

Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile

Lucía Alvites S.¹

luciamariana123@gmail.com

Ricardo Jiménez A.²

ricardojimenez006@gmail.com



Synergies Chile n° 7 - 2011 pp. 121-136

Résumé : En 2011 a débuté à l'École República de Alemania, de Santiago du Chili, à l'intention des élèves de la septième année de l'enseignement général, un cours d'Histoire, Géographie et Sciences Sociales sur l'Amérique du Sud. Au cœur d'une zone de concentration d'immigrants, cette école accueille une population scolaire migrante dans sa majorité, notamment des Péruviens. Le cours a été mis au point dans le cadre d'innovations, visant l'intégration culturelle de ces enfants provenant d'ethnies diverses, sur la base de l'identité commune sud-américaine, de la mise en valeur de l'interculturalité et de l'acceptation des migrations comme des faits permanents et positifs. Cet article analyse notamment les contextes, les répercussions et les caractéristiques de cette expérience qui aborde l'un des enjeux éducationnels du Chili.

Mots-clés : migrations - éducation - interculturel - intégration - droits.

Abstract: In 2011, a new course of "History, geography and social sciences in South America" begins to be given in the seventh year of Escuela República de Alemania, Santiago, Chile. The school is located in an area of immigrant concentration, and more than half of students are South American immigrant boys and girls, mostly Peruvian children. This activity began two years ago with the aim to create a curricular innovation of high cultural relevance to integration processes in these particular schools communities, from the common South American identity, intercultural evaluation and migration understanding as positive and permanent realities. The article presents some of the contexts, implications, and main characteristics of this experience to address one of the unresolved educational subjects of present-day Chile.

Keys words: migrations - education - interculturality - integration - rights.

Resumen: El año 2011, comenzó a dictarse en el séptimo básico de la Escuela República de Alemania de Santiago de Chile un nuevo curso de "Historia, geografía y ciencias sociales de Suramérica". Ubicada en una zona de concentración de inmigrantes, más de la mitad del alumnado de la Escuela son niños y niñas inmigrantes suramericanos, en su mayoría peruanos. Se trata de una actividad iniciada dos años atrás para crear una innovación curricular de alta pertinencia cultural a procesos de integración en estas particulares comunidades escolares, desde los ejes de la identidad suramericana común, la valoración de la interculturalidad y la comprensión de las migraciones como realidades permanentes y positivas. El artículo expone algunos de los contextos, alcances y características principales de esta experiencia para abordar uno de los temas educacionales pendientes del Chile actual.

Palabras claves: migraciones - educación - interculturalidad - integración - derechos.

El nuevo escenario nacional

Chile se ha convertido en un nuevo “polo de atracción” para migrantes de países de la región desde hace ya dos décadas, como parte de un sistema migratorio regional que mantiene cerca de 700.000 residentes chilenos en el exterior, y donde interactúan un fuerte flujo de inversiones chilenas, políticas neoliberales precarizadoras del empleo, y flujos de información y de influencias culturales a través de los medios masivos de comunicación, en los países de origen de muchos de sus inmigrantes. A lo anterior se suma una tendencia demográfica caracterizada, según estimaciones del CELADE, por el envejecimiento de la población y una reducción de las tasas de crecimiento poblacional y de natalidad, las que disminuyen desde la década de 1960 y que, según proyecciones, alcanzarán un virtual estancamiento (0,4%) en el año 2050; al mismo tiempo, crecerá el segmento de población adulta mayor en edad no laboral, de un 10% actual hasta un 24%, en contraste con la juventud relativa, en edad laboral, de los países de origen de muchos de sus inmigrantes. La tasa de recambio en Chile es 1.7, mientras la de Perú es 2.6. Un estudio de la Universidad de Chile muestra que el 7,8% de los partos atendidos en 2010 fue de madres extranjeras.

En ese marco, el país vive actualmente una inmigración que representa, según cifras oficiales, su mayor magnitud absoluta (cerca de 370.000, y del 2% de la población total) y el mayor crecimiento ínter censal de su historia: 75% de 1992 a 2002. Cerca del 70% de los inmigrantes es de origen regional, siendo el 60% proveniente de países fronterizos; la mayor comunidad inmigrante es la peruana con 37% del total.

Se trata de una migración de nuevo tipo, reciente y en curso, en su mayoría mujeres, con motivación y en edad laboral. Muchos de ellos se integran sin mayores problemas a la sociedad chilena. Muchos se ven insertos en labores de baja calificación, segmentados geográfica y socialmente, o concentrados en “bolsones” de pobreza, lo que presenta riesgos y vulnerabilidades específicas que entroncan con discriminaciones de carácter histórico u otras inéditas, propias de los nuevos contextos de acelerada modernización: racismo, xenofobia, sexismo, indocumentación, abusos laborales, discriminación en los medios de comunicación masivos, estigmatización de los refugiados e irregulares, etc.

El nuevo escenario educativo

Esto se traduce en ingentes necesidades y demandas, tanto institucionales y normativas, como de intervención socioeconómica e intercultural. Estas características generales predominantes de la migración hacen que el acceso de los inmigrantes a la educación se produzca mayoritariamente a través de los sistemas de educación pública, especialmente en la ciudad de Santiago donde se concentra cerca del 70%.

Alrededor de un 20% del total de inmigrantes son jóvenes menores de 21 años, en edad de acceder a algún nivel educacional, primario, secundario o universitario. Aunque no se consigna oficialmente la variable de alumnos extranjeros en los colegios de Chile, datos disponibles del año 2005 mostraban a 18.446 alumnos extranjeros en colegios del país; de ellos, el 85.5% se encontraba en colegios bajo alguna forma de subvención y/o administración o co-administración pública.

Sin contar con una política migratoria explícita y plenamente adecuada a las normativas internacionales, el Estado chileno ha venido sobre la marcha desarrollando diversas

acciones y programas hacia los migrantes, a fin de responder a ingentes demandas de inclusión y ejercicios de derechos de éstos, lo cual incluye el ámbito de la educación. Sin embargo, han estado centradas más bien en el acceso al sistema, especialmente de los niños y/o sus familias en situación documentaria irregular, en los niveles pre básico, básico y medio, lo que ha permitido el incremento de alumnos extranjeros en el sistema (DEM Chile: 2003; MINEDUC Chile: 2005; DEM & JUNJI Chile: 2007), aunque subsisten todavía problemas en este ámbito. Sin embargo, el puro acceso, aunque importante, resulta insuficiente para la sana integración social de migrantes y chilenos en el sistema educativo en particular y la sociedad chilena en general, y deja lejos todavía el pleno cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), suscritos por el Estado chileno.

