

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: Estudiantes migrantes transnacionales en Santiago de Chile

MACARENA WILLIAMSON MODESTO*

Carrera de Antropología, Universidad Austral de Chile

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO**

Universidad de La Frontera

VERÓNICA VERGARA ESCALONA***

Ministerio de Educación

Resumen

Esta investigación exploratoria se centra en estudiantes inmigrantes que acceden a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Mediante un enfoque cualitativo de investigación se ponen en relieve los discursos de las y los estudiantes inmigrantes, los que son analizados por medio de un recorrido a diferentes perspectivas que problematizan las diversidades en educación. Este cruce de fenómenos identifica tres dimensiones: relaciones socioculturales, diversidades y proyectos de vida. Se interna sobre los actuales desafíos que enfrentan los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), uno de los cuales es la migración transnacional.

Palabras clave: educación, adultos, jóvenes, migrantes

The Education of Young and Adult Persons and their diversity in a multicultural context: Transnational migrant students in Santiago, Chile

Abstract

This exploratory investigation focuses on immigrant students that have access to Youth and Adult Education. The qualitative focus of this investigation allows the emergence

*Estudiante en proceso de titulación en Antropología. Dirección postal: Loma Verde #02640, Lomas de Mirasur. Temuco, Región de la Araucanía. Correo electrónico: macawilliamson@gmail.com

**Guillermo Williamson, doctor en Educación, profesor asociado del Departamento de Educación de la U. de la Frontera, donde dirige la línea de Educación Social de Jóvenes y Adultos. Dirección postal: Av. Francisco Salazar #01145, Temuco, Región de la Araucanía. Correo electrónico: gwilliam@ufro.cl

*** Verónica Vergara, socióloga, se desempeña en la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación. Dirección postal: Teatinos #20, piso 9. Santiago, Región Metropolitana. Correo electrónico: veronica.vergara@mineduc.cl

Esta investigación, iniciada en abril de 2012 y finalizada su escritura en noviembre, contó con el apoyo de la Universidad de la Frontera y el Departamento de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación. Las autoras y autor agradecen a los establecimientos que participaron en este estudio, a sus directivos, docentes y estudiantes, por su relevante colaboración.

of discourses from the immigrant students, which are then analyzed through a series of different perspectives that question diversity in education. This crossing of phenomena produce 3 identifiable dimensions: Socio-cultural relations, diversity and life plans. This investigation examines the current challenges faced by the Integrated Adult Center of Education (CEIA) such as, transnational migration.

Key words: *education, adults, young, migrants*

Introducción

Esta investigación se refiere a un campo de estudios específico sobre el cual hay escaso conocimiento para el caso chileno: la multiculturalidad en aula, dada por la presencia de estudiantes inmigrantes latinoamericanos y la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Es un estudio exploratorio que pretende abrir potenciales líneas de investigación subyacentes a este cruce de fenómenos, contrastando los enfoques de multiculturalidad, multiculturalidad crítica e interculturalidad en educación. Si bien se trata de un fenómeno que no es significativo en términos cuantitativos –puesto que la correlación entre el total de las y los estudiantes nacionales y migrantes continúa siendo baja–, constituye un desafío para la EPJA, pues tensiona y problematiza al sistema educativo chileno, sobre todo en lo referido a la atención a las diversidades. Además, comprende la escolarización como un proceso que trastoca la migración transnacional, fusión que aún es escasa en producción de conocimiento.

1. Una primera aproximación: estudiantes migrantes transnacionales en los CEIAS

A partir del catastro que levanta el Ministerio de Educación (Mineduc) sobre los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) y sus características, se pudo constatar que entre sus estudiantes registran personas de otras nacionalidades, especialmente de origen latinoamericano. Si bien no son tan numerosos como los estudiantes migrantes en la escuela básica y media¹, cuya matrícula ha aumentado notoriamente, forman parte de un fenómeno de migración transnacional que crece con fuerza, permeándose en todas las áreas de la sociedad chilena, desafiando las políticas públicas en materia migratoria.

