

Barrios-Valenzuela, Llarela Alejandra; Palou-Julián, Berta

Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar

Educación y Educadores, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 405-426

Universidad de La Sabana

Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781001>

Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar

Llarela Alejandra Barrios-Valenzuela

Universidad de los Andes, Santiago
de Chile, Chile
llarela@gmail.com

Berta Palou-Julián

Departamento Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona, Barcelona, España
bpalou@ub.edu

Resumen

Considerando que la integración del alumnado extranjero aún constituye un reto para Chile, es conveniente presentar la situación actual de la educación intercultural en nuestro contexto, así como los elementos que son considerados claves para promover la integración del alumnado inmigrante.

Desde un enfoque intercultural, la integración pasa por la inclusión del diálogo y por el intercambio cultural y no sólo por aceptar e incorporar a niños, niñas y jóvenes extranjeros en aulas chilenas.

Del análisis exhaustivo realizado en la literatura sobre el tema, se desprende que es imprescindible que Chile establezca políticas públicas en el área de educación que promuevan la educación intercultural no sólo bilingüe, sino una educación intercultural holística que permita responder de forma idónea a los principios de: Diversidad, Integración e Interculturalidad descritos en la Ley general de educación chilena.

Palabras clave

Educación intercultural; inclusión educativa; formación de profesores; política educativa; Chile (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2013-11-15 | Envío a pares: 2014-06-19 | Aceptación por pares: 2014-10-14 | Aprobación: 2014-11-07

DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.1

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Berrios-Valenzuela, Ll. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. Educ. Educ. Vol. 17, No. 3, 405-426. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.1

Intercultural Education in Chile: Integrating Foreign Students into the School System

Abstract

The integration of foreign students is an ongoing challenge for Chile. Therefore, it is convenient to describe the current situation of intercultural schooling in the Chilean context and the elements that are considered crucial to promoting the integration of immigrant students.

From an intercultural standpoint, integration is more than a question of accepting and incorporating foreign children and young people into Chilean classrooms. It also implies the inclusion of dialogue and cultural exchange.

An in-depth review of the literature on the subject shows it is imperative that Chile establish public policies to promote intercultural education, not just bilingual education, but holistic intercultural education that responds adequately to the principles of diversity, integration and interculturality outlined the general law on Chilean education.

Key words

Intercultural education, inclusive education, teacher training, education policy, Chile (Source: Unesco Thesaurus).

Educação intercultural no Chile: a integração do alunado estrangeiro no sistema escolar

Resumo

Considerando que a integração do alunado estrangeiro ainda se constitui um desafio para o Chile, é conveniente apresentar a situação atual da educação intercultural em nosso contexto, bem como os elementos que são considerados chave para promover a integração do alunado imigrante.

A partir de um enfoque intercultural, a integração passa pela inclusão do diálogo e pelo intercâmbio cultural e não só por aceitar e incorporar crianças e jovens estrangeiros nas salas de aula chilenas.

Da análise exaustiva realizada na literatura sobre o tema, desprende-se que é imprescindível que o Chile estabeleça políticas públicas na área da educação que promovam a educação intercultural não só bilíngue, mas também uma educação intercultural holística que permita responder de forma idônea aos princípios de: diversidade, integração e interculturalidade descritos na lei geral de educação chilena.

Palavras chave

Educação intercultural, inclusão educativa, formação de professores, política educativa, Chile (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Durante las dos últimas décadas Chile ha recibido una gran cantidad de inmigrantes, principalmente de Perú, Argentina y Bolivia¹, afluencia motivada por diversas razones entre las que se destaca la estabilidad política y económica actual de Chile. Sin duda, recibir a esta población es un reto debido a que los inmigrantes latinoamericanos no han sido esperados por la sociedad chilena. Este desafío implica que la sociedad sea permeable, abierta e integradora para que se produzca un proceso de cohesión social dado que, si esto no ocurre, existe el riesgo de que se excluya socialmente a este colectivo. Por tanto, la integración de los grupos minoritarios es un reto importante para las sociedades plurales. Desde esta perspectiva, implica luchar contra las desigualdades, el racismo y los prejuicios sobre las personas de origen inmigrante en un contexto plural (Delgado, 1998; De Lucas, 2003; Goytisolo y Naïr, 2000; Naïr, 2001; Palou, 2010). Al mismo tiempo, constituye una oportunidad que Chile debe asumir como nación. No podemos eludir el hecho de que estas personas, en la mayoría de los casos, se trasladan con sus familias, por lo que es cada vez mayor el número de hijos/as de personas inmigrantes que llegan a Chile. Según los datos del Servicio Jesuita a Migrantes, hasta el año 2010 un 33,4% del total de inmigrantes, eran niños y adolescentes que habían sido trasladados por sus padres a Chile, por lo que son “inmigrantes involuntarios” que se deben integrar en un país y contexto socioeducativo que desconocen (Eresta y Delpino, 2007)². ¿Qué pasa

¹ Según los datos entregados por el último Censo 2012, existen 339.536 personas residentes en Chile nacidas en el extranjero —un aumento aproximado del 84% con respecto a la medición del 2002—, donde se destacan los nacidos en Perú (30,52%), Argentina (16,79%), Colombia (8,07%) y Bolivia (7,41%). Estos datos se pueden contrastar con la información del Censo de 2002, donde el 26% eran personas de origen argentino, un 21% de origen peruano, un 6% de origen boliviano y un 5,5% ecuatoriano.

² Al respecto Eresta y Delpino (2007) señalan que son inmigrantes involuntarios porque ellos no han decidido emigrar, sino que sus familias, al tomar la decisión, los involucran y obligan a dejar su mundo, sus afectos, sus costumbres y su cotidianidad, es decir, se ven despojados de los elementos

con esos chicos y chicas, y cómo son integrados en el sistema educativo chileno?

Frente a la compleja situación del fenómeno de la inmigración, nace la idea de que la integración es el único medio lógico y racional de acuerdo con los principios y valores de la sociedad occidental. Pero ¿qué entendemos por integración? Este concepto ha sido estudiado desde distintas perspectivas en las ciencias sociales³ (Palou, 2010). Nos parece pertinente utilizar la definición de Torres (2002) según la cual: “La integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíproco entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el otro es reconocido en su diferencia como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social”.

En este sentido, apostamos por el concepto de integración que se entiende como la inclusión del diálogo y el intercambio desde un enfoque intercultural (Torres, 2002). La población inmigrante debe formar parte del conjunto de la sociedad chilena. El proceso de integración de sus hijos e hijas tendría que ser más evidente en el contexto social y esta se inicia a través de la incorporación en el sistema educativo del país de acogida (Aja, 2000; Alegre, 2005a; Alegre, 2005b; Siguán, 1998; Gelpi, 1998; Jordán, 2007a; Jordán, 2007b; Terrén, 2003). Algunas investigaciones sobre la realidad multicultural de las escuelas tales como Bartolomé (1997), Eresta y Delpino (2007), Etxeberria y Elosegui (2010), Eurydice (2004), González (2008), Mussino y Strozza (2012), Palou (2010), Pavez (2011) y Pérez y Rahona (2005), han aportado datos relevantes para poner

que constituyen su vida y la base de su seguridad, y que colaboran en el sentido de pertenencia a su familia, comunidad y nación. Todo esto configura la estructura de su identidad, por tanto, muchos de estos jóvenes asumen posturas ambivalentes frente a la sociedad de acogida en la cual se deben insertar.