A pesar de elementos potenciales para ello, como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Ministerio de Educación, que establecen marcos y principios éticos en consonancia con la normativa internacional, impera todavía en los contenidos de programas educativos públicos la enseñanza de valores y concepciones generados hace casi cien años, basados en la homogeneización y el no reconocimiento de la diversidad, especialmente en una mirada de la historia que exalta lo “nacional”, obviando o aún menoscabando, de hecho, los valores y nacionalidad de muchos de sus alumnos inmigrantes y sus familias.

Esto alimenta las dificultades de convivencia intercultural entre ellos y los alumnos chilenos, y no contribuye a una educación para la paz, no discriminatoria y solidaria, como mandatan tanto los Derechos Humanos consagrados internacionalmente y suscritos por Chile, como los pactos y convenciones internacionales ratificadas por el país, que cuentan con rango de ley establecido constitucionalmente (CPE, art. 5).

Así ocurre, por ejemplo, con la enseñanza histórica de conflictos bélicos pasados entre Chile, Perú y Bolivia, todavía centrada en una mirada de exaltación belicista y menoscabo de la identidad de los niños y sus familias peruanas y bolivianas, dos de las comunidades inmigrantes más grandes actualmente en el país. Existen evidencias de que este tema es uno de los que alimenta los conflictos intraescolares de los niños. En una experiencia que recogió los relatos de un poco más de 100 mujeres inmigrantes en Chile, de 12 nacionalidades distintas y residentes en 6 ciudades del país, un 10% relató graves problemas de discriminación de sus hijos en las escuelas chilenas, que iban desde el menoscabo de su identidad de origen por el programa de historia, referido a la Guerra del Pacífico que enfrentó a Chile con Perú y Bolivia, hasta la hostilidad violenta de los demás alumnos chilenos por no tolerar su diferencia étnica o cultural, en algunos casos, al grado de que el niño abandona la escuela para regresar a su país de origen, al costo de separarse de la madre que permaneció en Chile (Huatay, 2005).

Otro informe del año 2004, por parte de una entidad civil que trabaja con inmigrantes en tres comunas de la zona norte adyacente al centro de Santiago, señaló que de 200 niños y niñas inmigrantes, el 32% de sus padres manifestó haber sufrido algún tipo de discriminación grave en la escuela, incluso por parte de una profesora jefe y hasta de un Director de colegio (Muñoz, 2007, pp. 140 y 142). Otro estudio del mismo año, realizado en escuelas chilenas, mostró que el 46% de niños y adolescentes entrevistados consideraron que una o más nacionalidades son inferiores a la chilena; Perú y Bolivia, países especialmente menoscabados en los programas de historia actuales, y de donde provienen la mayoría de los alumnos inmigrantes, concentran más de la mitad de esta discriminación.

Una nota alentadora, sin embargo, es que en los colegios con presencia de alumnos extranjeros, el prejuicio de superioridad hacia una o más nacionalidades disminuyó de 46% a 31%, lo cual evidencia las oportunidades que ofrece una educación integradora (UNICEF, 2004). Se muestra así que, junto a los importantes desafíos, las escuelas presentan también la oportunidad de un espacio privilegiado para la promoción del conjunto de la comunidad escolar, inmigrante y chilena, puesto que involucra, a través de los niños, al conjunto de la familia, y la concepción misma de docentes y directivos sobre diversos temas, entre ellos, muy señaladamente la interculturalidad, la identidad y las migraciones.

La iniciativa

Así lo confirma el surgimiento, especialmente en la zona centro de Santiago y sus comunas adyacentes al norte y el oeste, de colegios con alta matrícula de alumnos extranjeros de origen suramericano que comenzaron a desarrollar buenas prácticas de inclusión hacia éstos, ciertamente, en la dimensión de acceso al sistema, a través de especial dedicación y seguimiento a la tramitación de las disposiciones antes referidas sobre el particular. Hay en esto una determinación económica impuesta por el sistema: la matrícula de niños migrantes ha venido a “rescatar” a algunas escuelas que viven de la subvención económica por alumno que les entrega el Estado, y que ya casi se quedaban sin alumnos. Lo cual no obsta a la vocación y voluntad con que trabajan por la integración de los mismos (Mardones, 2007).

Más allá de ello, han incorporando también acciones y políticas escolares que apuntan a la inclusión educativa intercultural. Muy esencialmente, ellas pueden agruparse en actividades de permanente coordinación para actividades cívicas culturales del colegio, con asociaciones de migrantes y consulados pertinentes: simbología bi o multinacional permanente en las actividades escolares: himnos patrios, banderas, escudos; permanente incorporación de manifestaciones interculturales en actividades escolares, especialmente folclóricas y gastronómicas, además de una política de convivencia escolar de superación de conductas discriminatorias a los inmigrantes. La escuela más emblemática de estas buenas prácticas es la República de Alemania, en la zona centro noroeste de Santiago, una zona de alta concentración inmigrante, especialmente peruana.

A partir de estos valiosos avances, los propios profesores y directivos de estos colegios han expresado públicamente su insuficiencia y han solicitado a entidades públicas y civiles apoyo para profundizar y avanzar a una política integral que incorpore también innovaciones consecuentes en los contenidos curriculares del plan de estudio. Así ocurrió en un encuentro nacional de migrantes realizado en Santiago el año 2008, cuando el director y el profesor de historia de la Escuela República Alemania demandaron a exponentes de la Cátedra de Integración Suramericana “trabajar un avance integrador pero en el interior de los contenidos del currículo que se enseña en las aulas” (PROANDES & Cols., 2009). En respuesta, surgió la idea de crear un nuevo curso, que fuera parte del Plan de estudios y que abordará esos objetivos.

El enfoque de derechos

El enfoque que orientó el diseño del nuevo curso estaba constituido por los preceptos constitucionales del país e internacionales, emanados especialmente de Naciones Unidas y directamente relacionados con los derechos educativos y culturales. Es decir, se fundamentaba necesariamente en un enfoque de derechos:

“...la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales... favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz... respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales... de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. (ONU, 1966, arts. 13 n° 1 y 13 n° 3).

Más concretamente, se trataba de poner en cumplimiento los principios de “Aceptabilidad” y “Adaptabilidad” de la educación involucrados en el cumplimiento del Pacto y definidos así por el Comité respectivo:

“c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres...”

d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados”. (Comité de DESC de Naciones Unidas, 1996, n° 6, c - d).

