



Vol. 16 No. 3

Septiembre de 2013

¿INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO?: “REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN DOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALES”

Karina Moreno Díaz¹ y Cristian Oyarzún Maldonado²
Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile

RESUMEN

La presente investigación indaga en la temática de la integración de inmigrantes latinoamericanos en el sistema educacional chileno. La escasa producción teórica y la carencia de estrategias específicas para la inclusión, han orientado la investigación a explorar las representaciones sociales de docentes, directivos y alumnos chilenos acerca de la integración de alumnos extranjeros. La muestra se constituyó de dos establecimientos municipales de la comuna de Santiago, con una presencia significativa de alumnos extranjeros en sus aulas. Los resultados señalan que las RS's de la integración de extranjeros, refieren al proceso de otorgar acceso a la educación desde una perspectiva asimilacionista con escasos elementos de interculturalidad. De manera que se reconocen obstaculizadores y facilitadores de una educación inclusiva en dicho contexto intercultural, entregándose un acercamiento teórico preliminar del fenómeno migratorio y su posicionamiento en el sistema educativo chileno.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Interculturalidad, Representaciones Sociales, Sistema Educacional Chileno.

¹ Psicóloga, Mención Psicología Educacional e Infanto-Juvenil, USACH. Correo electrónico: karina.moreno@usach.cl

² Psicólogo, Mención Psicología Social y de Las Organizaciones, USACH. Correo electrónico: cristian.jose.oyarzun@gmail.com

INTERCULTURALITY IN THE EDUCATIONAL CHILEAN SYSTEM? “SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS IN TWO EDUCATIONAL MUNICIPAL ESTABLISHMENTS”

ABSTRACT

The present investigation investigates in the subject matter of the integration of Latin-American immigrants in the educational Chilean system. The scanty theoretical production and the lack of specific strategies for the incorporation, have orientated the investigation to explore the social representations of teachers, executives and pupils it brings over of the integration of foreign pupils. The sample was constituted of two municipal establishments of the commune of Santiago, with a significant presence of foreign pupils in his classrooms. The results indicate that the RS's of the foreigners' integration, they recount to the process of granting access to the education from a perspective asimilacionista with scanty elements of interculturality. So that are recognized shacklers and facilitators of an inclusive education in the above mentioned intercultural context, there being delivered a theoretical preliminary approximation of the unmigratory phenomenon and his positioning in the educational Chilean system.

Key words: Inclusive Education, Interculturality, Social Representations, Educational Chilean System.

Hoy en día se estima que 180 millones de personas en el mundo son extranjeros en el lugar que viven³. El Censo realizado en Chile, el año 2002, dio a conocer que esta realidad no es lejana, registrándose 195.320 extranjeros residentes, de los cuales un 68% proviene de países de América del Sur⁴. Sin embargo, al considerar a los ciudadanos en estado de ilegalidad, se contabilizan cerca de 600 mil inmigrantes latinoamericanos que habitan mayoritariamente en la región metropolitana (Stefoni, 2002).

³ Breve Reseña y Análisis de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias.

⁴ Censo 2002.

Las razones que motivan la salida desde el territorio originario al extranjero son múltiples. Una importante cantidad de los inmigrantes que actualmente llegan a Chile, se pueden considerar como inmigrantes económicos, pues son atraídos por un mercado laboral más rentable que el de su país de origen (Norambuena, 1998; Stefoni, 2002).

Una dinámica inherente al fenómeno inmigratorio, refiere a la necesidad de satisfacer ciertas demandas por bienes y servicios (salud, educación, trabajo). Dicha coyuntura, genera prácticas que excluyen la cultura propia frente al endogrupo, a fin de lograr la inserción social. De este modo, la cultura inmigrante es relegada al ámbito privado, excluyéndolo de las organizaciones sociales, desvalorizándose y naturalizándose mecanismos de discriminación (Poblete, 2003).

Los mecanismos mencionados no son ajenos al ámbito de la educación. En este sentido, un sistema educacional posee estructuras e ideologías que dotan de valor la representación que se tiene del género, la clase social y las desigualdades raciales (Bourdieu y Passeron, 1995; Giroux, 1997). Estas ideologías se inscriben en la cultura del aula, estableciéndose desde quienes ostentan el poder, para definir lo que debe ser considerado como conocimiento y quienes pueden acceder a éste. En este ámbito, estudios etnográficos sobre la educación en Chile describen una negación de la diversidad, a través del uso de mecanismos autoritarios y discriminadores, orientados a homogeneizar a otros en torno a la cultura dominante (Magendzo y Donoso, 2000; Villarreal, 2005; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006).

En este escenario, de cambio cultural, intensos flujos migratorios y dinámicas de dominio impuestas por la realidad histórica, se genera el interés por preguntar: ¿de qué modo el sistema educacional chileno recibe a aquellos estudiantes pertenecientes a las minorías extranjeras latinoamericanas?

El presente artículo expone una investigación cuyo principal objetivo fue explorar las representaciones sociales que poseen alumnos, académicos y directivos chilenos acerca de la integración de alumnos extranjero latinoamericanos (en particular de origen peruano). La temática señalada aparece

como un terreno inexplorado para la investigación psicosocial en Chile, dado el carácter creciente de los flujos migratorios. A la vez, reviste de importancia en el ámbito de la psicología educacional, en tanto se aboca a procesos de convivencia escolar que inciden en la conformación de la identidad y capacidades de los estudiantes.

MARCO CONTEXTUAL

Antecedentes sobre inmigración latinoamericana en Chile: el caso de las comunidades peruanas.

Según Stefoni (2001), de los diversos enfoques que explican la creciente migración, el de mayor relevancia es el análisis que hacen Castells, Marshall, Nikolinakos, Portes y Waltson, quienes plantean que el fenómeno migratorio actual tiene su origen en causas de tipo económico y político, siendo un efecto del desarrollo del sistema económico capitalista y de la progresiva división internacional del trabajo.

Desde este enfoque las migraciones se comprenden en el contexto de la globalización, que refiere a la intensificación de las relaciones universales (sociales, culturales y económicas) que unen a las distintas localidades (Bauman, 1999; Giddens, 1990, citado en Larraín, 2003). Por ende, el mundo actual pasa a ser un “espacio de flujos” referidos principalmente al constante circular de personas, capital y tecnologías (Castell, 1996, citado en Arriaga, 2007).