³ Las áreas de conocimiento que abordan el concepto de integración son: la sociología moderna (Durkheim, 1987), la filosofía crítica (Habermas, 1989) y la teoría de los sistemas sociales (Luhmann 1991).

en marcha acciones educativas en situaciones de diversidad cultural. Dichos estudios ofrecen datos sobre las condiciones necesarias para la integración de la población inmigrada en los ámbitos social y escolar. En este sentido, dichas investigaciones se configuran como referentes importantes, pues tienen como objetivo conocer los procesos de integración de los hijos de familias inmigradas.

Niños y jóvenes frente a la inmigración, algunos antecedentes

En la mayoría de casos la decisión de emigrar es de un adulto, así que tanto los niños como los adolescentes se ven inmersos en un proceso “involuntario”. En estas etapas puede que la emigración se viva de forma traumática, pues tal vez se produce cuando el sujeto empieza a constituir sus primeras relaciones de amistad y surgen sus primeros vínculos emocionales con el entorno. Además, a este “dolor” se suelen añadir las dificultades iniciales en el lugar de acogida (a menudo un nuevo idioma, diferencias en el trato de género o las vinculaciones religiosas, un nuevo panorama escolar, etc.). Este punto de partida hace que el desarrollo de los niños y jóvenes inmigrantes tenga unos elementos especiales que lo diferencian del resto de niños y jóvenes del entorno.

El inmigrante parte de su lugar de origen con una clara voluntad de mejora, una personalidad y unos hábitos ya formados. Una vez establecidos en el lugar de destino, muchos inmigrantes intentan integrarse en la nueva sociedad pero a menudo este esfuerzo no da resultados. No obstante, para los hijos que han emigrado durante la infancia o que ya han nacido en el lugar de destino de sus padres, la situación es diferente pues su punto de partida es otro. Los jóvenes “inmigrados” están instalados en dos mundos y viven en un contexto social en el que interactúan, y es posible que con el tiempo alcancen una situación más estable que sus padres que se concreta de tres formas posibles: a través de una integración plena en la sociedad de acogida, en un

contexto definitivo de marginalidad o en una situación intermedia.

De aquí que se afirme que el destino de un proyecto migratorio se resuelve en los descendientes. A partir de esta premisa, la juventud se configura como una etapa decisiva en el proceso de inmigración de una familia, pues es en este tramo de edad que empiezan a pensar por sí mismos y a preocuparse por su destino personal. Los lazos que los identifican con sus familiares y los comportamientos heredados se debilitan a la vez que la opinión de sus iguales gana peso. Las decisiones que toman en estos años determinarán su destino posterior (Siguán, 2003). Además, los jóvenes de origen inmigrante tienen la particularidad de que al esfuerzo por hacerse un lugar en la sociedad al igual que el resto de sus pares, tienen que añadir “el de defender su fidelidad entre lo que les rodeaba y lo que han descubierto, entre el mundo que conocen directa o indirectamente a través de sus padres y el que conocen por sí mismos, y entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser por origen” (Massot, 2003, p. 108).

En este contexto, es importante comprender de qué manera los jóvenes de origen inmigrante se relacionan e interaccionan con el entorno. A partir de cuáles sean sus experiencias de posicionamiento ante las relaciones adolescentes, podremos explicar el hecho de que un joven se integre más o menos o quede marginado en mayor o menor medida. Las maneras de relacionarse de los jóvenes son siempre itinerarios dinámicos cargados de dilemas que los adolescentes siguen empujados por la necesidad de hacerse un lugar, de ser alguien dentro del grupo, situándose de una u otra forma en las redes sociales y compartiendo unas determinadas representaciones culturales y signos identitarios más o menos comunes. En el caso de los jóvenes de origen inmigrante, es innegable que la existencia de ciertos prejuicios “interétnicos” afecta significativamente sus trayectorias (Alegre, 2005a).

Por otro lado, las distancias o proximidades entre los adolescentes están condicionadas a las culturas juveniles y, por tanto, a menudo encontramos espacios comunes entre grupos de jóvenes que trascienden la dimensión individual. Entonces, las distancias entre diferentes colectivos se apoyan en signos visibles que los jóvenes usan como criterios de *etnificación*. Pero más allá de este planteamiento, podemos afirmar que lo que hace que se estigmatizan los signos étnicos es básicamente la presencia de redes de amistades homogéneas de una misma procedencia visible ante ojos de terceros. De aquí que el nivel de cruce de posicionamientos dependa de lo “visiblemente parecidos” que sean los unos respecto de los otros. Parece, entonces, que para que se den relaciones entre individuos de diferente procedencia, es necesario que ambos no pertenezcan a redes “guetizadas”. No obstante, no es extraño que la manera de relacionarse que guía las trayectorias de posicionamiento geográfico de los jóvenes de origen inmigrante tienda precisamente a ello. La explicación de este hecho la podemos encontrar en las experiencias comunes de discriminación, en la falta de actitudes abiertas de acogida por parte de la mayoría de los jóvenes ante pares de diferentes procedencias, a las afinidades culturales, a la naturalidad de aceptación y a la necesidad de evitar sentirse “diferente”. Entonces, si no se consigue la apertura de los grupos consolidados, es esperable que la interrelación con los jóvenes de origen inmigrante siga sin darse. Para que se pueda dar esta apertura hay que “impulsar el sentimiento de pertenencia de todos los miembros de un mismo espacio y así cohesionar una red de relación” (Alegre, 2005b, pp. 370-377).

Pero demos un paso más y veamos qué otros factores pueden afectar al proceso de integración de jóvenes de origen inmigrante. En 1996, Portes⁴ señalaba que el factor de los itinerarios migratorios podía llegar a ser determinante en la integración

de los jóvenes de origen inmigrante. Pese a que su estudio provenía del análisis del contexto estadounidense, las tipologías que surgen son fácilmente extrapolables a otros países receptores de inmigrantes. Se trata de tres factores generales que Aparicio y Tornos (2006) descomponen en siete elementos para explicitar así la complejidad de los elementos introducidos por Portes (tabla 1):

Así pues, vemos que los itinerarios de llegada de los inmigrantes a un nuevo contexto y su primera instalación pueden afectar de manera sustancial a la integración de sus hijos. Destacamos como elementos para tener en cuenta a la hora de valorar la integración: el estado del capital humano—nivel de cualificación sociocultural— que poseen los padres al llegar, las estructuras familiares dentro de las que crecen los hijos, la desigualdad en el ritmo de adquisición por padres e hijos de la lengua y las costumbres locales, los niveles locales de xenofobia con que van a encontrarse, las peculiaridades actuales de los mercados de trabajo, los hábitos culturales relativos a la educación y formación de los hijos propios de los medios de proveniencia de los inmigrados y la calidad del capital social o redes de relación con que van a poder contar quienes llegan.