Simultáneamente, hacía lo propio con los principios consagrados constitucionalmente para la educación (CPE, art. 10, párrs. 1 y 6) la normativa internacional específicamente destinada a los niños (ONU, 1989, arts. 12 n° 1, 29 n° 1 b, c, d, 31 n° 2); y a los trabajadores migrantes (ONU, 1990, arts. 124 y 30).

Los OFT

Otro componente del enfoque fue tomado de la propia normativa educacional del país. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), definidos como:

“formativos que subyacen al conjunto del currículum. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, cognitivo, social y moral de los alumnos. Los OFT deben ser desarrollados tanto a través del currículum manifiesto de los diferentes sectores curriculares, como a través de otras actividades propias del establecimiento educacional y del clima de convivencia interno. Su fin es: contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo; contribuir al desarrollo del pensamiento crítico - reflexivo”. (MINEDUC, 2010, p. 5)

Fines todos que están directamente en el centro de las nuevas ideas, actitudes y conductas que busca generar el nuevo ramo, en el marco de la específica pertinencia cultural de la comunidad educativa en que se realiza.

La realización

A partir del primer planteamiento en el marco del encuentro de migrantes de 2008, se desarrollaron una serie de diálogos, críticos, incluyentes y participativos, que culminaron con la creación de una “Comisión Técnica Asesora” de la Escuela República Alemania para crear, de acuerdo a la normativa legal y técnica que lo permite, un “Plan y Programa Propio de Estudios”, cuya base y condición de existencia es la pertenencia cultural de la comunidad educativa de que se trate, además del cumplimiento riguroso de los lineamientos legales, administrativos y técnicos, establecidos por los Decretos

Supremos de MINEDUC N° 40 de 1996 y N° 220 de 1998, y con actualizaciones específicas en los Decretos N° 822 de 1996 y N° 275 de 2001.

Este Plan y Programa propio de la Escuela tomó la forma de un nuevo curso de “Historia, geografía y ciencias sociales de Suramérica”, cuyo contenido fundamental es el rescate de la rica y permanente, aunque silenciada e invisibilizada, memoria de integración continental de los pueblos suramericanos, para ponerlo en la enseñanza oficial. De esa manera se extiende y hace incluyente la memoria y la identidad común de los niños y niñas, “matando la discriminación desde dentro”, en vez de limitarse a su sola denuncia como negativa, de manera de dejar sin fundamento la exclusión y oposición entre los alumnos y alumnas suramericanos, aportando en contrario elementos de común-unidad, de integración en un conjunto definido y distinguible aunque internamente diverso. Ello incluía muy señaladamente la valoración positiva, como riqueza de las sociedades, de las diferencias culturales y la interculturalidad, así como la comprensión de las migraciones como fenómenos humanos permanentes y positivos.

Simultáneamente con los contenidos curriculares, la iniciativa concede especial atención a la capacitación / formación del profesor, en tanto eje ordenador de las prácticas cotidianas en las aulas, en la medida que es una figura formadora crucial para los niños, posee autoridad y conocimientos para calificar los desempeños y para decidir qué actitudes y conductas son o no aceptables, encontrándose presente varias horas a lo largo del día en la vida de los niños. “Lo dijo el profesor” o “lo hace el profesor” son argumentos de “verdad” para ellos. Por lo tanto, es un actor crucial para reproducir o superar las discriminaciones, prejuicios y estereotipos, lo que lo convierte en el eje que debe dar integralidad a toda la dinámica del curso hacia sus objetivos, tanto de conocimientos, como de actitudes y conductas que se buscan generar.

Por razones de viabilidad, ante la demanda de enormes esfuerzos y experticias profesionales, y casi sin contar con recursos materiales, sino el voluntariado de organizaciones y personas, se definió el objetivo limitándose, en esta primera etapa pionera, a realizar el curso únicamente en séptimo básico de la Escuela, con 40 alumnos y alumnas de alrededor de 12 años de edad. Las tareas a realizar eran: a) Elaboración del Programa y sus contenidos, b) La factibilidad administrativa, consiguiendo la autorización legal del MINEDUC, c) Factibilidad económica, consiguiendo del sostenedor de la escuela, en este caso la Municipalidad de Santiago, la incorporación del pago de horas del profesor para el nuevo curso en el presupuesto del año siguiente, d) La elaboración de textos, materiales, metodologías, tanto para el profesor como para los alumnos, e) La capacitación del profesor.

La propuesta encontró el respaldo simbólico de entidades consulares de Perú, Bolivia y Ecuador, países de origen de muchos de los alumnos; internacionales, como la Organización Internacional para las Migraciones - OIM; públicas, a través de la decisiva participación del MINEDUC de la zona de la escuela y de la División de Organizaciones Sociales -DOS-, y una veintena de organizaciones civiles, todas las cuales firmaron un compromiso público para apoyar su realización, siendo, además, motivo de cobertura de medios de prensa comunitarios inmigrantes y espacios académicos especializados.

Como equipo de trabajo operativo para la elaboración y realización de la propuesta se conformó una “Comisión Técnica Asesora”, integrada por tres tipos de actores:

- a) Representantes de organizaciones de la sociedad civil especializados, encabezados por la Cátedra de Integración Suramericana de la Asamblea Ciudadana Cono Sur, el Programa Andino para la Dignidad Humana, PROANDES, y la Secretaría Ciudadana de Migrantes en Chile, muy especialmente un equipo de jóvenes profesores de la Carrera de Historia de la Universidad Arcis. Y entidades y personas de Argentina (SIESE de Córdoba), Bolivia (SAFCI del Ministerio de Salud) y Perú (Cátedra de Integración Suramericana de la Asamblea Ciudadana Cono Sur). Especial importancia tuvo el rol articulador desempeñado por Héctor Pezoa, de la Secretaría Ciudadana de Migrantes en Chile, y por Bernardita Salinas, del equipo de jóvenes profesores de historia de la Universidad Arcis. También se contó con el apoyo que personalmente, como consultor, brindó Marcelo Zamora, especializado en tratamiento curricular de la diferencia, y de PROANDES, a través de Carolina Huatay.
- b) Funcionarios públicos del Ministerio de Educación de la zona de los colegios, quienes aportan la experticia técnica y legal imprescindible, y de la División de Organizaciones Sociales, DOS, del Gobierno, que aporta sus experticias en Diversidad y No Discriminación.
- c) Director y profesor de historia de la Escuela República de Alemania.