La inestabilidad económica y política, de algunos países sudamericanos y el crecimiento sostenido que han experimentado la economía chilena en los años 90', son factores que ha favorecido la llegada de inmigrantes (Norambuena, 1998). En Chile, una de las comunidades de inmigrantes más numerosa está constituida por personas provenientes de Perú, que se cuantifican en 600 mil en todo el país, siendo las comunas más pobladas Recoleta, Santiago, e Independencia. Del total de inmigrantes peruanos en Chile, el 47 % son hombres y el 63% corresponde a mujeres, las cuales por lo general son acompañadas por sus hijos en el proceso migratorio (Stefoni, 2002).

Este tránsito constante de personas de origen peruano ha tenido un alto impacto en la Región Metropolitana, específicamente en la comuna de Santiago. Esto supone una readecuación constante de las representaciones y de los entramados culturales en que se basa la convivencia social. En el posterior análisis, se deben considerar las coyunturas históricas que han devenido en las representaciones actuales acerca de los peruanos en Chile, que corresponden a relaciones de poder establecidas a partir de hechos históricos. En particular, las representaciones acerca de ciudadanos peruanos describen una posición de dominio chileno, específicamente desde la Guerra del Pacífico (Stefoni, 2000, 2002). Este hecho histórico ha favorecido la constitución de una identidad nacional desde la superioridad, cuyas consecuencias son la exclusión y dificultades que el inmigrante peruano debe sobrellevar al establecerse en Chile.

Integración de grupos minoritarios en el Sistema Educativo Peruano.

El proceso educativo supone un momento trascendental en la integración de una persona al entramado cultural de una sociedad, en tanto, la socialización como proceso de asimilación de prácticas y formas de pensar tiene un dispositivo específico en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1995, Berger y Luckmann, 2007).

En este sentido, las personas son resultado de la historia del sistema de relaciones sociales en el que se inscriben, y sus prácticas no estarían determinadas solo por la posición actual que ocupan en la sociedad, sino también por toda la historia que los precede en el espacio social de sus orígenes (Bourdieu y Passeron, 1995). De este modo, se comprende la relevancia de un sistema educacional tolerante e igualitario, que permita la expresión e integración social de aquellos grupos que no aparecen en el discurso sociocultural predominante.

En el contexto internacional, se han generado iniciativas orientadas a regular y respaldar los procesos de integración e inclusión en la educación. Un ejemplo, es la construcción del “Marco de Acción Regional, Educación para Todos en las Américas”, en el que los países participantes (incluyendo a Chile) se comprometen a asegurar el acceso a educación de calidad a toda la población, así como a formular políticas educativas inclusivas (UNESCO, 2000; Umayahara, 2004).

Por su parte, en Chile a partir de la Reforma Educacional de 1990 (Donoso Díaz, 2005), el Ministerio de Educación dicta una serie de reglamentos orientados a la sistematización de proyectos para la integración educacional de alumnos con discapacidad. Posteriormente, durante el año 2003 el Ministerio de Educación reformula este dictamen, ampliando los proyectos de integración, también a aquellas con necesidades educativas especiales producto de sus condiciones personales, sociales o culturales (Hinojosa y Lizana, 2005).

De este modo, el sistema educacional chileno ha generado medidas orientadas a la integración de grupos históricamente marginados, tales como las comunidades indígenas y personas con discapacidad. Destacan, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (1993), destinado a integrar a las comunidades indígenas, y la implementación de escuelas especiales, para niños y jóvenes con algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial. Si bien, se ha logrado un mayor grado de visualización de estos grupos, estudios actuales critican el carácter folcklorizante y diferenciador de las comunidades señaladas (Villarreal, 2005; Donoso y Díaz, 2006).

Consiguientemente, el creciente fenómeno migratorio encuentra al sistema educacional chileno en un estado incipiente con respecto al desarrollo de programas de integración e inclusión dirigidos a comunidades inmigrantes, en tanto, la única experiencia conocida es el Programa de Reinserción Escolar del Mineduc, consistente en el taller "Educación Inclusiva e Inmigración", dirigido a profesores y directores de 35 establecimientos de la provincia de El Loa, donde existe una alta cantidad de inmigrantes de la zona andina (Cuñarro y Martínez de Correa, 2007; Mineduc, 2008).

En países europeos la integración de inmigrantes, a través de la educación, se ha logrado mediante políticas estatales (Ibid). A diferencia de esto, el actual sistema educativo chileno ha descentralizado la función estatal, entregando la administración de los establecimientos a los municipios, generándose la imposibilidad de elaborar estrategias globales de integración (Donoso, 2005). No obstante, los establecimientos educacionales poseen un importante grado de

autonomía curricular, que les permitiría generar por iniciativa propia procesos integrativos e inclusivos para inmigrantes (Aedo, 1995; Briceño, 2004).

Representaciones Sociales.

Moscovici señala que *por representaciones sociales designamos un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que tienen su origen en las comunicaciones interindividuales de la vida cotidiana. Ellas son los equivalentes, en nuestra sociedad, de los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede además decirse de ellas que son la versión contemporánea del sentido común* (1993, pp. 181).

En este sentido, las representaciones sociales se constituyen en teorías populares o esquemas de referencia que facilitan la interpretación de los hechos y orientan el comportamiento de las personas en el escenario social. En este sentido, Jodelet (1993) aclara que las representaciones sociales son la representación de un sujeto social en relación a otro, de modo tal que toda representación social carece de imparcialidad y se desarrolla a partir de un marco histórico específico.

Según Abric (1993), las representaciones sociales están compuestas por un núcleo o código central, además de un conjunto de elementos de carácter periférico. El primer componente es de naturaleza estable, coherente, determinado de manera consensual por la memoria colectiva e histórica del grupo. En segundo lugar, se hayan los elementos periféricos que nacen del contexto social donde se desenvuelve el grupo, generando el dinamismo y pluralidad que pueden adoptar las representaciones sociales (Agudelo, Gómez, López, De los Ríos, Quintero, Álvarez, Vélez y Castañeda, 2007).