El estudio de Aparicio y Tornos (2006)⁵ sobre hijos de inmigrantes nos puede dar indicaciones de los factores decisivos a la hora de valorar la integración de jóvenes de origen inmigrante. Sus conclusiones generales sobre el nivel de integración de los colectivos de jóvenes que analizan, se mueven en función de tres elementos:

1. Sobre la incorporación académica

Según esta investigación, la adaptación a los estudios por parte del colectivo de jóvenes analizados es un claro elemento para valorar su integración. La percepción general en relación con los

4 En 1996 Portes editó ocho estudios breves sobre aspectos de la integración de distintos colectivos de hijos de inmigrantes en Estados Unidos.

5 En este estudio se trabajó con una muestra de 593 individuos (300 de origen marroquí, 293 latinoamericanos, 138 de padres dominicanos y 155 peruanos).

Tabla 1. Factores determinantes de la integración

Factores	Contenido
Nivel de capital humano de llegada de los progenitores	Condicionantes para la inscripción social de los hijos
Estructuras familiares previas	Disposiciones generales previas de las familias en las que se estaba madurando
Modos de adquisición de competencias	Aptitudes necesarias tanto para padres como para hijos, para la interacción social adecuada
Clima local	Contexto de acogida más o menos favorable
Clima general de desindustrialización	Necesidad de reubicar el empleo y cambiar la industria por empleos en servicios
Movilización de recursos	Organización de los recursos por parte de los padres en beneficio del acceso de sus hijos al trabajo y a la vida adulta
Capital social	Conjunto de vínculos y relaciones sociales utilizables en beneficio propio

Fuente: adaptación de los factores de integración según Portes, presentada por Aparicio y Tornos (2006, p. 26).

hijos de los inmigrantes es que, a diferencia de los jóvenes autóctonos, una mayoría tiende a abandonar la escuela y los estudios prematuramente —en el mejor de los casos, una vez terminada la etapa de escolarización obligatoria cuando no han tenido que pasarse a la vía de garantía social por fracaso escolar—, o a seguir estudios de formación profesional, siendo muy pocos los que llegan a la universidad. Detrás del abandono temprano de la escuela se esconden una multitud de causas tales como:

- Las dificultades de estos alumnos por seguir el ritmo de las clases y obtener buenos resultados (por causas lingüísticas, por la escolarización previa que en algunos casos es deficiente o por las dificultades de adaptación a la cultura de la nueva escuela).
- La influencia de la familia y el interés de esta en que los hijos se incorporen pronto al trabajo y colaboren en la economía familiar.
- El lugar de procedencia de los padres.
- El momento de incorporación al sistema escolar español⁶.

Otro dato que señalan es que los jóvenes de origen marroquí se concentran en los estudios de formación profesional y representan casi la totalidad de los que se encuentran en garantía social. De hecho, los jóvenes de origen marroquí, aun habiendo realizado toda o casi toda su escolaridad en España, son el alumnado que más dificultades encuentra en el sistema escolar español.

2. Sobre la incorporación laboral

El siguiente elemento para valorar la integración de los jóvenes de origen inmigrante, según Aparicio y Tornos (2006), es el trabajo. El estudio señala que los hijos de inmigrantes tienden a seguir las pautas propias de incorporación al mercado laboral de la clase obrera o de las clases con perfiles económicos bajos. Otro dato interesante que señala este estudio es que las jóvenes de origen marroquí prolongan sus estudios y se incorporan más tarde al mundo del trabajo. Para los autores

países de Europa del Este obtienen resultados parecidos o equivalentes a los alumnos españoles por su mayor cercanía cultural y mejor preparación previa. El rendimiento de los alumnos de origen latinoamericano sería, por otra parte, mejor que el de los alumnos procedentes de África, también por su mayor cercanía cultural y conocimiento de la lengua (Aparicio y Tornos, 2006, p. 59).

6 Según los datos recogidos, los profesores tienden a opinar que, por regla general, los alumnos procedentes de los

del estudio, la presencia en el mercado laboral de las jóvenes de origen marroquí puede explicarse como una ruptura respecto al papel tradicional de la mujer en este colectivo.

Sobre el tipo de profesiones, nos muestran que la mayoría de los empleos que el colectivo estudiado desempeña requiere poca o ninguna cualificación. Los varones están prácticamente todos en la construcción, agricultura y hostelería, y las mujeres se ocupan mayoritariamente en el servicio doméstico, el comercio y en menor medida en puestos administrativos. Por lo que respecta al tipo de vinculación laboral, los datos muestran que solo algo menos de un tercio de los jóvenes tienen contratos estables y el resto temporales o no tienen contrato.

Un dato que nos ha llamado la atención es que los jóvenes de origen marroquí son los que parecen estar mejor valorados en el mercado laboral en cuanto al tipo de trabajo que realizan, lo que se explicaría por su prematuro abandono de los estudios y su rápida ocupación en formación profesional.

3. Sobre las relaciones sociales, la cultura e identidad

En tercer y último lugar se valora la integración a partir de las interacciones de los colectivos estudiados con el entorno y su sentimiento identitario. De este análisis destacamos la afirmación que dice que la integración se produce de forma segmentada puesto que la sociedad no es unitaria. Entonces, la integración de los jóvenes de origen inmigrante no se produce en toda la sociedad sino en algunos de sus sectores. Cuatro son los factores que se consideran decisivos para que la integración se dé en una dirección u otra:

- La historia de la primera generación dentro de la cual se considerarían sobre todo los variados niveles de capital social con los que llegan los inmigrantes, el entorno que los recibe y las distintas estructuras familiares que poseen.

- Los diferentes ritmos de aculturación de padres e hijos, es decir, si los hijos lo hacen antes y si lo hacen con apoyo o no de los padres, si son los padres quienes lo hacen antes con opción a o contra la asimilación, o si la aculturación se hace simultáneamente y si es o no selectiva, entre otras cosas.
- Las barreras culturales y económicas con las que se encuentran.
- El capital social del que disponen, es decir, los vínculos familiares y las relaciones de otro tipo con las que cuentan.

Un dato interesante es la alta asimilación del colectivo estudiado en lo que se refiere a gustos y acceso a la cultura comercial (cine, música, ocio, etc.), hecho que representa, según los autores, un alto grado de integración cultural y no tanto porque implique adopción de algo específicamente propio de los estilos culturales autóctonos, sino por adopción de los estilos culturales comunes a la juventud de los países desarrollados. Otro factor que se relaciona con la integración cultural es el buen dominio y uso de las lenguas autóctonas que pueden tener los jóvenes de origen inmigrante.

Finalmente, estos autores destacan que la temática de la identidad aporta información importante sobre la integración cultural de los colectivos estudiados y que es valorada bajo dos aspectos. El primero, es que la integración cultural no se produce en sentido asimilacionista, y una muestra de ello es el alto porcentaje de jóvenes estudiados que mantiene su arraigo a la sociedad de procedencia familiar. El segundo, es que la autoadscripción de dichos jóvenes a sociedades no españolas es abierta y no excluyente, afirmativa y no cerrada a la interculturalidad; esto indicaría la alta proporción de amistades españolas con las que los encuestados dicen relacionarse. Según los autores, la interculturalidad es una forma de cultura, y la multiculturalidad sin interculturalidad es un obstáculo para la convi-

vencia razonable. A partir de aquí se plantean dos opciones: la asimilación por parte de los llegados a un entorno cultural desde otro entorno distinto, o bien la interculturalidad, es decir, la preparación y disposición de toda una sociedad —léase recién llegados y autóctonos— para convivir y entenderse con aquellos con los que van a tener que relacionarse “transculturalmente” debido a sus posiciones y roles sociales (Aparicio y Tornos, 2006, pp. 139-140).