La Comisión elaboró el Plan y Programa propio de la Escuela, que fue aprobado por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009), haciendo el nuevo curso general y obligatorio para todos los séptimos básicos de la Escuela en adelante. Garantizó la viabilidad económica de su implementación, definiendo las horas anuales del nuevo curso e incorporándolas, a través del sostenedor, la Municipalidad de Santiago, en el presupuesto del año. Capacitó al profesor de historia de la escuela para impartirlo y elaboró el texto base del profesor para el curso, los insumos, que incluyeron actividades, audiovisuales, etc., materiales y metodologías.

El curso se imparte desde marzo del año 2011, por primera vez. El plan de estudios está elaborado de acuerdo a dos horas pedagógicas de clases a la semana durante todo el año escolar, según lo definido con el director y profesor de la escuela. Sus metodologías son participativas e incorporan visitas en terreno a lugares históricos, debate de videos y creación de representaciones del espacio geográfico y social suramericano por parte de los alumnos.

Sus tres unidades de contenidos corresponden a las equivalentes del programa estándar de Historia, geografía y ciencias sociales universal para el séptimo básico, sólo que centradas en el espacio suramericano, su multi e interculturalidad y la comprensión de las migraciones, abarcando desde la formación del continente, la evolución humana y social en él, hasta los órdenes sociales precolombinos, destacándose entre otros temas la comprensión de los mapas como construcciones históricas, la diversidad de pueblos originarios indígenas suramericanos como una riqueza de la región, y la relación socio ambiental de los pueblos andinos como un saber importante y vigente. Muy especialmente, se enfatiza en los niños la comprensión de la diversidad cultural de los pueblos suramericanos como componentes de una matriz histórica regional y una identidad comunes.

Aún cuando se trata de un muy modesto comienzo en relación a la magnitud de lo que se necesita realizar, es una experiencia cualitativa y potencialmente muy valiosa, ante la ausencia de política pública educacional en este específico ámbito emergente del país y la región. En perspectiva, la experiencia podría ser extensible o replicable, con adecuaciones a otros cursos hacia abajo y hacia arriba de la malla curricular escolar y en otras escuelas; se sabe al menos de otras 20 de similares características sólo en Santiago. Incluso, es extensible a otros países o a todos los de Suramérica, como soporte comunitario, en el ámbito educativo, del proceso de integración regional, tomando en cuenta que sin una

dimensión identitaria e intercultural común, sistemáticamente afirmada por los sistemas educacionales, ningún proceso regional puede ser sustentable en el largo plazo.

Bibliografía

Comité de DESC de Naciones Unidas. 1999. *Observación General N° 13. 21° periodo de sesiones, 15 de diciembre*. Nueva York.

Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM). 2003. *Oficio Circular N° 6.232*. Chile.

Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM) & Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). 2007. *Convenio por Resolución Exenta N° 6.677*. Chile.

Estado de Chile. 1980. *Constitución Política del Estado*. Chile.

Fondo Internacional de las Naciones Unidas de Auxilio a la Infancia - UNICEF. 2004. *Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes. Informe cuantitativo*. Chile: Autor.

Huatay, Carolina (Compiladora). 2005. *Nosotras contamos. Mujeres sin fronteras. I Concurso de relatos autobiográficos de mujeres trabajadoras migrantes en Chile. 2.004*. Chile: Oxfam / Proandes.

Mardones, Pablo. 2007. *Exclusión y sobreconcentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socioterritorial. Diagnóstico y visualización del problema a través de la denegación de ingreso a establecimientos educativos a migrantes por irregularidad migratoria y/o carencia de documentación escolar en la Comuna Santiago Centro*. Chile: s/e.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC): 2005 *Oficio ordinario N° 07/ 1008(1531)*. Chile. 2009 *Resolución Exenta N° 00895390.011,7009, de 30 de diciembre*. Chile. 2010 *Educación básica. Atención ciudadana 600 MINEDUC*. Chile.

Muñoz, Carlos. 2007. *Políticas públicas, integración e interculturalidad*. En: *Niños y niñas migrantes*. Chile: Colectivo Sin Fronteras.

Organización de Naciones Unidas (ONU): 1966. *Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales - PIDESC*. 1989. *Convención de los Derechos del Niño*. 1990. *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*.

Programa Andino para la Dignidad Humana (PROANDES) - Departamento de Diversidad y No Discriminación de la División de Organizaciones Sociales (DOS)

Vargas Claire Consultores. Corporación AYUN. 2009. *IV Encuentro de Migrantes en Chile. Por la unidad de los migrantes. Realizado en Santiago de Chile en julio de 2008*. Chile: Autores.

Notas

1. Lucía Alvites S. es socióloga peruana, por la Universidad Nacional Mayor de de San Marcos (UNMSM), tesista del Magíster en Género y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Asesora en temas migratorios del despacho del Vicepresidente del Parlamento Andino, Alberto Adrianzén. luciamariana123@gmail.com

2. Ricardo Jimenez A. es sociólogo chileno, por la Universidad de Chile. Coordinador de la Cátedra de Integración Suramericana de la Asamblea de Ciudadanos del Cono Sur. Consultor del Proyecto Perú Migrante, financiado por la Unión Europea. Coordinador para Latinoamérica del Proyecto Carta Mundial de Migrantes. ricardojimenez006@gmail.com



Les enfants migrants : un défi pour l'éducation chilienne. Innovation éducative dans une école de Santiago du Chili

Nouveau scénario national

Depuis deux décennies, le Chili s'est converti en un nouveau pôle d'attraction pour les migrants des pays de notre région à tel point que cela en est devenu une caractéristique inhérente au système migratoire régional. Le contexte migratoire du Chili fait ressortir 700.000 résidents chiliens à l'extérieur et maintient, dans les pays d'origine de la plupart des immigrés au Chili, une interaction entre un fort flux d'investissements chiliens, des politiques néolibérales, rendant précaire l'emploi et des flots d'informations et d'influences culturelles véhiculés par les médias. À cela, il convient d'ajouter une tendance démographique caractérisée, selon des estimations du Centre Latino-américain et des Caraïbes de la Démographie (CELADE), par la vieillesse, la décroissance de sa population et de sa natalité, depuis les années soixante et qui, selon certaines projections, atteindront une stagnation virtuelle de 0,4% en 2050. En même temps, le segment de la population du troisième âge, non active, passera de 10% aujourd'hui à 24%, contrastant avec la jeunesse relative, en âge de travailler, des pays d'origine de beaucoup d'immigrés au Chili. Le taux de compensation au Chili est de 1.7, alors que celui du Pérou est de 2.6. Une étude de l'Université du Chili démontre qu'en 2010, 7.8% des accouchements procédaient de mères étrangères.