La cotidianidad habla por sí sola sobre las diversidades multiculturales. Ya no solo diferenciadas por género, clase u origen étnico, sino también por viajeros y viajeras que transitan por el mundo en búsqueda de mejores condiciones de vida, cuestionando los modelos de desarrollo nacionales. Las y los migrantes son personas que revitalizan los discursos y las miradas acerca de las multiculturalidades, evidenciando sus trabas, obstáculos y limitaciones.

Esto último cobra sentido en los sistemas formativos, y específicamente en la EPJA. Esta es una modalidad educativa compuesta por realidades multiculturales que contrastan fuertemente con otros sistemas formativos, acogiendo a quienes han sido “excluidos” de otras modalidades. Esta investigación explora las diversidades multiculturales que la integran, aportando desde las y los estudiantes migrantes latinoamericanos. Su llegada a la problemática es por medio del proceso inductivo de investigación, “el cual empieza con la recogida de datos, mediante la observación empírica o mediciones de algún tipo y a continuación construye a través de las relaciones descubiertas sus categorías y proposiciones teóricas” (Jacobo, Adame y Ortiz, 2006, p. 85), profundizando y fortaleciendo la calidad de los testimonios, discursos y opiniones de las y los actores.

Para fines de esta investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco jóvenes migrantes que asisten a esta modalidad: tres de género femenino (dos de Perú y una de Colombia) y dos, masculino (de Perú y de Haití). Cabe consignar que la comunidad de Perú es la que tiene mayor cantidad de residentes en Chile, registrando 130.859 personas. Colombia, en tanto, es la quinta con más presencia, con 12.929 personas. Finalmente Haití está representado por más de 1.500 personas y forma parte de las comunidades con proyección creciente en Chile².

1 El Departamento de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación consigna un aumento en la matrícula de estudiantes extranjeros, sobre todo desde países latinoamericanos. Datos de 2010 constatan que los establecimientos particulares subvencionados son los que concentran el mayor porcentaje, 61,5% (40 estudiantes de origen extranjero), mientras los municipales se llevan el 38,5% (25 estudiantes de origen extranjero). Hasta esa fecha, un total de ocho CEIAs reciben 72,7% de estudiantes extranjeros: 44 de origen peruano, nueve argentinos, tres de Ecuador y Bolivia, y dos de Colombia y Brasil. Hasta 2012, año de realización de esta investigación, se comprueba que este panorama ha sufrido modificaciones respecto a las diversidades de estudiantes que provienen de otros países latinoamericanos. Se entrevistó a un estudiante haitiano que no aparece registrado en los datos oficiales que se manejan desde el año 2010, reflejando la complejización de la migración transnacional en los CEIA.

2 Cifras del Departamento de Extranjería y Migración, año 2010. Respecto a la comunidad de haitianos, la información ha sido proporcionada por las actas de la II Jornada de Migración Haitiana (2011), organizadas por el Instituto Católico Chileno de Migración (Incami).

2. ¿Por qué poner énfasis en los y las estudiantes migrantes transnacionales en la EPJA?

En Chile la presencia de migrantes es aún pequeña en relación a otros países, caracterizados por una movilidad humana cuantitativamente superior. La particularidad del fenómeno en este país es el aumento rápido y sostenido de la migración transnacional en la última década, sobre todo desde países limítrofes, abriéndose hacia otros países de la región. Para ciertas comunidades, como la colombiana, ha significado triplicarse en los últimos años. De esta forma, la migración constituye un desafío para los sistemas formativos y tensiona los paradigmas de la EPJA.