El sistema escolar chileno y la integración del alumnado extranjero

En Chile, el sistema educativo ha constituido un aspecto importante en las políticas públicas para regularizar el alumnado extranjero matriculado. Desde el 2009 al 2011, el aumento del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno representa una tendencia al alza en los diversos niveles de educación; en la tabla 2 podemos apreciar su evolución.

Durante el año académico 2009, el sistema escolar tenía un total de 3.603.341 alumnos/as ma-

triculados en los diferentes niveles, de los cuales 3.575.825 eran nacionales y equivalían al 99,24 %, mientras que el alumnado extranjero correspondía a 27.516, lo cual se traducía en un 0,76 % de la matrícula total del país. En el año 2010, la matrícula total del país era de 3.702.382 alumnos/as de los cuales 3.670.493 eran alumnado nacional y representaban el 99,1%, mientras que 31.889 eran alumnos/as extranjeros y constituyan un 0,86 % del total. El año académico 2011 presentó una matrícula total de 3.704.354, de los cuales 3.670.247 eran chilenos, lo que equivalía al 99,08 % del total matriculado, y 34.107 alumnos de origen extranjero, lo que representó el 0,92 % del total. Si bien el porcentaje de alumnado extranjero matriculado no supera el 1 % en Chile, es importante considerar el incremento que se aprecia cada año. En el 2010 había 31.889 alumnos extranjeros matriculados, esto significa un aumento de 4.373 alumnos respecto al año 2009, y en el 2011 la cifra fue de 34.107, es decir 2.218 alumnos extranjeros más que en el 2010; la tendencia de incorporación de alumnado extranjero se mantiene

Tabla 2.
Evolución de alumnos extranjeros por nivel de enseñanza

Niveles	2009	2010	2011
Educación de párvulos	2.701	3.282	3.024
Básica	16.077	18.188	19.425
Media Científico Humanista	4.382	4.985	5.589
Media Técnico Profesional	2.246	2.652	3.156
Adultos	1.308	1.715	1.807
Especial	802	1.067	1.106
Total	27.516	31.889	34.107

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2012).

al alza y es un fenómeno que se debe considerar en las políticas públicas⁷.

No obstante, la integración de estos alumnos no pasa única y exclusivamente por su incorporación en las aulas chilenas, sino que tal y como describíamos anteriormente, implica la puesta en práctica de elementos tales como: cercanía, aceptación, empatía y reconocimiento de valores entre el inmigrante y la sociedad de acogida (Torres 2002; Martínez, 2006). En la aproximación empírica a esta realidad, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV)⁸ indica lo siguiente: "... las vivencias del segmento inmigrante que cursa la educación media, un número considerable declara ser víctima de discriminación basada en la nacionalidad por parte de sus pares chilenos. Sin embargo, señalan que esta situación se manifiesta principalmente durante el primer período" (INJUV, 2011, p. 62).

Frente a esta realidad que afecta a niños y jóvenes inmigrantes en algunos establecimientos de educación primaria y secundaria en Chile, aún no hay investigaciones que den cuenta de la magnitud de este fenómeno a nivel nacional; no obstante, en la región metropolitana, donde se concentra el mayor número de alumnado inmigrante, algunos colegios de las comunas Santiago Centro, Estación Central, Recoleta e Independencia hacen esfuerzos aislados para promover la integración del alumno extranjero, realizando proyectos educativos que abordan desde la sensibilidad del profesorado hasta la comunicación intercultural, pero sin unas directrices concretas del Ministerio de Educación. Al

respecto, desde 1996 el Mineduc tiene el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que tiene por objetivo: "contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo". Por tanto, se busca que el alumnado adquiera conocimientos de la lengua y la cultura de los pueblos autóctonos a través de la gestión institucional y la práctica pedagógica. Esta forma de abordar la educación intercultural en Chile pone de manifiesto que el énfasis está centrado únicamente en los pueblos originarios, por tanto, no responde a la realidad y a las necesidades que presentan las instituciones educativas que reciben alumnado inmigrante, produciéndose un vacío en las políticas educativas para integrar a los estudiantes extranjeros en las aulas chilenas.

Por este motivo, es importante revisar las políticas educativas sobre la diversidad cultural dentro del marco jurídico que rige nuestro sistema. A este efecto es imprescindible referirnos a la Ley 20.370, denominada Ley General de Educación D.O. 12.09.2009, que en su artículo 3º señala:

el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios⁹:

[...]

e) *Diversidad: el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad*

7 Los datos empíricos han sido extraídos de la base de datos denominada "Evolución de alumnos extranjeros por nivel de enseñanza" perteneciente al Ministerio de Educación de Chile, y aborda los períodos académicos 2009, 2010 y 2011.

8 En el año 2011, el INJUV realizó el estudio *Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud*, cuyo análisis radicaba en la radiografía social sobre la población inmigrante joven en Chile. Utilizaba datos estadísticos del Censo 2002 y realizaba un exhaustivo trabajo cualitativo de campo con este segmento social. En sus resultados se exponían los desafíos que suponía la integración para la sociedad y el interés del Gobierno hacia la integración ante el fenómeno migratorio.

9 La Ley General de Educación se inspira en doce principios: a) Universalidad y educación permanente, b) Calidad de la educación, c) Equidad del sistema educativo, d) Autonomía, e) Diversidad, f) Responsabilidad, g) Participación, h) Flexibilidad, i) Transparencia, j) Integración, k) Sustentabilidad, l) Interculturalidad. Para efectos de nuestro trabajo describimos aquellos principios que se vinculan de forma directa con nuestra temática.

cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

j) Integración: el sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

l) Interculturalidad: el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

En relación con estos tres principios, es destacable el hecho de que todos propicien el respeto, la aceptación y la integración ante la diversidad cultural. Por ello, la legislación genera las directrices para incorporar a las minorías étnicas en el sistema educativo. Sin embargo, a la hora de llevar a la práctica debe pasar por diversas fases de asimilación —entendida como un proceso lineal global, que tiene como resultado final la aculturación, la absorción y la conformidad del inmigrante (Blanco, 2001)—, las cuales están asociadas de forma inherente a criterios subjetivos de las personas que constituyen el entorno escolar¹⁰. Según el artículo 23 de dicha ley, la educación intercultural bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños, las niñas, los jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen, y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo originario, estableciendo un diálogo armónico con la sociedad.

¹⁰ Ante esta situación, en el año 2005 el Gobierno elaboró un instructivo sobre el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los derechos del alumnado inmigrante en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial a través del Ministerio de Educación (Mineduc). Dado que los requisitos exigidos a los niños y adolescentes migrantes para ingresar al sistema escolar chileno vulneraban la Constitución Política de la República de Chile y la Convención de los Derechos del Niño, suscrita y ratificada por el Estado de Chile el 27 de septiembre de 1990, este instructivo pasaba a garantizar a todos los niños, las niñas y los jóvenes el ejercicio del derecho a la educación. El instructivo se encuentra disponible en: http://www.600mineduc.cl/docs/resguardo/resg_disc/disc_inmi_circ.doc.

