actores relevantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los niños puede tener incidencias tanto o más decisivas que las que se logran en el trabajo directo de los docentes con los alumnos.

En esta misma línea de involucrar a toda la comunidad educativa surge la *necesidad de apoyo en el nexa con los apoderados*, especialmente los migrantes. Se alude a la dificultad de lograr su participación y apoyo en las actividades escolares, sobre todo debido a la extensión de las jornadas laborales de los padres migrantes.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo nos hemos propuesto reflexionar en torno a los desafíos que supone avanzar en una educación intercultural en el Chile actual, en un contexto doblemente complejo. Por una parte, un sistema educacional público en crisis, fuertemente normalizador en términos sociales y culturales, cuyos logros y "éxitos" están medidos a partir de indicadores tipo SIMCE y pruebas altamente estandarizadas, que no hacen más que contribuir a la segregación social que caracte-

riza a la realidad nacional. Por la otra, un escenario migratorio que se complejiza ante la imposibilidad del Estado chileno de dar una respuesta consistente y transversal, y que ha hecho evidentes mecanismos de invisibilización de procesos de racialización que ciertamente lo anteceden y exceden.

Sin la pretensión –excesiva– de dar una respuesta global a este escenario, nuestro interés ha estado guiado por la preocupación por realizar aportes que puedan contribuir con la necesidad inminente de avanzar en la formulación de una política intercultural de educación, con la participación de todos los actores involucrados.

En esa línea, nos parece que un punto de partida ineludible es la necesidad de visibilizar y abordar la problemática de la discriminación en estas escuelas, y de poner en evidencia el modo en que en estas situaciones de clasificación y diferenciación de los sujetos se intersectan diversas dimensiones ("raza", clase, nacionalidad, extranjería, género), que hacen más compleja su percepción y/o más factible su naturalización. Resulta preocupante que varios de los actores entrevistados aludieran a la ausencia de estas actitudes y conductas de discriminación, que surgieron claramente en este trabajo de campo y en el que hemos realizado en el contexto de otros estudios.

La invisibilización de la discriminación que hemos evidenciado es un elemento central para afirmar entonces que, a pesar de la multiculturalidad del alumnado, aún estamos lejos de un enfoque intercultural en el sistema educativo chileno. Como se planteó más arriba, dicho enfoque supone como requisito el reconocimiento de que las relaciones entre las personas están marcadas por las asimetrías, y la negación de este hecho no contribuye al avance hacia la interculturalidad.

Un lineamiento general que pudiese resultar útil respecto del abordaje de este punto es idear e implementar las acciones que se lleven adelante desde lo que se ha llamado "lógicas sociales de integración cultural a partir del conflicto" (Guizardi & Guerrero, 2012). Estas lógicas permiten pensar que de lo que se trata en estos escenarios educativos interculturales no es de eludir o eliminar el conflicto, sino de explicitarlo, poner en evidencia los procesos que están detrás de su emergencia. Se trata de rechazar un horizonte de convivencia armoniosa, y de asumir que las relaciones sociales están atravesadas por (o son) relaciones de poder. Esto implica un cambio de enfoque que tendrá implicancias directas en el modo en que se diseñan e implementan los programas y las políticas en estos espacios educativos.

Otra recomendación surgida del estudio pasa por la necesidad

de generar actividades de formación y sensibilización de docentes, directivos y personal no docente en temas de interculturalidad y educación. Se trata de un tema complejo, sobre el que hay mucho debate y, probablemente, pocas precisiones. Pero lo que se debe procurar no es proveer contenidos "cerrados" o recetas pedagógicas, sino crear espacios con estos actores para reflexionar desde la propia experiencia, sin desatender las discusiones académicas y pedagógicas que se han suscitado en este campo, pero entendiendo que hay que generar propuestas y lineamientos *sui generis*, contextualizados en estas realidades específicas. No hay que perder de vista que, aunque se trate de acciones acotadas, los pasos que se han empezado a dar en Chile respecto de la interculturalidad en las escuelas han surgido como procesos "desde abajo", por la preocupación de los propios docentes y directivos.