El proceso mediante el cual las representaciones sociales se integran a la intersubjetividad de una comunidad, consta de dos etapas. La primera corresponde a la objetivación, que refiere a la propiedad de convertir lo abstracto en algo concreto. Se trata de una materialización de la palabra, en que los conceptos se transforman en categorías sociales del lenguaje, a través de las cuales los sujetos creen reflejar fielmente una realidad objetiva (Agudelo, et. al,

2007). La segunda etapa es el anclaje o enraizamiento social, que implica la integración cognitiva del objeto representado en un sistema de pensamiento (Jodelet, 1993). El anclaje articula las tres funciones básicas de las representaciones sociales: otorgar significado al objeto que se representa; utilizar la representación como interpretación del mundo social; y por último integrar la representación dentro del sistema de recepción e integración social (Agudelo, et. al, 2007).

Educación Inclusiva.

Los conceptos de integración e inclusión son habituales en el discurso actual de la educación. En general, estos términos se utilizan indistintamente en el ámbito escolar, aun cuando representan a perspectivas diferentes.

La integración refiere al proceso, continuo y dinámico que posibilita a las personas con necesidades especiales acceder a instituciones sociales, normalizando sus experiencias en las distintas instancias del quehacer humano, como la vida comunitaria, escolar y laboral, con el apoyo especial que requiera cada caso (Monsalva, 1991).

Por tanto, la integración se orienta a que todas las personas sean parte de la sociedad asumiendo un rol dentro de ella. Es decir, se orientan a generar instancias especiales para aquellos que poseen una situación diferente de la predominante –ya sea física, mental, o cultural-, facilitando de este modo la integración social.

El concepto de educación inclusiva irrumpe como una réplica frente a las limitaciones que ofrece el término de integración. La inclusión no considera las diferencias desde el punto de vista del trato especial, sino a partir de la aceptación de la diversidad (Hinojosa y Lizana, 2005).

Para Blanco, *la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales* (1996, p. 10). La educación inclusiva revaloriza las diferencias, sin abandonar aquellas necesidades especiales, atendíéndolas desde el contexto general de la comunidad. Por ende, la inclusión conlleva una constante

reflexión de los procesos de segregación y exclusión existentes al interior de los mismos establecimientos (Duk, 2000).

En este contexto, se han identificado condiciones facilitadoras de la inclusión educativa entre las que se cuentan: disposición favorable a la diversidad de los padres, profesores, compañeros y personal del establecimiento; adecuada formación del profesorado; estimulación temprana para aceptar la diversidad; la presencia de equipos profesionales y técnicos especializados; flexibilidad curricular; valoración de la diversidad; autonomía del establecimiento en la gestión escolar (Hinojosa y Lizana, 2005).

Por el contrario, los referentes teóricos revisados indican como principales condiciones obstaculizadoras de la educación inclusiva: la discrepancia de estas propuestas con los valores de la sociedad actual, caracterizada por la competencia y la segregación; el carácter homogeneizador propio de las mallas curriculares existentes en los sistemas educativos tradicionales; la escasez de recursos humanos y materiales necesarios para la inclusión; las actitudes y representaciones sociales referentes a la aceptación de la diversidad, por ejemplo, históricamente se ha aceptado que aquellas personas con discapacidad deben educarse entre sus iguales, de forma aislada (Hinojosa y Lizana, 2005).

Interculturalidad.

Con el objetivo de generar estrategias de educación inclusiva, la interculturalidad es un elemento primordial. En términos globales, la interculturalidad es una estrategia de coexistencia en la diversidad cultural, un espacio dialógico entre comunidades culturalmente distintas (Donoso, et. al., 2006).

La noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a sociedades, que están dotadas de diversidad cultural producto de dinámicas históricas específicas. Por ende, la multiculturalidad es una categoría “descriptiva”, un hecho social, en tanto que la interculturalidad es una categoría “propositiva” (Buendía, González, Pozo y Sánchez-Nuñez, 2004; Díez, 2005).

Su concepción, se posiciona como un discurso necesario en América Latina, dado que en el contexto de la globalización se generan procesos migratorios intensos en la región. De este modo, *la interculturalidad de la educación se ha convertido en discurso obligado, sobre todo en contextos en los que los conflictos político-sociales están relacionados o son asociados, directa o indirectamente, con la presencia en un mismo espacio social de colectivos con identificaciones culturales diversas* (Diez, 2005, p. 197). Consiguientemente, el paradigma de la interculturalidad se establece desde el reconocimiento de diferencias enraizadas en contextos socioculturales específicos, donde las personas, los grupos sociales y las culturas conviven a partir de pautas variadas de costumbres, valores y creencias (Preiswerk, 2003).

Este enfoque permite promover mayores niveles de flexibilidad en la presentación de los contenidos escolares y en la formación de los estudiantes, distanciándose de los modelos educativos, de carácter rígido y de nociones predominantemente positivistas acerca de qué es el conocimiento (Diez, 2005).

Igualmente, la atingencia de los modelos interculturales en el ambiente educativo, se comprende en una realidad social dotada de diversidad cultural y que producto de dinámicas históricas se ha orientado hacia la exclusión de determinados grupos. En este sentido, María Diez (2005) señala que la interculturalidad debe ser *un proyecto político-social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil* (p.208). En consecuencia, las intervenciones en el ámbito de los programas interculturales requieren de una presencia estatal activa a fin de alcanzar persistencia a lo largo del tiempo, por el contrario las medidas independientes, de cada centro educacional se erosionan y fragmentan en el espacio histórico (Preiswerk, 2003; Buendía, et. al., 2004).

MÉTODO

La metodología utilizada en la presente investigación es de carácter cualitativo, dado que es la más adecuada para los objetivos propuestos, en tanto su finalidad es comprender la representación del fenómeno social que poseen los

actores involucrados de éste (Taylor y Bogdan, 1986). A su vez, este estudio es de tipo exploratorio con nivel de análisis relacional, dada la escasa investigación encontrada acerca de la integración de inmigrantes en escuelas municipales chilenas, así como por lo incipiente del fenómeno de la inmigración.

El proceso de recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y abiertas, entre los meses de Mayo del año 2008 y Marzo del año 2010, en dos establecimientos educacionales: Escuela República de Alemania y Escuela República de Panamá, ambas de la comuna de Santiago Centro. Dichos establecimientos fueron escogidos dada su alta matrícula de alumnos de origen latinoamericano (41% y 17% respectivamente), mayoritariamente peruanos. El número de informantes se determinó en base al criterio de saturación teórica (Ruiz, 2003) y estuvo constituido por dos grupos, a saber:

- Estudiantes (22) chilenos pertenecientes al nivel 5º, 6º, 7º y 8º Básico.
- Docentes (5) y directivos (1) de cada una de las escuelas.