De acuerdo con este artículo, la educación intercultural se aborda desde una perspectiva bilingüe. En realidad, surge principalmente para dar respuesta a la integración niños/as, jóvenes y adultos de los pueblos autóctonos chilenos dentro del sistema escolar, pero al mismo tiempo produce un vacío sobre una educación intercultural de tipo holístico tal y como se indicaba anteriormente. Por tanto, creemos que esta educación intercultural debiera ser más explícita para dar respuesta a la integración del alumnado inmigrante.

El aumento de estudiantes extranjeros en las aulas chilenas exige que el sistema escolar sea abierto y flexible ante las necesidades sociales y, en este caso, frente a una escuela cada vez más multicultural, para contribuir de forma exitosa a la integración de estos estudiantes, por lo que también son necesarias políticas educativas pertinentes.

Sin duda el proceso de integración es un tema de especial relevancia en el ámbito internacional (Banks, 1996; Eurydice, 2009; Inglis, 2008; Nieto y Bode, 2008); en países como Estados Unidos y en los de la Comunidad Europea se han adoptado una serie de políticas de integración de alumnado inmigrante en sus sistemas escolares¹¹.

Elementos que favorecen y dificultan la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar

Es necesario abordar los elementos que según Baraldi (2008), Eresta y Delpino (2007), Malizia (2007), Milan (2007), Palou (2010), Tosolini, Giusti y Papponi (2007) influyen de forma positiva o negativa en el proceso de integración del alumnado inmigrante en el sistema escolar. Según Goddard (2003), Lee (2009), Tennent, Tayler, Farrell y Patterson (2005) el conocimiento del idioma, la edad, la

¹¹ Entre ellas se destaca la presencia de un mediador cultural en los centros educativos y aulas, así como también para el trabajo con las familias inmigrantes. Las Aulas de Acolida de Cataluña (España), también son un ejemplo de ello.

diferencia curricular y las características familiares son algunos de estos elementos.

El conocimiento del idioma

El conocimiento y dominio del idioma oral y escrito constituye una de las grandes barreras para la integración del alumnado inmigrante en el país de acogida. Por este motivo, países de Norteamérica como Estados Unidos y Canadá, más los de la comunidad europea tales como Alemania, España, Francia e Inglaterra, entre otros, tienen programas educativos especiales para el aprendizaje del idioma, los cuales implican una gran cantidad de horas extras para el aprendizaje y la nivelación. Los Gobiernos son conscientes de que una vez superada la barrera del idioma el proceso de integración se hace más fácil para los inmigrantes. En el caso de Chile, dicha barrera no se presenta con fuerza porque estos son principalmente de origen latinoamericano: Perú, Argentina, Colombia, Ecuador, Bolivia y Venezuela, países con los cuales comparte la lengua española. Sin embargo, existe una comunidad china y haitiana en expansión. También es importante no soslayar la forma coloquial del español utilizado en Chile, ya que esto puede constituir una dificultad para el alumnado extranjero latinoamericano a la hora de integrarse.

La edad de incorporación al nuevo sistema educativo

La edad de incorporación a las escuelas es uno de los principales elementos de integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo, así como también su rendimiento escolar; esto lo prueban diversos estudios (Bishop, 2009; Serra, 2005; Carbonell, 2000). La experiencia empírica recogida en España en el año 2005, demuestra que el alumnado inmigrante que ingresó al sistema escolar en educación infantil y durante los primeros años de la educación básica, tienen un 80 % de éxito, frente al 75 % del alumnado que se incorporó después. Sin embargo, esto disminuye en modo abismal a 37 %

en relación con los adolescentes que ingresaron al sistema educativo en la Educación Secundaria Obligatoria entre 12 y 16 años (Pérez y Rahona, 2005).

Esto evidencia que existen dificultades para que los adolescentes se integren de manera exitosa a un sistema escolar diferente al de su país de origen. Por otro lado, no podemos olvidar que esta etapa de la vida es bastante compleja e intervienen múltiples factores relevantes en el proceso de inserción al país de acogida y al sistema escolar (Banks, 2006).

La diferencia curricular

La diferencia curricular constituye un elemento esencial a la hora de analizar el proceso de integración del alumnado inmigrante. A través de las diferencias curriculares de uno y otro país se genera una brecha enorme para los jóvenes que ingresan a un nuevo sistema educativo (Banks y Banks, 2007). Sin duda, este cambio, generalmente, provoca un retraso escolar que se traduce en una desventaja para la integración.

El desfase curricular del alumnado extranjero puede generar dos tipos de efectos. En primer lugar, puede dar lugar a grupos con una gran heterogeneidad interna en el nivel de conocimientos. Por otro lado, el desfase curricular puede traducirse en una actitud muy diferente del alumnado ante las prácticas educativas. Ambos efectos pueden generar problemas pedagógicos considerables dentro de las aulas, que deben ser atajados mediante distintas medidas como el apoyo escolar y los programas de compensación educativa a este tipo de alumnos (Pérez y Rahona, 2005, p. 7).

Como forma de enfrentar esta problemática surge la realización de un currículo compensatorio e integrador de enseñanza intercultural¹² (Banks

¹² La educación intercultural implica una posición igualitaria entre todas las culturas, y la adopción de un enfoque conceptual bidireccional y más activo. Un enfoque intercultural enfatiza más en los planteamientos antropológicos de

y Banks, 2007; Fernández, 2004; Atwater, 2010) en países como Estados Unidos, España e Italia. Con esta medida se promueve la mediación intercultural, la apertura y la flexibilidad organizativa de los centros, la construcción de la *interculturalidad*, la intervención de la familia y la compensación educativa entre otros.

La familia como agente esencial en la integración del alumnado extranjero

La familia constituye el eslabón fundamental para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo, independientemente del país de origen. Sabemos que es el primer agente socializador y educador, ya que en ella se adquieren los valores y las normas sociales (Daniel, 2011; Garreta, 2008). En el caso de las familias inmigrantes es necesario comprender el esfuerzo realizado para incorporarse y para incorporar a sus hijos en el contexto chileno, pero al mismo tiempo por conservar sus raíces culturales. Por tanto, la educación debería tener por objeto realizar una articulación cooperativa entre familia migrada y escuela, lo que contribuiría en gran medida a la integración (González, 2007; Gorsky, 2005).

Los padres y madres inmigrantes tienen muy claro que la escolarización de sus hijos e hijas es un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida. En general, el grado de "ambición escolar" de los padres es alto, ya que son conscientes de que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación (Santos y Lorenzo, 2009, p. 282).

Se trata de que las familias inmigrantes y los centros educativos fortalezcan vínculos de colaboración mutua para apoyar el proceso de integración

la heterogeneidad cultural remarcando los procesos que generan y potencian desigualdades. Las actividades educativas parten de la comprensión de uno mismo y de su realidad para tratar de entender después otras realidades.

del alumnado extranjero. La opinión de las familias sobre este aspecto es importante, ya que diversos estudios (Clayton, 2011; Delpit, 2006; Epstein, 2010; Pérez y Rahona, 2005) señalan que la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar se relaciona en gran medida con la implicación y con la participación de las mismas.