En cuanto a la ubicación espacial empleada para esta investigación, se escogieron tres Centros de Educación Integrada de Adultos: uno particular subvencionado y dos municipales, localizados en diferentes comunas de la Región Metropolitana para conservar el carácter exploratorio de este trabajo. El criterio de selección fue el registro de estudiantes migrantes transnacionales en sus matrículas. Los CEIA fueron: el Centro El Prado, situado en la comuna de Santiago (particular subvencionado), el Centro Teresa Moya, de la comuna de Puente Alto, y el Liceo Luis Gómez Catalán, de la comuna de Estación Central (estos dos últimos municipales). Las comunas mencionadas son representativas, por cuanto las comunidades migrantes resignifican los espacios urbanos, dotándolos de nuevas prácticas, hábitos y sentidos culturales.

Aunque el número de casos es reducido, el sello cualitativo de esta investigación permite sumergirse y ampliar las miradas sobre el cruce de fenómenos a partir de los sentidos y prácticas de los estudiantes migrantes escogidos aleatoriamente.

3. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile

Como señalan Williamson y Nogueira (2005), América Latina es un continente donde la diversidad de culturas, cosmovisiones, lenguas y utopías son la condición del desarrollo local, regional y global. Miles de ciudadanos(as) se movilizan, desplazan, exilian al interior de los países o entre estos: son los migrantes voluntarios(as) o forzados(as); son los que desafían los sistemas educacionales desde los contactos culturales o lingüísticos. En estos territorios los jóvenes y adultos que conviven en relaciones sociales de

dominación/subordinación, de exclusión, de interculturalidad, buscan en la educación una oportunidad de, al menos, dar nuevos pasos en la larga caminata de la educación formal y alcanzar sus objetivos de integración a otras sociedades.

Ahí la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) juega un papel central en los cambios sociales del continente. En Chile, la historia de la educación de adultos está imbricada con la historia social del país: desde las primeras acciones de los trabajadores, obreros y mineros, sus demandas incluían educación. En los años sesenta del siglo XX, con las reformas de la Promoción Popular y la Reforma Agraria, se impulsan grandes campañas de alfabetización y se empieza a elaborar políticas oficiales, estructuradas y con programas de mayor cobertura de esta modalidad educacional. Es el tiempo en que Paulo Freire comienza a dar forma y a difundir sus pensamientos educacionales y a organizarlos desde el punto de vista teórico y metodológico, precisamente desde el campo de la educación de adultos en una perspectiva de educación popular.

Durante el régimen militar chileno –como en América Latina– el Estado se retiró de este campo y dejó la educación a su arbitrio y al del mercado. La sociedad civil, en tanto, asumió la tarea pedagógica de formación de los jóvenes y adultos bajo la fuerza de los principios de la educación popular y de la investigación acción participativa, sustentada en Paulo Freire, Antonio Gramsci y Orlando Fals Borda, entre muchos.

Una vez recuperado el derecho a la democracia se retomó el esfuerzo estatal por la educación de jóvenes y adultos. Sus primeros resultados se ven en 2002, cuando parte un proceso de consulta a los docentes del sector, el que establece un hito en 2004: la promulgación del decreto 239 del Ministerio de Educación. Con esto se da inicio a la Reforma de Educación de Adultos, impulsada desde un nuevo currículo, planes y programas, materiales y textos, junto a una serie de medidas institucionales, financieras, de infraestructura y equipamiento, y apoyada en el perfeccionamiento de más de cuatro mil profesores desde el año 2005. En 2009, con la Ley General de Educación (ley 20.370), la educación de adultos pasa a ser modalidad y ya no un sistema complementario al regular escolar.