En una primera etapa se realizaran las entrevistas, de las cuales se desprendieron los elementos más significativos del discurso de los informantes de cada colegio, la finalización de ésta etapa se determinó a partir del criterio de saturación teórica (Krause, 1992). Posteriormente se realizó un análisis relacional de los datos obtenidos, en base a la “Teoría empíricamente fundada”; efectuándose una “codificación abierta”, etapa que comprende la fragmentación y análisis de los datos, la comparación de semejanzas y diferencias y el planteamiento de preguntas, donde los eventos similares son agrupados en categorías; y posteriormente una “codificación axial”, proceso que consiste en reorganizar los datos fragmentados en la fase anterior, estableciendo nuevas relaciones entre las unidades (Krause, 1992).

RESULTADOS

Análisis Descriptivo.

El análisis descriptivo de la información es producto de la codificación abierta, la cual incluye las siguientes 4 categorías: *Valoración de la migración, Consecuencias de la llegada de inmigrantes a los establecimientos educacionales, Caracterización del alumno peruano, Concepción de la Integración*. A continuación se presenta cada una de éstas:

Valoración de la migración: Esta categoría corresponde a las opiniones entregadas por los informantes acerca de la llegada de inmigrantes al país y su inserción en el sistema educacional.

a) Visión general: La información entregada por los informantes da cuenta del escaso control y regulación del estado chileno frente a la llegada de inmigrantes. A su vez, se considera excesiva la cantidad de inmigrantes asentados en el país, existiendo la creencia que éste no posee la capacidad para satisfacer las demandas (laborales y sociales) de los extranjeros: *“Lo veo en parte como una amenaza, no para nosotros sino para ellos mismos, porque aquí no están las condiciones como para que ellos vengan, me refiero a las condiciones de trabajo y de vivienda. Ellos llegan sin nada, vienen buscando nuevos horizontes y resulta que la situación aquí tampoco es muy buena. En ese sentido tal vez habría que realizar una mayor regulación del ingreso de los extranjeros, si llega alguien que llegue con un trabajo seguro, porque eso mismo genera delincuencia.”*

b) Valoración de la migración en los colegios: De las informaciones, se deriva una posición receptiva hacia la llegada de alumnos extranjeros. El discurso de los docentes se posiciona desde la pedagogía, como disciplina abierta a educar a todo tipo de niños. Esto se expresa en la siguiente cita: *“yo creo que la educación no tiene límites y que no puede limitarse sólo a un tipo de niños, y este colegio ha llevado a cabo ésta labor con creces...si tú vas a una sala te das cuenta que hay más peruanos que chilenos...”*

En síntesis, la inmigración creciente no es valorada de buena forma por los informantes, ya que la alta cantidad de extranjeros provocaría problemas sociales como delincuencia, cesantía y pobreza. Sin embargo, en el contexto de la educación, plantean que este es un derecho para todas las personas, en particular cuando se refiere a escuelas municipales.

Consecuencias de la llegada de inmigrantes en los establecimientos educacionales: Los informantes identifican diversas consecuencias producidas por la llegada masiva de familias inmigrantes a la zona donde se ubican los establecimientos y por el ingreso de los mismos al sistema educacional.

a) Admisión de alumnos inmigrantes: Se señalan causas que generaron una apertura en la matrícula para los alumnos inmigrantes. *“Porque el mismo sector se llenó, se pobló de alumnos extranjeros. Entonces nosotros estábamos bajando nuestra matricula, y ahí dijimos esta es la mejor posibilidad para tener más alumnos.”* El sector en el cual se ubican los establecimientos visitados posee una alta oferta de viviendas a un bajo costo, razón por la cual comunidades inmigrantes se han asentado en éste.

b) Necesidades visualizadas: Refiere al reconocimiento por parte de los informantes, de necesidades vigentes, surgidas en los establecimientos educacionales debido a la llegada de alumnos inmigrantes. En primer lugar, se plantea que existen *“necesidades de tener perfeccionamiento en relación al área socio afectiva, lo que implica que, tanto alumnos como profesores, tengan conciencia del hecho que lleguen alumnos que dejen su país por condiciones económicas y llegar a un país extraño implica que quienes los reciben deben tener cierta condición y eso aún no está muy claro...”*; y a su vez, *“otra necesidad clara es ministerial, acerca de la regulación de los estudios de alumnos extranjeros porque vienen en 2 condiciones: unos a validar sus estudios y otros a legalizarlos y de eso pasa mucho tiempo, puede pasar todo el año y siguen en forma irregular,*

porque a veces no tienen contrato laboral estable y no tienen derecho a sacarles la visa a sus hijos.”

Por lo tanto, las necesidades se abocarían a la capacitación del personal para recibir extranjeros de una forma comprensiva y, por otra parte, se carece de una gestión más eficaz de los organismos gubernamentales para regularizar la situación legal de los inmigrantes. A pesar del amplio periodo que ha transcurrido desde que comenzó el proceso inmigratorio masivo, aún no se elaboran atenuantes, dada la complejidad que los informantes atribuyen a las soluciones.

c) Cambios implementados: Los informantes dan cuenta de la implementación de ciertas actividades y prácticas al interior de los establecimientos que no se realizaban hasta antes de la llegada de los alumnos inmigrantes. Por ejemplo, *“hemos tenido que bajar el nivel en la prueba de diagnóstico. Además se hacen polladas que es algo típico peruano, como son tantos... En infraestructura no muchas, porque nosotros tuvimos antes hasta 45 alumnos por sala...tuvimos que adecuarnos para trabajar esta multiculturalidad o interculturalidad, para que fuera lo más normal posible, tratar de normalizarlo lo más posible...”*

A partir de la categoría analizada se establece que la admisión de alumnos inmigrantes, se origina por razones económicas y hechos sociales. Específicamente por circunstancias referidas a la escasa matrícula necesaria para la subvención del establecimiento y al aumento de la población inmigrante asentada en la comuna en que se encuentran. La incorporación de alumnos inmigrantes en los establecimientos ha generado nuevas necesidades, que no se han podido solventar en su totalidad. Específicamente se señala como una necesidad, la carencia de un proceso de convalidación del grado de escolaridad de los alumnos extranjeros para su adecuada inserción en los colegios, así como la legalización de su estado en el país. Por otra parte, se señala también la necesidad de una formación de profesores y alumnos chilenos para acoger de un modo comprensivo a los inmigrantes.