Dentro de la familia, un elemento importante por considerar es el nivel educacional de los padres y las madres. Es decir, si el nivel de educación alcanzado por los padres es alto, esto incide de forma positiva en la educación de sus hijos, y, por ende, se refleja en una mejor integración en el sistema educativo (Inglis, 2008; Bennett; 2007; Siguán, 2003). El nivel educativo de la familia hace que los jóvenes tomen conciencia sobre la importancia de estudiar y permanecer en el sistema, al margen de los aprietos económicos a los que esta se pueda ver sometida. Esto disminuye las posibilidades de abandono o deserción escolar (Cushner, McClelland, Safford, 2009; Pérez y Rahona, 2005).

La situación legal de las familias es un aspecto relevante para tener en cuenta, ya que afecta en gran medida la integración y el rendimiento escolar de los jóvenes inmigrantes. Existen familias en proceso de reagrupación familiar. En el caso de Chile, la inmigración está feminizada, porque son las mujeres las que primero migran¹³ (INJUV, 2011; Steffoni, Acosta, Gaymer y Casas-Codero, 2008). Por otro lado, en algunas ocasiones, las familias inmigrantes no tienen permiso para residir en Chile de forma legal. Durante un periodo esto significó que familias de origen

¹³ El hecho de que una madre de familia decida migrar fuera de su país trae consigo un sinnúmero de consecuencias. Primero, porque deja a sus hijos en el país de origen bajo el cuidado de algún familiar cercano. La etapa de reunificación generalmente es a largo plazo, por tanto, los hijos deben sufrir un periodo de separación de sus madres y, una vez que se concreta la reunificación, se les presentan diversas dificultades ya que no solo llegan a un nuevo país sino que, en algunos casos, deben aprender a convivir con sus padres, para ellos unos desconocidos después de una ausencia tan prolongada.

peruano no escolarizaran a sus hijos porque el sistema educativo chileno lo impedía¹⁴.

La formación del profesorado, aspecto clave en la educación intercultural y la integración

El aumento de alumnos procedentes de países latinoamericanos en las aulas chilenas implica la adopción de medidas pertinentes respecto a la formación específica del profesorado. Es indudable que los docentes tienen un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo (Bartolomé, 2002; Eurydice, 2009; González, 2008; Palou, 2010; Sadker, Sadker y Zittleman, 2008). Sin embargo, no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Atwater, 2010; Aranda, 2011; Rubio, 2009 y Sabariego, 2003; Reid y Sripraks, 2012) para las que tal vez no estén formados. Son ellos quienes deben promover las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad y pertenencia cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural en el alumnado. Así pues, este profesorado primero tiene que asumir e integrar las creencias filosóficas, educativas y sociales que comporta un planteamiento intercultural (Jordán, 2004; González, 2008; Vaughn, 2005). Debemos considerar que este profesorado es también fruto de una educación *monocultural*, y ha sido formado para trabajar con un alumnado homogéneo (Bueno y Belda, 2005; Siguán, 2003). De aquí que algunos profesores se han visto sorprendidos tanto por el ingreso de estudiantes extranjeros en sus centros

educativos, como por las escasas herramientas de formación profesional con que cuentan para asumir el desafío de educar desde la *multiculturalidad*. La importancia de este aspecto radica, principalmente, en que un aula intercultural sensibilizada hacia la diferencia étnica, proporciona a cada estudiante la oportunidad de entender y apreciar su propia cultura, sin dejar de reconocer sus similitudes y diferencias con otras culturas y las perspectivas de la sociedad en la que conviven.

Los factores esenciales que un profesor debe considerar en un aula intercultural según Atwater (2010) son:

- Tomar conciencia de forma explícita de la influencia cultural que producen las diferentes culturas que conviven en la sociedad de acogida.
- Considerar la relevancia del contenido académico para integrar a los diversos grupos culturales.
- Desarrollar las competencias y habilidades idóneas para comunicarse eficazmente con las otras culturas.

Es habitual creer que solo el profesorado que trabaja en escuelas con notables diferencias étnicas o raciales debe desarrollar competencias interculturales. Sin embargo, todos los docentes pueden preparar al alumnado para convertirse en ciudadanos competentes en una sociedad multicultural, diversa e inclusiva (Bartolomé, 2002; Diller y Moule, 2005; Essomba, 2006; Sabariego, 2003) con respecto a los alumnos latinoamericanos y a su integración en el sistema escolar.

Profesores, orientadores y jefes de estudio suponían que el alumnado proveniente de los países latinoamericanos demostraría una mayor facilidad para incorporarse al sistema educativo [...]. Según esta lógica, compartir idioma, valores culturales y vínculos históricos habría de favorecer la rápida integración de esta población escolar. Haber constatado que la realidad se

¹⁴ Este tema se solucionó por medio de la normativa introducida por el Mineduc, Ord. 07/1008, del 29 de julio de 2005, referente al *Instructivo sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) migrantes en los establecimientos educacionales*, que cuenta con reconocimiento oficial.

desenvolvió por otra vía constituye, para varios actores, un factor de tensión adicional al conflicto propio del encuentro intercultural (Delpino, 2008, p. 82).

Para afrontar el conflicto que genera el choque cultural, el profesorado debe estar preparado para contener y mediar posibles problemas que se generen tanto dentro como fuera del aula y que dificulten el proceso de integración del alumnado inmigrante (Etxeberria y Elosegui, 2010; Weinstein, Tomlisom y Curran, 2004). Comenzar a desarrollar la competencia intercultural en los docentes pasa por comprender que esto responde a un enfoque de la educación, y, como tal, es un proceso continuo, no un logro instantáneo. No existe un tiempo preciso para que los profesores desarrollen esta competencia intercultural, debido a que esta se mejora a través de la práctica en el aula. Según Atwater (2010), algunas sugerencias para que el profesorado logre desarrollar en su alumnado sensibilidad intercultural son:

- Evaluar los métodos, libros y planes de estudio que utiliza. Revisar para constatar si los planes de estudio y libros de texto ofrecen una variedad de perspectivas e ideas sobre los conceptos básicos de interculturalidad.
- Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, para diagnosticar lo que saben y evaluar lo que les gustaría aprender, para luego explorar las diferentes perspectivas.
- Evaluar críticamente puntos de vista históricos desde diferentes perspectivas
- Relacionar los conceptos de vida de los estudiantes con la sociedad en la que viven.
- Conocer y comprender las diversas culturas de los estudiantes que comparten el aula, y reflexionar sobre cómo las diferencias o similitudes pueden afectar la convivencia escolar intercultural.

Para la integración es imprescindible la comunicación entre el profesor y la familia. El profesora-

do asume un rol de mediador ya que debe colaborar para que tanto el alumnado como sus familias se sientan más integrados en el sistema educativo. Cuando los docentes deben trabajar con familias extranjeras tienen que prestar especial atención al hecho de que son personas de otro país y cualquier cosa que digan se puede prestar a un mal entendido. Esto puede potenciar la incomunicación entre el profesor y la familia y, por tanto, es una variable por considerar, ya que de ella depende que se pueda llevar adelante un diálogo constructivo entre los docentes y las familias inmigrantes (Favaro, 2007; Santagati, 2006).