En Chile hay 2.319.276 personas con educación básica incompleta, de las cuales 38.424 tienen entre 6 y 17 años y 2.280.852 tienen 18 años y más. En el caso de la educación media hay 3.174.069 personas, de las cuales

42.145 están entre 14 y 17 años y 3.131.924 tienen 18 años o más (Garrido, 2010). Son en total 5.493.345 personas que no tienen asegurado su derecho a la educación, el cual es en Chile, desde el año 2003, de 12 años obligatorios con responsabilidad del Estado de asegurarlo hasta los 21 años de edad (ley 19.876). A pesar de los grandes avances que significa que en 1990 la escolaridad promedio fuera de 8,7 años y que en 2000 se elevara a 9,2 años, la distancia con los 12 años es aún significativa, en términos de años de escolaridad y de población sin ella. La educación de personas jóvenes y adultas se organiza para asegurar la formación, a través de múltiples alternativas, y generar una oportunidad para que esa población que no ha accedido al derecho a la educación lo obtenga formalmente.

Las modalidades pueden ser: regular, como los Centros Integrados de Educación de Adultos, Terceras Jornadas y Educación en Recintos Penitenciarios; o flexible, como la nivelación y capacitación proporcionada por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Sence), la validación de estudios, la certificación de estudios para fines laborales y la validación de estudios para chilenos residentes en el extranjero.

La ley no discrimina formalmente a quienes no son ciudadanos chilenos; por tanto, cualquier persona, joven o adulta, se puede matricular en cualquiera de sus modalidades, cumpliendo algunos requisitos legales.

4. Marco teórico. Aproximaciones a enfoques de las diversidades y la multiculturalidad en la EPJA: estudiantes migrantes

Pedagogos y teóricos de la educación han desplegado vastas creaciones para generar respuestas, críticas y posibles soluciones a los contextos de diversidades en las aulas. Para la finalidad de este estudio, se identificará desde qué ópticas (enfoques teóricos de las diversidades) se sitúan los CEIA en la comprensión y convivencia con las y los estudiantes inmigrantes. Dichas perspectivas se expresan a través de tres ejes: (a) relaciones socio-culturales, las que pueden identificarse como de inclusión, de tolerancia y exclusión; (b) diversidades, entendidas como las diferencias de enseñanza-aprendizaje y algunas cuestiones relativas a los estereotipos y (c) proyectos de vida referidos a sus expectativas en Chile.

Todos los enfoques teóricos que aquí se presentan poseen diferencias, matices y manifestaciones distintas. Las fronteras entre ellos van perdiéndose porque la posición de la o el investigador sobre estos constructos está siendo erigida en un contexto particular, único y situado históricamente.

Constatamos que en América Latina y el Caribe no hay un concepto dominante en uso que trate de la educación y la interculturalidad, sino varios que coexisten y se articulan de formas muy difusas, (...) dependiendo de las características de las sociedades capitalistas latinoamericanas y caribeñas. (Williamson, 2004, p. 24)

Esta propuesta recorre tres perspectivas: multiculturalidad, multiculturalidad crítica e interculturalidad. Dichos enfoques buscan la superación del paradigma conductivista de la educación, heredado de principios del siglo XIX y aún muy impregnado en las estructuras de la educación chilena y en otras zonas de la región latinoamericana. Lógicas y prácticas de este paradigma no permiten crear los espacios para que la comunidad educativa pueda reflexionar sobre las diversidades. Presenta a las y los estudiantes como actores pasivos, no dotados de conocimiento; por lo tanto, son los docentes quienes les surten de enseñanzas y dogmas incuestionables sobre cómo funciona el mundo y donde la capacidad curiosa, crítica y reflexiva constituye una amenaza para el curso normal de la clase. Otras variables rígidas que limitan la acción de las y los profesores (y que han sido perpetuadas a lo largo de la historia de la institución educativa) son: el escaso tiempo para el desarrollo profesional, la atención a sus estudiantes, las formas de medición de la enseñanza basada en la calificación y la estructura vertical de esta institución en todas sus formas son solo algunas trabas que obstaculizan volcar la mirada sobre las diversidades en los sistemas formativos. Los sistemas educativos occidentales, influenciados por esta lógica hegemónica, han entrado en crisis por su incongruencia en contextos de diversidades, motivando el trabajo teórico-intelectual de diferentes corrientes para volver sobre este paradigma y deconstruirlo.