Caracterización del alumno extranjero: Esta categoría describe atribuciones dadas por los informantes a los alumnos peruanos, en cuanto a sus características sociales, familiares, afectivas, culturales, y de rendimiento académico.

a) Factores socioculturales (situación familiar, situación socioeconómica, origen del migrante): Según los informantes existen situaciones del contexto sociocultural, que determinan el modo de ser y las características de los alumnos inmigrantes. En primer lugar la situación familiar es descrita como disgregada, producto del trabajo de los padres, así es como uno de los informantes plantea que *“por lo general viven en una pieza...eso a mí me preocupa, porque los papás trabajan puertas a dentro, entonces hay niños que no ven a sus mamás en dos semanas”*; igualmente las condiciones de vida de los inmigrantes es bastante precaria, en tanto que *“Viven hacinados en una pieza...la mayoría...todos están en el barrio de Santiago Centro, Estación Central, en piezas...viene uno y empiezan a traer a todos a esa pieza”*; por último se plantea que el origen geográfico del alumno peruano influye en su formación y capacidad intelectual: *“Ahora el niño que llega tiene atraso pedagógico...me da la impresión que los que llegaron primero venían de ciudad y los que llegaron después vienen de los alrededores de Perú.”*

b) Factores psicológicos: Los informantes identifican características personales (afectivas y de aprendizaje) propias de los alumnos inmigrantes que han llegado en los últimos años. El proceso migratorio afecta el estado emocional de los menores. Esta situación es descrita por los informantes de la siguiente forma: *“...la verdad es que el alumno peruano, que llega, viene lesionado afectivamente, ¡porque viene con pena!, el desarraigo creo que es algo que a todo el mundo le toca, más a un niño que de un día para otro se va de su país.”*

c) Receptividad a la cultura local: Los alumnos inmigrantes de origen latinoamericano son descritos, por los informantes, como muy receptivos a las prácticas y costumbres más representativas de la cultura nacional chilena. Una

situación visualizada constantemente es la siguiente: *“Tú te podrías imaginar, que aquí para el 18, los primeros en aprender a bailar cueca son los peruanos. Incluso son los que mejor y más bailan cueca...”*; y al mismo tiempo no realizan valoraciones acerca del país donde se encuentran, evitando una actitud confrontacional: *“(Acerca de la opinión de los alumnos peruanos sobre Chile) Ellos no hablan de eso...”*. Consiguientemente, se identifican consecuencias negativas de dicha dinámica de adaptación, al respecto se que *“hay incluso peruanos que se creen chilenos y le dicen a otros peruanos vete a tu país”*.

En este sentido, se observa como los alumnos extranjeros han adoptado elementos identitarios propios de la cultura juvenil chilena: *“la mayoría de los peruanos que hay acá...se comportan igual, hablan igual, se adaptan...hay peruanos que son pokemones y emos (tribus urbanas chilenas)...”*.

Por lo tanto, los informantes tienen la concepción acerca de los niños peruanos incorporados al sistema educativo chileno, caracterizada por una serie de déficit, de índole socioeconómica y psicológica. Destacando positivamente solo la adaptabilidad de los niños a las costumbres y tradiciones chilenas.

Concepción de la Integración: La presente categoría describe la concepción que poseen los informantes acerca de la integración, aspectos tales como qué se entiende por ésta, la forma de llevarla a cabo y su finalidad. La visión que prevalece acerca de este concepto se especifica a través de las siguientes palabras: *“Integración es que todos los niños tengan la capacidad de aprender en igualdad de condiciones.”*

Es pertinente señalar que la concepción de integración prevaleciente en todos los informantes es la antes descrita, la manera de llevarla a cabo y los elementos considerados son diferentes en las dos instituciones visitadas. Esta concepción se describe en las siguientes subcategorías.

a) Formas y prácticas de integración (qué se hace). Para lograr la integración se llevan a cabo una serie de actividades, sin embargo, éstas se dan de forma diversa en los establecimientos visitados. Por un lado se plantea que *“Lo único*

que se ha hecho con ellos es que cuando fue el día del Perú se les menciono en la fila que el Perú y se les brindo un aplauso, quedamos comprometidos que iban a cantar su himno y al final no lo cantamos”; en tanto que en otro establecimiento visitado una práctica establecida es que “...la gran mayoría canta el himno peruano...en todos los actos se cantan los himnos por igual, más que una necesidad es una forma de respetar a las otras personas y valorizarla también.” Si bien se busca el mismo objetivo, entregar igualdad de oportunidades a los alumnos, en uno de los establecimientos se incluye el reconocimiento y la valoración de elementos simbólicos de la diversidad cultura propia del alumnado.

Sin embargo, prevalece la idea de la adaptación como metodología para la integración de los alumnos extranjeros a la sociedad chilena, así queda expuesto en la siguiente declaración: *“cuando llegaron los primeros (alumnos peruanos), los adaptamos tal cual como a un alumno chileno. El problema lo tenían ellos afuera, porque vivían en piezas, era más complicado... o sea se van adaptando más rápido. Tratan de ser chilenos y es cosa de verlo no más”.*

b) Convivencia, dificultades y modos de resolución: El proceso de integración ha generado formas de relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar. De igual modo, la interacción entre inmigrantes y ciudadanos chilenos ha producido ciertos conflictos, como la presencia de actos discriminatorios, *“Ellos como que se han integrado...pero los niños son muy sinceros a veces y eso duele, se ponen sobrenombres, se desvalorizan entre ellos y uno al pasar por los cursos dice bueno somos personas igual que el resto y hoy día estamos en nuestro país pero mañana podemos estar en otro lado”.* Ahora bien, los informantes reconocen que la discriminación no es una situación expandida a través de toda la institución sino más bien algo aislado: *“(acerca de la discriminación) No, no lo hemos conversado porque no es una cosa masiva entiendes...no es una situación que genere conflicto...pero una estrategia general nosotros no hemos hecho...pero pasa también por una situación de aprendizaje previo de ello...”* De lo anterior se desprende que frente a la discriminación no existe un modo de intervención implementado a nivel institucional, sino que la resolución es situacional.

c) Valoración del proceso de integración: refiere al valor que los estudiantes, docentes y académicos le dan al hecho de integrar a alumnos inmigrantes. Esta valoración se sintetiza en la declaración siguiente: *“Es importante, porque luego cuando esta situación crezcan un poco más esos niños van a ser ciudadanos chilenos y se van a establecer acá en el país.”*

En resumen, el concepto de integración propuesto se relaciona con la posibilidad de ingresar al sistema educacional y recibir una educación equitativa. De igual modo, se desprende que el método para lograr la integración es la adaptación del extranjero a la realidad nacional; aunque en uno de los establecimientos visitados se valora y respeta la diversidad cultural, incluyendo algunos elementos de interculturalidad como entonar el himno nacional peruano en los actos cívicos, aspecto no generalizable a la cotidianidad del establecimiento, ya que no existe un acercamiento a la cultura inmigrante. Esto se condice con la valoración del proceso de integración, el cual se orienta a la eventualidad de que el alumno extranjero será un ciudadano chileno.