Según Favaro (2007), existen diversos factores que los profesores deben tener en cuenta a la hora de trabajar con los alumnos y sus familias, como por ejemplo:

- Nacionalidad de los padres (si ambos padres son extranjeros o si uno de ellos es nacional).
- Lugar de nacimiento del niño/a.
- Lugar de inicio de la escolarización.
- Nivel escolar de sus padres.
- Situación legal y laboral de los padres en el país de acogida.

Es importante comprender el esfuerzo que realizan las familias inmigrantes para integrarse en la sociedad de acogida, sin dejar de lado la cultura de su país de origen. Algunas familias presentan una postura de cierre frente a la sociedad del país que los acoge, esto sucede básicamente porque sienten temor de que sus hijos/as asimilen muy rápido la cultura del nuevo país y esto los desvincule de la cultura de su país de origen y, por tanto, de las costumbres de la familia (Brown, Rupert, Capozza y Licciardello, 2007). Aquí es fundamental el diálogo entre el profesor y los padres para hacerles comprender que el niño/a no debe escoger entre dos culturas, sino que tiene que vivir aceptando lo mejor de ambas (Nanni, 2005).

Ahora bien, si nos situamos en el contexto nacional, la educación chilena se encuentra con la necesidad de que el profesorado reciba formación de educación intercultural para que esto le permita realizar las transformaciones curriculares necesarias y de este modo superar sus propias actitudes y prejuicios respecto a otras culturas. Aquí cobra importancia la formación docente de los futuros profesores (Aranda, 2011; Jordán, 2004; Navas y Sánchez, 2010; Rubio, 2009).

Elementos claves y orientaciones para la integración del alumnado extranjero en sistema escolar chileno

Dentro de este apartado indicaremos las medidas recopiladas acerca de las políticas educativas adoptadas por países europeos como España e Italia, así como también por Canadá y Estados Unidos, que servirán para la integración del alumnado inmigrante en el sistema escolar chileno.

Si bien los centros educativos chilenos están recibiendo en sus aulas alumnos de procedencia extranjera, sabemos que esto implica un pluralismo cultural, el cual es un valor que enriquece la convivencia y desarrolla en el alumnado nacional el respeto y la tolerancia hacia la diferencia, pero también constituye un gran desafío para el cual Chile aún no está preparado; por este motivo, consideramos pertinente exponer las medidas o los elementos de integración más utilizados y que han sido positivos en la integración del alumnado inmigrante en los sistemas educativos de los países europeos y norteamericanos señalados anteriormente.

- Protocolo de acogida.
- Aprendizaje del idioma del país de acogida.
- Mediadores/as interculturales.

Protocolo de acogida

Es importante que existan *protocolos de acogida* e integración para el alumnado inmigrante;

este es un documento que debe ser aprobado por el colegio y debe estar en el proyecto institucional. Contiene los criterios y las indicaciones pertinentes para la inscripción de alumnos inmigrantes y su inserción en el sistema escolar. En él se definen los deberes y las funciones del profesorado, del personal administrativo y, en caso de que existan, de mediadores interculturales. Según Favaro (2007), el protocolo debe tener como objetivos:

- Facilitar el ingreso y apoyo al alumnado inmigrante en el sistema escolar y social.
- Fomentar un clima de acogida favorable y de atención en las relaciones que se generan entre el alumnado inmigrante y el autóctono, para prevenir y eliminar obstáculos que interfieran en la plena integración.
- Crear un entorno favorable en el encuentro con otras culturas e historias de vida de cada alumno extranjero y su familia.
- Estimular y fomentar la relación entre el centro educativo y las familias inmigrantes.
- Promover la comunicación y colaboración entre la escuela y la comunidad educativa desde la perspectiva de la acogida y de la educación intercultural integrada.

Aprendizaje del idioma del país de acogida

Deben existir programas centrados en el aprendizaje del idioma del país de acogida que, en el caso de Chile, es la lengua española; a este tipo de programas se les denomina usualmente aulas de inmersión lingüística, aulas temporales de adaptación lingüística o aulas de acogida. Para ello es importante tener en el centro educativo un equipo de apoyo lingüístico, el cual realice programas de español como segunda lengua para el alumnado inmigrante que no lo tiene como lengua madre. El objetivo de estas aulas es preparar a los estudiantes para la adquisición de la competencia lingüística y de esta

forma favorecer el proceso de inserción y de escolarización del alumnado inmigrante.

Mediadores/as interculturales

La figura de mediadores/as interculturales es clave para promover la integración del alumnado extranjero, ya que contribuye en el fomento de la convivencia y la gestión de la diversidad cultural, todo ello promovido desde la igualdad y el respeto por la diversidad, basado en el diálogo, la empatía y el consenso. El mediador/a tiene por rol actuar en dos líneas de intervención: el colegio y las familias inmigrantes. En relación con la primera línea, en el colegio realizan actividades de traducción e interpretación, ya sea en las aulas de acogida como con el profesorado; además, detectan las necesidades socioeducativas, asesorías al alumnado inmigrante fuera del horario de clases, trabajan con los docentes en el establecimiento de las normas para promover la convivencia intercultural dentro de la institución educativa y la resolución de conflictos. Respecto a la segunda línea de intervención, las familias, sus funciones consisten en acoger a las familias inmigrantes en su incorporación al sistema educativo y para ello deben informar sobre la organización del sistema educativo nacional y el derecho a la educación existente en el país. Además, deben detectar las necesidades en el ámbito sociofamiliar; así como también entregar a las familias el conocimiento cultural pertinente de los códigos socioculturales e incentivar su participación en los centros educativos.

Conclusiones

Pese a que desde 1996 existe en Chile el programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, y que la Ley 20.370, denominada Ley General de Educación D.O. 12.09.2009, en

el artículo 3º describe los principios de: diversidad, integración e interculturalidad, esto no está en consonancia con la realidad que viven los centros educativos que incorporan a sus aulas alumnado inmigrante. Debido a que el programa de Educación Intercultural Bilingüe que promueve el Ministerio de Educación se basa en los pueblos originarios, es importante señalar que en aquella época no se vivía el fenómeno de la inmigración como se vive hoy, por tanto, en aquel programa no aparecen las directrices para el trabajo con estos estudiantes. Sin duda, este vacío genera confusión en los centros educativos a la hora de abordar la integración del alumnado extranjero, pero a la vez constituye una oportunidad, debido a que diversos centros se han visto obligados a realizar proyectos de integración para solucionar conflictos de convivencia escolar entre el alumnado nacional e inmigrante, obteniendo buenos resultados. Todo esto justifica la necesidad de elaborar un nuevo programa de Educación Intercultural, que dé respuesta al Chile de hoy. Nos encontramos *ad portas* de una reforma educativa en la que se apunta a una educación de calidad para todos los ciudadanos/as, haciendo de Chile un país más inclusivo.

Para finalizar, quisiéramos reiterar la importancia que tiene la educación intercultural en el proceso de integración del alumnado inmigrante, ya que actúa como eje fundamental en el encuentro con el otro, aceptando la diversidad y respetando las diversas culturas que coexisten; por este motivo, es necesario que se establezcan políticas concretas y que se consideren las medidas propuestas para promover la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno de forma coherente entre la teoría y la práctica para responder de forma idónea a los principios de diversidad, integración e interculturalidad que aparecen en nuestra legislación.