Dans ce contexte, le pays vit actuellement une immigration représentant, selon les chiffres officiels, une expansion absolue (près de 370.000, soit 2% de la population totale) et la plus grande croissance inter recensement de son histoire: 75% de 1992 à 2002. Près de 70% des immigrants viennent de la région, 60% des pays frontaliers, la plus forte communauté migrante étant la péruvienne, avec 37% du total.

Il s'agit d'une migration d'un nouveau genre, récente et en cours, en grande majorité des femmes, motivées et en âge de travailler. La plupart s'intègrent sans problème majeur à la société chilienne. Beaucoup s'insèrent dans des emplois peu qualifiés, d'où une segmentation géographique et sociale qui est apparentée à des discriminations de caractère historique et d'autres inédites, propres aux nouveaux contextes de la modernisation accélérée: racisme, xénophobie, sexisme, sans papiers, abus professionnels, discrimination dans les médias, stigmatisation des réfugiés et des étrangers en irrégularité, etc.

Nouveau scénario éducatif

Ce nouveau panorama se traduit par des besoins immenses et des demandes autant institutionnelles et normatives que d'interventions socioéconomiques et interculturelles. Du fait de ces caractéristiques générales, prédominantes dans le phénomène de la migration, l'accès des immigrants à l'éducation se produit pour la majorité à travers

les rouages de l'éducation publique, spécialement dans la ville de Santiago où se concentrent près de 70% des Péruviens.

Près de 20% du total des immigrants sont des jeunes de moins de 21 ans, en âge de suivre l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire. Bien que ne soit pas consignée officiellement la variable des élèves étrangers dans les collèges chiliens, en 2005 le chiffre de 18.446 élèves immigrants était relevé dans tous les établissements du pays. Parmi eux, 85.5% se trouvaient dans des collèges disposant d'une subvention et / ou dépendant de l'administration ou co-administration publique.

Sans pouvoir compter sur une politique migratoire explicite et pleinement adéquate avec les normes internationales, l'État chilien s'est mis à développer, selon les besoins du moment, des actions et des programmes divers pour les migrants, afin de répondre aux demandes énormes d'inclusion et aux exercices de droits en lien avec ceux-ci, ce qui implique bien évidemment l'éducation. Cependant, ces actions ont été surtout centrées sur l'accès au système éducatif des niveaux maternelle, primaire et secondaire, principalement des enfants et/ou de leurs familles en situation irrégulière au niveau de leurs papiers. Cela a eu pour conséquence l'augmentation des élèves étrangers dans le système scolaire (Direction d'Éducation Municipale DEM - Chili : 2003 ; Ministère d'Éducation Chilien MINEDUC : 2005 ; DEM et Comité National des Écoles Maternelles - Chili JUNJI: 2007), bien que des problèmes subsistent encore dans ce domaine. Toutefois ce simple accès, malgré son importance, résulte insuffisant pour une intégration sociale saine des migrants et des Chiliens au sein du système éducatif, en particulier et de la société chilienne, en général. En effet, le respect total des Droits Économiques, Sociaux et Culturels (DESC) souscrits par l'État chilien est bien loin encore d'être effectif.

Malgré certains éléments potentiels visant cette finalité, tels que les Objectifs Fondamentaux Transversaux (OFT) du Ministère de l'Éducation, qui établissent des cadres et des principes éthiques en consonance avec les normes internationales, il existe encore, dans les contenus des programmes éducatifs publics, un enseignement de valeurs et de conceptions générées depuis plus de cent ans, dont la base est l'homogénéisation et la non reconnaissance de la diversité. Il s'agit spécifiquement d'un regard historique qui exalte ce qui est « national » contournant ou même méprisant les valeurs et la nationalité de beaucoup d'élèves migrants et de leurs familles. Cet aspect alimente les difficultés de cohabitation interculturelle entre les élèves migrants et chiliens et en ce sens, ne contribue pas à une éducation pour la paix, solidaire et sans discrimination, comme l'exigent tant les Droits de l'Homme reconnus internationalement et souscrits par le Chili, tels que les pactes et conventions internationaux ratifiés par le pays et ayant valeur de loi établie constitutionnellement (Constitution Politique de la République CPE, art.5).

Il en est ainsi, par exemple, avec l'enseignement historique des conflits guerriers entre le Chili, le Pérou et la Bolivie, centrés, aujourd'hui encore, sur un regard d'exaltation belliqueuse et de mépris de l'identité des enfants péruviens, boliviens et de leurs familles, représentant deux des communautés immigrantes les plus nombreuses actuellement au Chili. Il existe des preuves du fait que ce thème alimente les conflits intra scolaires des enfants. Lors d'une expérience qui a recueilli les récits d'un peu plus de 100 femmes immigrantes au Chili, sur 12 nationalités différentes, résidentes dans six villes chiliennes, 10% d'entre elles rapportent de graves problèmes de discrimination vécue par leurs enfants dans les écoles chiliennes.

Cette discrimination commence par porter atteinte à leur identité d'origine, à travers le programme d'histoire, se référant à la Guerre du Pacifique où s'opposèrent au Chili, le Pérou et la Bolivie et elle va jusqu'à l'hostilité violente des autres élèves chiliens, ne tolérant pas les différences ethniques ou culturelles, à tel point, dans certains cas, que l'enfant abandonne l'école pour retourner dans son pays d'origine, devant par le fait même, se séparer de la mère qui elle, est restée au Chili. (Huatay, 2005). Un autre compte rendu daté de 2004, réalisé par une entité civile qui travaille avec des migrants dans trois communes de la zone nord, adjacente au centre de Santiago, a signalé que sur 200 enfants migrants, 32% de leurs parents ont déclaré avoir souffert d'une forme de discrimination grave à l'école, y compris de la part d'un professeur principal et même d'un directeur de collège (Muñoz, 2007, pp. 140 y 142).