En cuanto a la convivencia, ésta es descrita como normal en tanto que los alumnos extranjeros no son conflictivos y los actos de discriminación identificados son denominados “hechos aislados”. De la información se extrae que el principal modo de intervenir frente a la discriminación es establecer un espacio de dialogo y reflexión entre los involucrados (alumnos y profesores). Sin embargo, se carece de una forma establecida de intervenir, siendo preferentemente está elaborada en el mismo momento por el docente a cargo, sin considerar la nacionalidad de los actores.

Análisis Relacional.

El análisis de los resultados descriptivos propone que la representación social existente en las comunidades educativas consultadas, se orienta a objetivizar la integración de los alumnos inmigrantes de origen latinoamericano, como *“el otorgar la oportunidad equitativa de acceder al sistema educacional”*. Dicha representación se concretiza en un proceso educativo que tiene como fin

desarrollar en los alumnos las capacidades que se han establecido como necesarias para que puedan insertarse y desenvolverse en la sociedad chilena.

A su vez, la representación social posee algunos elementos periféricos como: la aceptación parcial de la cultura latinoamericana a través de actividades esporádicas y no generalizadas; la incorporación de los alumnos extranjeros a actividades chilenas de índole folclórica; invisibilización de la diversidad cultural; y una demanda de la acción legalizadora estatal que regularice la situación de los inmigrantes en el país. Si bien, se identifican dificultades propias de la diversidad cultural, llevándose a cabo prácticas tendientes a valorizar y acoger las diferencias culturales, estas no son predominantes restringiendo la labor de los establecimientos a la praxis igualitaria de educar. Esta concepción promueve en la comunidad educativa una tendencia a invisibilizar los aspectos y problemáticas referidas a la diversidad cultural existente en las comunidades consultadas.

Es así como la llegada de alumnos peruanos a establecimientos nacionales es abordada desde una perspectiva asimilacionista, que pretende la adaptación de un grupo minoritarios a las características determinantes de la cultura de una sociedad (Poblete, 2006). A partir de la información analizada, es factible plantear diversos orígenes de esta tendencia adaptacionista tales como: el carácter etnocentrista de la cultura chilena, la existencia de una representación social desvalorada del inmigrante, en particular de países vecinos, y la influencia del discurso gubernamental en relación a la educación.

Diversos acercamientos teóricos han planteado que existe una construcción excluyente del otro, lo que no facilita el afianzamiento de relaciones interculturales entre chilenos e inmigrantes peruanos, por lo contrario persiste una tendencia etnocentrista cuyo mayor énfasis es el esfuerzo “asimilacionista” de nuestra sociedad (Stefoni, 2003). Como corolario, en nuestra sociedad existe una tendencia a establecer un parámetro que mide la calidad de las culturas en relación a la propia. Esta creencia posiciona la cultura por sobre otras de Sudamérica. Un ejemplo de la valorización negativa que se hace de las culturas inmigrantes, es la caracterización que los informantes atribuyen acerca de los alumnos de origen peruano.

Según la información recabada, los académicos y directivos poseen una representación social del inmigrante peruano que tiene como núcleo la desvalorización de éste y su cultura. En esta representación social describen al inmigrante peruano como de un estrato socioeconómico bajo, lo cual se ve reflejado en la valoración de las actividades laborales que realizan y las precarias condiciones en las que viven; se describe a los inmigrantes peruanos como poseedores de un nivel educativo bajo, incrementándose esta noción cuando el inmigrante no proviene de un centro urbano sino de lugares geográficos como “la selva” o “la sierra”, relacionándose esto con una desvalorización de su cultura; otra creencia de tipo periférico, representa al inmigrante peruano como un individuo que ingresa a la sociedad con un importante deterioro psicológico, de aspectos afectivos como cognitivos, debido a la segregación familiar a consecuencia del proceso migratorio; un último elemento identificado es la receptividad -“casi inmediata”- de los inmigrantes hacia las costumbres y prácticas propias de la cultura chilena. Con respecto a la receptividad del inmigrante peruano ésta se ve reflejada en expresiones del discurso de académicos y directivos tales como “ellos tienden a chilenizarse”, circunstancia que a modo de hipótesis se pudiera relacionar como la única manera válida para insertarse en la sociedad.

Así mismo, existe una orientación discursiva de los estamentos gubernamentales que promueven la integración educativa en términos de igualdad en las posibilidades de acceder a una matrícula. Específicamente de acuerdo con el Plan de Desarrollo Educativo Municipal, la comuna de Santiago tiene como misión “entregar a las familias una educación de calidad, innovadora y de sólida formación valórica para sus hijos, bajo el principio de igualdad de oportunidades”.⁵

Este discurso da cuenta de que un tema más importante en la agenda política del país es la equidad. No obstante, las propuestas carecen de consideraciones que evalúen las diferencias culturales específicas de los establecimientos educacionales; en consecuencia prevalece una estructura de la cultura nacional que absorbe a los grupos inmigrantes. Es interesante considerar la valorización que hacen los informantes acerca del proceso migratorio, pues

⁵ PADEM (2005).

consideran por un lado que genera problemáticas sociales y por otro la aceptación de menores inmigrantes en las aulas es un deber del sistema educacional.