La falta de una propuesta didáctica concreta en materia de interculturalidad se señala como uno de los aspectos más deficitarios en el debate latinoamericano sobre el tema, como ya indicamos. Esta propuesta didáctica debiese cambiar su actitud de valoración de los saberes y prácticas de otros grupos o comunidades –inmigrantes, personas LGTBI, personas con discapacidad, indígenas, afrodescendientes, mujeres, pobres...–, presentar los contenidos no como saberes cerra-

dos, sino como diferentes formas de interpretación de la realidad y de la historia. Lograr este tipo de propuesta no es una tarea sencilla en un sistema educativo hegemónico de carácter normalizador. Por lo mismo es que un espacio de reflexión sobre estos temas con los docentes podría generar un aporte muy valioso, tanto para estas comunidades educativas específicas como para la institucionalidad local, regional y nacional que se ocupa de los temas educativos.

Finalmente, consideramos que en Chile existe una reflexión previa en torno a la educación intercultural bilingüe que podría proveer herramientas teórico-metodológicas para el abordaje de esta diversidad más amplia y compleja que se desarrolla en las escuelas. La construcción de una perspectiva intercultural debiese responder a los contextos históricos y sociales específicos de los países, de ahí la importancia de recuperar los avances realizados en ámbitos tan importantes como la educación intercultural bilingüe.

Sostenemos, sin embargo, que una educación intercultural no puede estar centrada ni dirigida a "la diversidad", sino muy por el contrario, debe pensarse hacia todo el sistema escolar, público y privado, pues en la medida en que logremos desanclar la diversidad de la alteridad, se podrá avanzar en comprender que todos y todas son diversos en múltiples dimensiones y

construir, en este sentido, espacios de igualdad y reconocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Anthias, F. (2006). Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional. En *Feminismos periféricos*. Granada, España: Alhulia.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191–213.
- Domenech, E. (2003). El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. *Estudios*, (14), 33–47.
- Domenech, E. (2014). «Bolivianos» en la «escuela argentina»: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana - REMHU*, 42, 171–188.
- GIIM. (2010). *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid, España: Iepala.
- Guizardi, M. L., & Guerrero, B. (2012). Introducción. El desborde de las alteridades: las migraciones internacionales en el panorama del capitalismo actual. *Revista Ciencias Sociales*, 28, 7–18.
- Hamburger, F., Seus, L., & Wolter, O. (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung, Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen. En H. GRIESE (Ed.), *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 382–406). Santiago, Chile: UNESCO-Santiago.
- Margarit, D. (2015). *Espacios barriales y convivencia: reflexiones sobre las concentraciones migrantes y la territorialidad urbana*. Ponencia presentada en I Simposio de la Sección de Estudios del Cono Sur (LASA) Chile 2015: Actores, Demandas e Intersecciones, Santiago, Chile.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouac, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19 (3), 431–466.
- Novaro, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos*. Ponencia presentada en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.
- Pavez Soto, I. (2013a). La infancia como sujeto de las políticas públicas e intervenciones sociales: el caso de la niñez migrante en el Chile del siglo XXI. En *Acta Científica del XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Santiago, Chile.
- Pavez Soto, I. (2013b). Los significados de «ser niña y niño migrante»: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 183–210.
- Rambova, D., & Prieto Serrano, D. (2013). Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional. Entrevista con Raquel (Lucas) Platero. *Encrucijadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, 44–52.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42.
- Stang, F. (2015). Del sueño de la revolución al desvelo de la indecibilidad. Algunas notas críticas sobre el multiculturalismo. *Horizontes Decoloniales*, 1(1), 15–39.
- Stefoni, C. (2011). Perfil Migratorio de Chile. OIM.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Editorial: Universidad de Deusto.
- Tijoux-Merino, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 35. <http://doi.org/10.4000/polis.9338>
- Tijoux-Merino, M. E. (2013b). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20 (61), 83–104.
- Van Dijk, T. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. En *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 114–120). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Viveros Vigoya, M. (2011). *La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual*. Ponencia presentada en III Seminario internacional sobre familia. Manizales, Colombia.
- Zapata-Barrero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: Respuestas a tres preguntas frecuentes. En *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45–63). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Žižek, S. (2003). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.