Une autre étude effectuée la même année dans des écoles chiliennes a indiqué que 46% des enfants et adolescents interviewés, considèrent qu'une ou plusieurs nationalités sont inférieures à la chilienne. Le Pérou et la Bolivie, d'où proviennent la majorité des élèves migrants, représentent des pays spécialement outragés dans les programmes d'histoire actuels et ils concentrent plus de la moitié de cette discrimination. Une observation encourageante, cependant, dans les collèges où se trouvent des élèves étrangers, le préjugé de supériorité envers une ou plusieurs nationalités a diminué de 46% à 31%, ce qui prouve qu'une éducation intégrative offre des opportunités (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance UNICEF, 2004). Il est ainsi démontré que, parallèlement aux défis présentés antérieurement, les écoles sont aussi un espace privilégié pour la promotion de l'ensemble de la communauté scolaire, migrante et chilienne, étant donné qu'il concentre, à travers les enfants, l'ensemble de la famille et également les idées du personnel enseignant et de direction concernant les thèmes de l'interculturalité, l'identité et les migrations.

L'initiative

Une tendance se confirme, celle de la brusque apparition de collèges, avec un taux élevé d'inscriptions d'élèves étrangers d'origine sud-américaine, principalement dans le centre de Santiago et ses communes adjacentes, au nord et à l'ouest. Ceux-ci ont commencé à développer de bonnes pratiques d'inclusion, notamment en ce qui concerne l'accès au système, grâce à une attention et un suivi spécial des formalités dont il est fait référence antérieurement. Il existe là une détermination économique imposée par le système : l'inscription des enfants migrants est venue « sauver » quelques écoles, subsistant grâce à la subvention financière par élève, octroyée par l'État et qui se retrouvaient presque sans apprenants. Ce paramètre n'empêche en aucun cas la vocation et la volonté avec lesquelles ces établissements travaillent pour l'intégration. (Mardones, 2007).

En effet, plusieurs de ces écoles ont également incorporé des actions et des politiques scolaires visant à l'inclusion éducative interculturelle. Celles-ci peuvent se regrouper en activités de coordination permanente lors des événements civiques culturels du collège, en lien avec les associations de migrants et les consulats pertinents. La symbolique bi ou multi nationale reste présente au sein des activités scolaires : hymne national, drapeaux, blasons, incorporation de manifestations interculturelles, folkloriques, gastronomiques avec en plus, une politique d'entente scolaire visant le dépassement des conduites de discrimination envers les migrants. L'école emblématique en ce sens est l'École República de Alemania, située dans la zone centre, nord-est de Santiago, concentrant une forte immigration péruvienne.

À partir de ces avancées notoires, les professeurs et directeurs de ces collèges ont exprimé publiquement leur insuffisance et sollicité aux entités publiques et civiles un soutien pour approfondir et progresser dans une politique intégrale qui incorpore aussi des innovations cohérentes au sein des contenus curriculaires du programme d'étude. Au cours d'une rencontre nationale de migrants qui a eu lieu à Santiago en 2008, le directeur et le professeur d'histoire de l'École República de Alemania ont demandé aux représentants de la Chaire d'Intégration Sud-Américaine de « travailler à un processus d'intégration à l'intérieur des contenus du curriculum enseigné dans les salles de cours » (Programme Subrégional Andin des Services de Base contre la Pauvreté- PROANDES & Cols., 2009). C'est en réponse à cette demande qu'a surgi l'idée de créer un nouveau cours qui ferait partie du Plan d'études et qui aborderait ces objectifs.

L'approche légale

L'approche qui a orienté la configuration du nouveau cours était constituée par les préceptes constitutionnels nationaux et internationaux, émanant spécifiquement des Nations Unies et en relation directe avec les droits éducatifs et culturels. Cette approche se basait donc nécessairement sur une mise au point des droits éducatifs et culturels :

... l'éducation doit être orientée vers le développement intégral de la personnalité humaine et le sens de sa dignité. Elle doit renforcer le respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales... favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et entre tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux, promouvoir les activités des Nations Unies en faveur du maintien de la paix... respecter la liberté des parents et, si besoin est, des tuteurs légaux... de permettre à leurs enfants ou pupilles de recevoir une éducation religieuse ou morale qui soit en accord avec leurs propres convictions. (Organisation des Nations Unies-ONU, 1966, art. 13 n° 1 y 13 n° 3).

Il s'agissait surtout de mettre en oeuvre les principes d'"acceptabilité" et d'"adaptabilité" de l'éducation, impliqués dans l'exécution du Pacte et définis de cette façon par le Comité :

- c) Acceptabilité. La forme et le fond de l'éducation, y compris les programmes d'étude et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple, pertinents, adéquats culturellement et de bonne qualité) pour les étudiants, et si nécessaire, pour les parents...*
- d) Adaptabilité. L'éducation doit avoir la flexibilité nécessaire pour s'adapter aux besoins des sociétés et communautés en transformation et répondre aux nécessités des élèves dans des contextes culturels et sociaux divers.* (Comité des DESC des Nations Unies, 1996, n° 6, c - d).

En même temps, il s'est avéré pertinent de développer les principes constitutionnels pour l'éducation (CPE, art. 10, paragraphes 1 y 6), les normes internationales spécifiquement destinées aux enfants (ONU, 1989, art. 12 n° 1, 29 n° 1 b, c, d, 31 n° 2) et aux travailleurs immigrés (ONU, 1990, arts. 124 y 30).

Les Objectifs Fondamentaux Transversaux (OFT)

Un autre composant de cette mise en relief a été tiré des normes éducatives nationales. Les Objectifs Fondamentaux Transversaux (OFT) sont définis comme :

... formatifs, sous-jacents à l'ensemble du curriculum. Ils ont un caractère compréhensif et général, orienté vers le développement personnel, cognitif, social et moral des élèves. Les OFT doivent être développés autant par l'intermédiaire du curriculum des différents secteurs

curriculaires que par d'autres activités propres à l'établissement scolaire et au climat de cohabitation interne. Leur finalité est : contribuer à renforcer la formation éthique de la personne ; orienter le processus de croissance et d'auto affirmation personnelle ; guider la personne à se mettre en relation avec les autres et avec le monde, contribuer au développement de la pensée critique-réflexive. (MINEDUC, 2010, p. 5).

Toutes ces finalités sont ainsi directement focalisées sur les nouvelles idées, attitudes et conduites, générées par cette nouvelle branche d'activités, dans le cadre de la spécificité culturelle de la communauté éducative où elle se réalise.