La conjunción de los tres elementos mencionados legítima, guía, y promueve la tendencia adaptacionista visualizada en el discurso de los profesores y directivos del sistema educativo chileno, en tanto que la homogeneidad cultural de nuestra sociedad ha naturalizado la adaptación como forma de integración social, negando la identidad del otro, la identidad del inmigrante. En el contexto de esta investigación, un aspecto importante es ahondar en la interculturalidad como una forma de integrar. La interculturalidad emerge como una propuesta frente a la multiculturalidad de la globalización, considera un dialogo entre las partes en el cual se comparte y reconoce la cultura del otro, pero manteniendo la identidad originaria en tanto estas son igualmente válidas y constituyentes de la salud psicosocial (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006).

El análisis relacional nos lleva a plantear el carácter adaptacionista de lo que se representa cómo integración. Esto no solo se puede leer en el discurso explicito, sino también en elementos implícitos que plantean los docentes y directivos, específicamente la negación de ciertas necesidades tales como la modificación de algunos contenidos curriculares, pues esto se lleva a cabo en instituciones particulares o por el propio docente; la no consideración masiva de elementos culturales latinoamericanos, como el folclor, en tanto sólo una de las instituciones ha tomado la iniciativa de incorporar algunos elementos como el canto del himno nacional peruano. No obstante, resulta difícil que se cambie del todo la ideología imperante, si no se produce un cambio cultural profundo. A la luz de lo anterior, la discriminación se considera en términos de violencia física o psicológica, invisibilizándose otros mecanismos discriminadores, como la exclusión de las identidades culturales extranjeras y la negación de los cambios culturales.

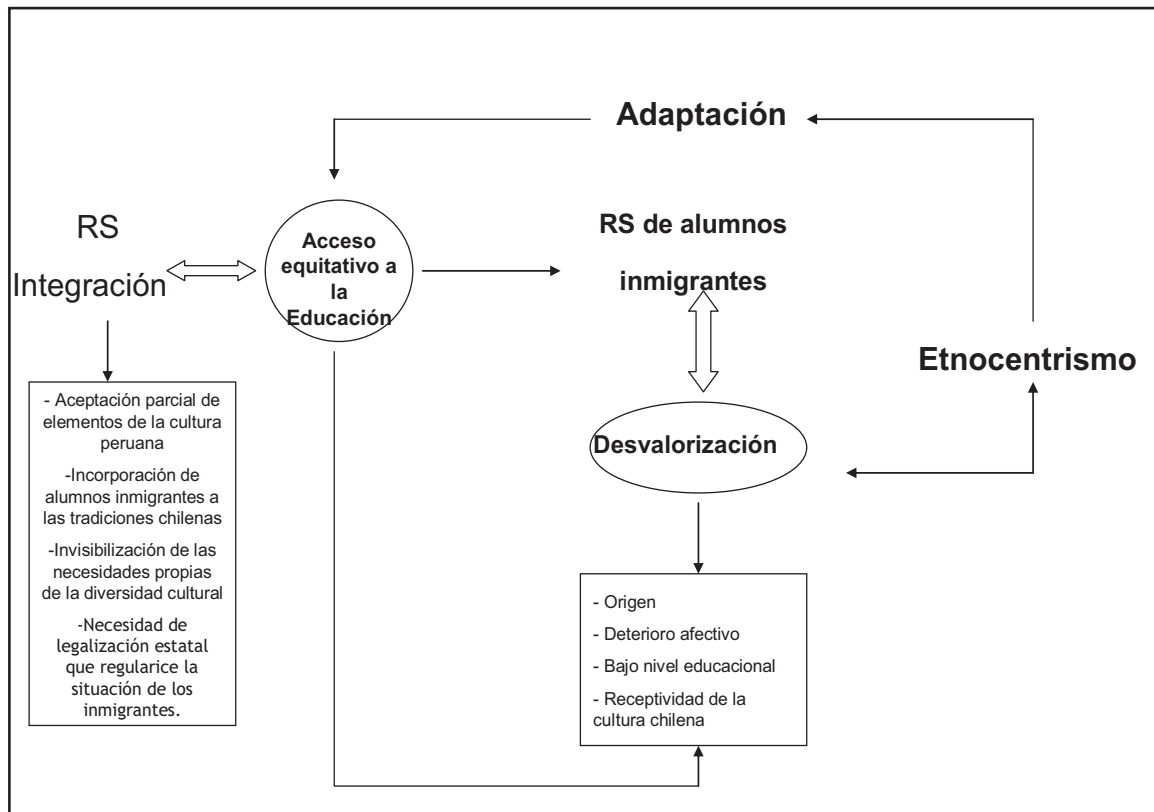


Figura 1. El presente diagrama entrega una síntesis esquemática del núcleo de la RS de la Integración, sus elementos periféricos, y las dinámicas que reproducen este modelo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

A partir de la investigación presentada hemos podido explorar el discurso de directores, académicos y estudiantes chilenos, con respecto a la integración de alumnos extranjeros al sistema educacional. El comienzo de este proceso nos entregó indicios de la escasa producción teórica y de investigaciones acerca del tema, revelándose una realidad ignorada en la agenda de las ciencias sociales.

Dado la carencia de datos referidos a las instituciones con mayor presencia de alumnos latinoamericanos, se realizaron indagaciones hasta encontrar dos instituciones con un alto porcentaje de inmigrantes en su alumnado. Cabe mencionar que solo uno de estos establecimientos posee actividades tendientes a una integración intercultural, pero aún de un modo incipiente.

Con respecto a la Representación Social estudiada ésta se encuentra muy lejana a lo que teóricamente se denomina integración intercultural, restringiéndose a la integración en tanto proceso de inserción a la sociedad chilena a partir del ingreso a los establecimientos educacionales. Existe un desconocimiento por parte de los informantes docentes acerca de modelos de integración, en las cuales el inmigrante conserve su identidad cultural y sea apoyado en base a sus dificultades reales. Por ende, se precisa una mirada comprensiva de los profesionales involucrados en la inserción de inmigrantes a la sociedad chilena, ya que la representación desvalorada que persiste de éstos, ignora las variables psicosociales que ubican al inmigrante en una posición de vulnerabilidad.

Los registros señalan que no ha ocurrido un choque cultural explícito entre la cultura peruana y la chilena al interior de los establecimientos. Por el contrario, de acuerdo a lo planteado por Magendzo y Donoso (2000) habría -de forma encubierta y sin intenciones evidentes- una homogenización de las prácticas culturales, a pesar de las eventuales actividades en las que se utilizan elementos culturales latinoamericanos. Lo anterior, se advierte en las ponderaciones positivas realizadas acerca de la adaptación de estudiantes extranjeros y la negación de todo proceso discriminatorio al interior de los colegios.