Referencias

Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En VV.AA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 69-98). Barcelona: Fundació "La Caixa". Colección Estudios Sociales, 1.

Alegre, M. A. (2005a). *Educació i Immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Alegre, M. A. (2005b). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. Recuperado 10 de abril de 2013 de: <http://www.tdx.cat/TDX-0714105-162736>.

Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información.

Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. En *Revista Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 37 (2), 301-314. Recuperado 10 de abril de 2013 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052011000200018&lng=es&nrm=iso

Atwater, M. (2010). Multicultural science education and curriculum materials. *Science Activities*, 47, 103-108.

Banks, J. (2006). *Race, culture and education: The selected works of James A. Banks*. New York: Routledge.

Banks, J. y Banks, C. (eds.) (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, New York: Wiley/Jossey-Bass Education.

Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Baraldi, C. (2008). *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.

Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: A and B.

Bishop, N. (2009). *The relation between peer group grades, social network structure, and secondary school academic achievement*. Paper presented at the American Sociological Association Annual Meeting.

Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero. Un reto educativo. (Experiencia del C. P. Verge del Rosari. Torrevella)*. Madrid: EOS.

Brown, R., Capozza, D. y Licciardello, O. (2007). *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*. Milano: Franco Angeli.

Bueno, J. y Belda, J. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.

Carbonell, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social.* Barcelona: Mediterrània. Collecció Polítiques, 27.

Clayton, J. (2011). Changing Diversity in U.S. Schools: The impact on elementary student performance and achievement. *Education & Urban Society*, 43 (6), 671-695.

Cushner, K., McClelland, A. y Safford, P. (2009). *Human diversity in education: An integrative approach* (6th ed). Boston: McGraw-Hill.

Daniel, C. (2011). Lessons Learned: Pedagogical Tensions and Struggles with Instruction on Multiculturalism in Social Work Education Programs. *Social Work Education*, 30 (3), 250-265.

Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.

Delpino, M. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.

De Lucas, J. (2003). La inmigración, como *res* política. En Chamizo de la Rubia, J. y Yamagne, K. (coords.). *Movimientos de personas e ideas y multiculturalidad* (193- 225). Bilbao: Universidad de Deusto.

Delpit, L. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: W.W. Norton.

Diller, J. y Moule, J. (2005). *Cultural competence: A primer for educators*. Belmont: Thomas/Wadsworth.

Durkheim, E. (1987). *De la división del trabajo social*. Madrid: Akal.

Epstein, S. (2010). "Who are your friends?" Complexities in multicultural education. *Urban Review*, 42(1), 39-57.

Eresta, M. y Delpino, M. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves* (número 4). Observatorio de la infancia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice, European Unit.

Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en europa*. Bruselas: Agencia ejecutiva Educación, Audiovisual y Cultura P9 Eurydice.

Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

Favaro, G. (2007). Le famiglie immigrate. L'Italia di fronte alla sfida dell'accoglienza. *Famiglia oggi* (2), pp. 8-48.

Fernández, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Revista Educación y Educadores* (7), 33-43.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación* (345), 133-155.

Gelpi, E. (1998). Interculturalidad, dominaciones y conflictos internacionales. En Besalú, X., Campani, G. y Palau, J. M. (comps). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 21). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Goddard, R. (2003). Relational networks, social trust and norms: a social capital perspective on students' chance o academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis* (25), 59-74.

González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI Revista de Educación* (9), 155-169.

González, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a la primària. La investigació acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Gorski, P. (2005). *Multicultural Education and the Internet: Intersections and Integrations* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

Goytisolo, J. y Naïr, S. (2000). *El peaje de la vida: integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: Aguilar.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.

Inglis, C. (2008). *The Integration of the Australian Second Generation*, Paper presented at the TIES Academic Conference. Recuperado 23 de mayo de 2013 de: http://www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,131/Itemid,142/.

INJUV (2011). *Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud* (vol. 5). Observatorio de la Juventud. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud. Ministerio de Planificación Gobierno de Chile.

Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural. En Jordan, J., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, M., Moreno, C. y Sanz, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Los libros de la Catarata.

Jordán, J. A. (2007a). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.

Jordán, J. A. (2007b). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.

Lee, M. (2009). *Decoding effects of micro social contexts on the academic achievement of immigrant adolescents from the poor working-class: peers, institutional agents, and schools contexts*. Minnesota: University of Minnesota.

Luhman, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Ciudad de México: Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana de México.

Malizia, P. (2007). *Da "Mono" a "Multi". Dieci temi sulla società multiculturale*. Milano: Franco Angeli.

Martínez, J. L. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En Vidal, F. y Martínez, J. L. *Religión e integración social de los inmigrantes: la prueba del ángel* (pp. 64-85). Valencia: CeiMigra.

Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Milan, G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mussino, E. y Strozza, S. (2012). The delayed school progress of the children of immigrants in lower secondary education in Italy. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38 (1), 41-57.

Naïr, S. (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Plaza y Janés Ediciones.

Nanni, W. (2005). La famiglia straniera con figli al seguito: il sostegno della genitorialità neiluoghi d'incontro della vita quotidiana. *Cittadini in crescita*, 1, 71-82.

Navas, L. y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de Pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Revista PSYKHE*, 19 (1), 47-60.

Nieto, S. y Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). New York: Pearson.

Palou, B. (2010). La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació. Recuperado 23 de mayo de 2013 de: <http://tdx.cat/handle/10803/2363>.

Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 181-195.

Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia.

Pérez, C. y Rahona, M. (2005). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo sesión Migraciones y Políticas Sociales en España. Recuperado 12 de abril de 2013 de: <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011Perez-Rahona.pdf>

Reid, C. y Sripraks, A. (2012). The possibility of cosmopolitan learning: reflecting on future directions for diversity teacher education in Australia. *Journal of Teacher Education*, 40 (issue 1), 15-29.

Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Revista Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 35 (1), 273-286. Recuperado 12 de abril de 2013 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718

Sabariego, M. (2003). *La formación del profesorado en educación intercultural, a Temps d'Educació*, 27. Barcelona: ICE-UB.

Sadker, M., Sadker, D. y Zittleman, K. (2008). *Teachers, schools, and society* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Santagati, M. (2006). Famiglie immigrate a scuola. *La famiglia*, 238, 61-72.

Santos, M. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

Serra, C. (coord.) (2005). *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria* (Informe). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago: Organización Internacional para las Migraciones (OIM-Chile).

Tennent, L., Tayler, C., Farrell, A. y Patterson, C. (2005). *Social Capital and Sense of Community: What do they mean for young children's success at school?* Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference (paper). Recuperado 04 de junio de 2013 de: <http://eprints.qut.edu.au/2892/>

Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*, 3, 5-28.

Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (eds.). *Inmigrantes ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.

Tosolini, A., Giusti, S. y Papponi Morelli, G. (2007). *A scuola di intercultura. Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*. Gardolo: Centro Studi Erickson.

Vaughn, W. (2005). Educating for diversity, social responsibility and action: Preservice teachers engage in immersion experiences. *Journal of Cultural Diversity*, 12 (1), 26-30.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S. y Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55 (1).