La réalisation

À partir de la rencontre des migrants à Santiago, en 2008, s'est mise en place une série de dialogues critiques, inclusifs et participatifs, qui ont culminé avec la création d'une « Commission Technique de Conseil » de L'École República de Alemania, ceci afin de créer, en accord avec la norme légale et technique le permettant, un « Plan et un Programme Spécifiques d'Études », dont la base et la condition d'existence reposent sur l'appartenance culturelle de la communauté éducative en question, en plus de l'exécution rigoureuse des lignes légales, administratives et techniques, établies par les Décrets Suprêmes du MINEDUC N° 40 de 1996 et N° 220 de 1998, ainsi que les mises à jour spécifiques des Décrets N° 822 de 1996 et N° 275 de 2001.

Ces Plan et Programme Spécifiques de l'École ont pris la forme d'un nouveau cours d'« Histoire, de Géographie et de Sciences Sociales Sud-américaines », dont le contenu fondamental est le sauvetage de la mémoire d'intégration continentale des peuples sud-américains, une mémoire riche, permanente, même si elle est souvent passée sous silence et invisible, ceci en vue de l'intégrer dans l'enseignement officiel. De cette façon, la mémoire et l'identité commune des enfants s'étend et devient inclusive, « extirpant la discrimination de l'intérieur », au lieu de se limiter à sa seule dénonciation négative. Ce procédé laisse sans fondements l'exclusion et l'opposition entre les élèves sud-américains, et apporte, en revanche, des éléments de commune-unité, d'intégration dans un ensemble défini et distinct bien que divers à l'intérieur. Cela inclut la valorisation positive des différences culturelles et de l'interculturalité, comme richesse des sociétés, ainsi que la compréhension des migrations comme des phénomènes humains permanents et positifs.

Cette initiative concède simultanément une attention spéciale à la formation du professeur, en tant qu'axe organisateur des pratiques quotidiennes dans la salle de cours, étant donné qu'il est une figure emblématique pour les enfants, possédant autorité et connaissances pour qualifier les processus d'apprentissage et pour décider des attitudes, des conduites acceptables ou non, puisqu'il se trouve présent dans la vie des enfants, plusieurs heures par jour. « Le professeur l'a dit » ou « Le professeur le fait » sont des arguments de « vérité » pour eux. En conséquence, c'est un acteur crucial pour reproduire ou dépasser les discriminations, préjugés et stéréotypes, de ce fait, il devient un axe devant apporter une intégralité à toute la dynamique du cours pour atteindre les objectifs autant au niveau des connaissances que des comportements, qu'il cherche à générer.

Ce cours a été réalisé en septième primaire de L'École República de Alemania, avec 40 élèves de 12 ans, pour des raisons de viabilité, face à la demande exigeante d'efforts et

d'expertises professionnelles qu'il requérait et sans pouvoir compter sur des ressources matérielles, excepté le volontariat des organisations et des personnes. Les tâches à réaliser étaient : a) Élaboration du Programme et de ses contenus. b) Faisabilité administrative, ce qui signifiait obtenir l'accord du MINEDUC. c) Faisabilité économique en obtenant du propriétaire de l'école, dans ce cas la Municipalité de Santiago, l'incorporation du paiement des heures du professeur pour ce nouveau cours dans le budget de l'année suivante. d) L'élaboration de textes, matériaux, méthodologies pour le professeur comme pour les élèves. e) La formation de l'enseignant.

La proposition a obtenu le soutien symbolique d'entités consulaires du Pérou, de la Bolivie et de l'Équateur, pays d'où sont originaires la plupart des élèves, d'entités internationales comme l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM), d'entités publiques grâce à la participation décisive du MINEDUC de la zone de cette école et de la Division des Organisations Sociales (DOS), en plus d'une vingtaine d'organisations civiles. Toutes ces organisations ont signé un engagement public pour soutenir cette réalisation, qui a été, par ailleurs, mise en valeur par la presse communautaire immigrante et par certains espaces académiques spécialisés.

Pour l'élaboration et la réalisation de la proposition, une "Commission Technique de Conseil", intégrée par trois types d'acteurs s'est formée :

- a) Représentants spécialisés des organisations de la société civile, dirigés par la Chaire d'Intégration Sud-américaine de l'Assemblée Citoyenne Cône Sud, le Programme Andin pour le Dignité Humaine (PROANDES), le Secrétariat Citoyen des Migrants au Chili, une équipe de jeunes professeurs de la filière d'Histoire de l'Université Arcis. À noter la présence d'entités venues d'Argentine (Séminaire Ibéro américain d'Études Socioéconomiques SIESE de Córdoba), de Bolivie (Santé Familiale et Communautaire SAFCL du Ministère de la Santé) et du Pérou (Chaire d'Intégration Sud-américaine de l'Assemblée Citoyenne Cône Sud). Le rôle articulateur déployé par Héctor Pezoa, du Secrétariat Citoyen des Migrants du Chili, et par Bernardita Salinas, de l'équipe des jeunes professeurs d'histoire de l'université Arcis, est à signaler. Sont à souligner aussi l'appui que nous ont offert comme consultants Marcelo Zamora, spécialiste en résolution curriculaire de la différence et Carolina Huatay de PROANDES.
- b) Fonctionnaires publiques du Ministère de l'Éducation de la zone des collèges, qui ont apporté l'expertise technique et légale indispensable, et de la Division des Organisations Sociales du Gouvernement qui a fourni ses connaissances en Diversité et Non Discrimination.
- c) Directeur et professeur d'histoire de l'École República de Alemania.

La Commission a élaboré les Plan et Programme Spécifiques de l'École, approuvés par le Ministère de l'Éducation (MINEDUC, 2009), rendant par ce fait, obligatoire ce nouveau cours général pour toutes les septièmes primaires de l'École. Elle a garanti la viabilité économique de sa mise en place, en définissant les heures annuelles du nouveau cours et en les incorporant, par l'intermédiaire de la Municipalité de Santiago, dans le budget annuel. Elle a également formé le professeur d'histoire de l'école chargé de donner le cours et élaboré le recueil de base de celui-ci, les ressources, c'est-à-dire les activités, les moyens audiovisuels, les matériaux et méthodologies.

Le cours a eu lieu pour la première fois cette année, depuis le mois de mars 2011. Le plan d'études est élaboré en accord avec les deux heures pédagogiques de cours par semaine, pendant toute l'année scolaire, selon ce qui a été défini avec le directeur et

le professeur de l'école. La méthodologie employée est participative, elle intègre des visites de terrain sur des lieux historiques, des débats sur des vidéos et la création de représentations de l'espace géographique et social sud-américain de la part des élèves.