En este contexto, emerge una integración carente de interculturalidad, primordialmente orientada en una lógica de adaptación cultural de los estudiantes extranjeros hacia lo chileno, apareciendo en escena un fenómeno de “chilenización” que tiende a absorber las costumbres foráneas cuando de culturas históricamente desvalorizadas se trata. Estos resultados concuerdan con las tendencias etnocentristas descritas acerca de la sociedad chilena en investigaciones referidas a otros grupos minoritarios, que suelen ser censurados en cuanto a expresión de su cultura (Magendzo y Donoso, 2000; Villarreal, 2005; Donoso, et.al, 2006). En este sentido, se reconoce la multiculturalidad pero se desconoce el valor de la interculturalidad como eje articulador de un mayor grado de integración.

El tema adquiere una connotación ética en la investigación social, ya que se el sector municipalizado de la educación y los inmigrantes peruanos, se

encuentran en una coyuntura que tiende a posicionarlos en situaciones de vida precarias. Desde el punto de vista psicosocial, la mayoría de los casos la identidad cultural de ese tipo de extranjeros es censurada de forma encubierta durante el proceso de inserción escolar, siendo significada negativamente en una autoimagen que niega sus orígenes identitarios, dando paso así a la adopción a una identidad de índole adaptativa (Pàmies, 2011)

En el contexto de las migraciones modernas, la noción de que los inmigrantes debían asimilar la cultura hegemónica, hoy ha dado paso a una reivindicación social, cultural y política de esos grupos (Bauman, 1999). Sin embargo, podemos decir que al contrario de esta perspectiva, Chile presenta un estancamiento en políticas de interculturalidad a un nivel central y sólo se conocen iniciativas individuales en el ámbito de la educación. Por ende, la investigación psicosocial con respecto a la integración inmigrantes, debe orientarse a la difusión de los beneficios de la interculturalidad a nivel de políticas migratorias, que facilitarían un cambio cultural que orientadas a desarrollar prácticas inclusivas, que posibiliten el desarrollo de una convivencia respetuosa en la inclusión del otro en sus diferencias socioculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo, C. (1995). **Calidad de la educación y elementos de Mercado**. Extraído el 4 Marzo, 2009, de: <http://decon.edu.uy/network/BCU/aedo.pdf>
- Agudelo, L., Gómez, J., López, A., de los Ríos, A., Quintero, J., Álvarez, T., Vélez, B. y Castañeda, G. (2007). Representaciones Sociales: Otra perspectiva de estudio de la violencia. **Revista Colombiana de Psiquiatría**, 36 (2), 224-236.
- Arriaga, O. (2007). Globalización e inmigración. **Revista Pueblos**. Extraído el 5 Marzo, 2009, de: <http://www.revistapueblos.org/spip.php?article656>
- Bauman, Z. (1999) **La globalización: consecuencias humanas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2007). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). **La Reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza**. México: Fontamara.
- Briceño, Y. (2004). Inmigración exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. En Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 201-219
- Buendía, L., González-González, D., Pozo, T. y Sánchez-Núñez, C. (2004). Identidad y competencias interculturales. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, **10** (2). Extraído el 4 Mayo, 2011, de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Cuñarro, E. y Martínez de Correa, L. (2007) Estado y política social: La educación en Venezuela. Desde una perspectiva intercultural. **Revista Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología**, **16** (4), 757-785.
- Diez, M. (2005). Reflexiones en torno a la Interculturalidad. **Cuadernos de Antropología Social**, **19**, 191-213.
- Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. **Revista Estudios Pedagógicos, Valdivia**, **31** (1) 113-135.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. **Revista Estudios Pedagógicos**, **32**, (1), 21-31.
- Duk, C. (2000). **El Enfoque de Educación Inclusiva**. Fundación INEN
- Giroux, H. (1997). **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo Veintiuno Editores
- Hinojosa, Z. y Lizana, C. (2005). Inclusión Educativa: Actitudes de Niños/as de 5º Básico de Escuelas Municipales de una Comuna de la Región Metropolitana, con Respecto a sus Compañeros/as que Presentan Dificultades de Aprendizaje y que Asisten a Grupo Diferencial. Tesis para optar al título de Psicólogo con mención Educacional Infante Juvenil. Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2002). **Censo**. Santiago.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (ed.). **Psicología social II: pensamiento y vida social psicología social y problemas**. Barcelona: Paidós.

- Krause, M. (1992). **Métodos de Investigación Cualitativa**. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Larraín, J. (2003). **Identidad Chilena**. Santiago: LOM.
- Moscovici, S. (1993). **Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Barcelona: Paidós.
- Monsalva, S. (1991). Integración Escolar: Modelos y Condiciones. En Araneda, P. y Ahumada, H. (1991). **¿Integración o Segregación?** Santiago: Iberoamericana.
- McEntee, E. (1998). **Comunicación Intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual**. México: McGraw-Hill.
- Norambuena, C. (2004). Chile y sus nuevos inmigrantes, ni acogidos ni rechazados. **Revista Universitaria**, 85. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sius, M. (1991). Integración de Niños Deficientes al Sistema de Educación Regular: Una Observación Etnográfica a Nivel Preescolar. Tesis no publicada para optar al título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Stefoni, C. (2001). Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile. En publicación: **Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe**. Programa Regional de Becas CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Stefoni, C. (2002). Mujeres Inmigrantes Peruanas en Chile. **Revista Papeles de Población**, 33, 118-145.
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). **Revista Psicoperspectivas**, 10 (2), 144-168.
- Preiswerk, M. (2003). Hacia una Educación Teológica Intercultural. **Revista Impulso, Piracicaba**, 14 (34), 77-93.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- UNESCO (2000). **Marco Acción Regional**. Extraído el 12 Octubre, 2009, de: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/marco_accion.pdf

Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 2 (2), 21-51.

Universidad Diego Portales. (2005). **Derechos humanos de las personas inmigrantes. Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile**. Extraído el 23 Octubre, 2009, de:
<http://www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2005/>

Villarreal, M. (2005). Caracterización de una escuela de lenguaje: Una reflexión desde la psicología Comunitaria. Tesis no publicada para optar al Grado Académico de Magíster en Psicología. Mención Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.