Les trois unités de contenu du cours correspondent aux équivalences du programme standard d'Histoire, Géographie et Sciences Sociales pour la septième du primaire. Elles se centrent sur l'espace sud-américain, sa multi et interculturalité, la compréhension des migrations, englobant depuis la formation du continent, son évolution humaine et sociale, jusqu'aux ordres sociaux précolombiens, mettant en relief comme une richesse régionale, entre autres, la compréhension des cartes comme constructions historiques, la diversité des peuples autochtones indigènes sud-américains et comme un savoir clé et en vigueur, la relation socio environnementale des peuples andins. La compréhension de la diversité culturelle des peuples sud-américains en tant que composante d'une matrice historique régionale et une identité commune est spécialement mise en valeur pour toucher les enfants.

Même s'il s'agit d'un modeste début en relation à la grandeur de ce qu'il faut entreprendre, c'est une expérience de qualité et potentiellement valable, face à l'absence de politique publique éducative dans ce domaine spécifique émergent du pays et de la région. L'expérience pourrait s'étendre ou se répliquer dans l'avenir, avec des adéquations à d'autres cours vers le bas ou vers le haut du programme scolaire et dans d'autres écoles. À notre connaissance, il existe, seulement à Santiago, au moins 20 écoles aux caractéristiques similaires. Cela pourrait s'étendre également à d'autres pays ou à tous ceux d'Amérique du sud, en tant que support communautaire, dans le domaine éducatif, du processus d'intégration régional. En effet, il faut prendre en compte le fait que, sans une dimension identitaire et interculturelle commune, affirmée de façon systématique par les systèmes éducatifs, aucun processus régional ne pourra être durable sur le long terme.

Bibliographie

Comité de DESC de Naciones Unidas. 1999. *Observación General N° 13. 21° periodo de sesiones, 15 de diciembre*. Nueva York. [Comité du DESC des Nations Unies. Observation générale N°13. 21° période de sessions, 15 décembre.]

Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM). 2003. *Oficio Circular N° 6.232*. Chile. [Département pour les Étrangers et de la Migration au Chili. Carte circulaire N° 6.232. Chili]

Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM) & Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). 2007. *Convenio por Resolución Exenta N° 6.677*. Chile. [Département pour les Étrangers et de la Migration au Chili et Comité National des Écoles Maternelles. Accord pour la Résolution Exemptée N° 6.677. Chili]

Estado de Chile. 1980. *Constitución Política del Estado*. Chile. [État chilien. Constitution politique d'État]

Fondo Internacional de las Naciones Unidas de Auxilio a la Infancia - UNICEF. 2004. *Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes. Informe cuantitativo*. Chile: Autor. [Fonds International des Nations Unies d'Aide à l'Enfance - Les préjugés des enfants et adolescents. Compte-rendu quantitatif. Chili : auteur]

Huatay, Carolina (Compiladora). 2005. *Nosotras contamos. Mujeres sin fronteras. I Concurso de relatos autobiográficos de mujeres trabajadoras migrantes en Chile. 2.004*. Chile: Oxfam / Proandes. [Recueil. Nous racontons. Femmes sans frontières. 1er Concours d'écrits autobiographiques de femmes travailleuses immigrées au Chili.]

Mardones, Pablo. 2007. *Exclusión y sobreconcentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socioterritorial. Diagnóstico y visualización del problema a través de la denegación de ingreso a establecimientos educativos a migrantes por irregularidad migratoria y/o carencia de documentación escolar en la Comuna Santiago Centro*. Chile: s/e. [Exclusion et surpopulation de la population scolaire migrante sous un modèle de ségrégation socio territoriale. Diagnostic et visualisation du problème à travers le rejet d'enfants migrants pour irrégularité migratoire et/ou faute de papiers administratifs scolaires, au cours des admissions à des établissements éducatifs dans la commune de Santiago. Chili.]

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC): 2005 *Oficio ordinario N° 07/ 1008(1531)*. Chile. 2009 *Resolución Exenta N° 00895390.011,7009, de 30 de diciembre*. Chile. 2010 *Educación básica. Atención ciudadana 600 MINEDUC*. Chile. [Ministère de l'Éducation Chilien: Carte ordinaire... Résolution Exemptée N° N° 00895390.011,7009, du 30 décembre. Chili]

Muñoz, Carlos. 2007. *Políticas públicas, integración e interculturalidad*. En: *Niños y niñas migrantes*. Chile: Colectivo Sin Fronteras. [Politiques publiques, intégration et interculturalité. Dans : Enfants migrants. Chili : Collectif Sans Frontières]

Organización de Naciones Unidas (ONU):

1966. *Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales - PIDESC*.

1989. *Convención de los Derechos del Niño*.

1990. *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*. [Organisation des Nations Unies. 1966. Pacte International des Droits Économiques, Sociaux et Culturels- 1989. Convention des Droits de l'Enfant. 1990. Convention Internationale sur la Protection des Droits de tous les Travailleurs Immigrés et de leurs Familles]

Programa Andino para la Dignidad Humana (PROANDES) - Departamento de Diversidad y No Discriminación de la División de Organizaciones Sociales (DOS) [Programme Andin pour la Dignité Humaine- Département de la Diversité et de la Non Discrimination de la Division des Organisations Sociales]

Vargas Claire Consultores. Corporación AYUN. 2009. *IV Encuentro de Migrantes en Chile. Por la unidad de los migrantes. Realizado en Santiago de Chile en julio de 2008*. Chile: Autores. [Consultants. Corporation AYUN. Rencontre des Migrants du Chili. Pour l'unité des migrants. Réalisée à Santiago du Chili en juillet 2008.]

Notes

1. Lucía Alvites S. est sociologue péruvienne de l'Université Nationale Majeure de San Marcos, Magister en Genre et Études Latino-américaines de l'Université du Chili. Conseillère sur les thèmes de la migration du bureau du Vice Président du Parlement Andin, Alberto Adrianzen. luciamariana123@gmail.com

2. Ricardo Jimenez A. est sociologue chilien de l'Université du Chili. Coordinateur de la Chaire d'Intégration Sud-américaine de l'Assemblée des Citoyens du Cône Sud. Consultant du Projet Pérou Immigrant, financé par l'Union Européenne. Coordinateur pour l'Amérique Latine du Projet Lettre Mondiale des Migrants. ricardojimenez006@gmail.com

semaine, pendant toute l'année scolaire, selon ce qui a été défini avec le directeur et le professeur de l'école. La méthodologie employée est participative, elle intègre des visites de terrain sur des lieux historiques, des débats sur des vidéos et la création de représentations de l'espace géographique et social sud-américain de la part des élèves.