Un primer enfoque que comenzó a hacer frente a las diversidades surgió desde los movimientos multiculturales, principalmente en Estados Unidos. De ahí emergerían aprendizajes digeridos por intelectuales y académicos que invitan a reflexionar sobre las multiculturalidades en distintos campos, entre los cuales figuran los sistemas formativos. La noción de multiculturalidad, a grosso modo, es “la confluencia en un lugar y tiempos determinados de conglomerados sociales con expresiones culturales diversas” (Restrepo, 2008).

No obstante, cuando en las sociedades occidentales comienzan a encontrarse los movimientos multiculturales con gobiernos neoliberales saltan a la vista sus dificultades, como observó Gunther Dietz:

El punto de partida para este diálogo multicultural-liberal es la negociación del reconocimiento de derechos colectivos por parte de un Estado basado en la concesión de derechos individuales. Los partícipes de dicho diálogo necesariamente serán las “comunidades” que se consideran portadoras de estos derechos diferenciales. Con ello, el propuesto “compromiso” liberal-multicultural llevado a la práctica desencadenaría una “invención”, institucionalización y “reificación” de las comunidades culturalmente “diferentes”. (2007, p. 42)

Las relaciones de poder y control de los gobiernos se distribuyen, consiguiendo reabsorber las banderas de lucha de los movimientos multiculturales y disipan, opacan y diluyen sus apuestas contestatarias lo que Dietz acuña como multiculturalismo de *gouvernementalité*. Es una estrategia política que debilita no solo al enfoque de multiculturalidad, sino que también se permea en los proyectos interculturales.

En América Latina, el enfoque de multiculturalidad en educación puede entenderse, al decir de Montecinos, como una “suerte de síntesis de tres corrientes educativas en Latinoamérica: la educación popular enfocada en el sector informal y con una opción preferencial por los pobres, la educación intercultural enfocada en las naciones indígenas, y la educación formal y obligatoria ya sea estatal o privada (2011, p. 15).

Entre la década de los años sesenta y setenta, diferentes movimientos sociales implicaron un gran avance en América Latina respecto de la visibilidad y conquista de luchas emanadas de pueblos originarios, grupos feministas, clase obrera, campesinado y otros, obligando a comprender que los sistemas educativos son fundamentales para movilizar cambios estructurales en las sociedades. De ahí que otros programas y proyectos educativos instalaran los debates sobre multiculturalidad en la región. No obstante, después de las dictaduras, la complejización de los modelos neoliberales en los Estados latinoamericanos reprodujo la rigidez de los sistemas formativos, perpetuando desigualdades sociales, siendo la escuela la principal institución de naturalización de la injusticia social. Lo anterior se manifiesta (entre otras cosas) en los discursos que se refieren a la igualdad de derechos, provocando que las diferencias culturales se normalicen irreflexivamente. Bajo el velo de la igualdad subyace la lógica de homogeneiza-

ción basada en un cuerpo de conocimientos único, propio de los sistemas educativos actuales, que no generan las condiciones para la transformación social, cultural y económica.

Así, la multiculturalidad en educación solo ha alcanzado el primer paso de reconocimiento a las diversidades culturales. Sin embargo, sus efectos reflejan dos grandes falencias: (a) la segregación, expresada en políticas educativas que tienden a la concentración en guetos o “guetización” de sus estudiantes, por tener características “diferentes” y (b) la asimilación, en que las políticas educativas implicaron la integración de las y los “diferentes” a aulas cuyos contenidos de aprendizaje respondiesen a cuerpos de conocimientos hegemónicos y universalistas.

Sleteer y Grant (2009) plantean que una ideología asimilacionista ayuda a que las personas aprendan a legitimar las jerarquías, naturalizando las bases institucionales de la subordinación social a las que están sujetas las mujeres, los pobres, minorías étnicas. (Montecinos, 2011, p. 23)

Existe una crisis de la educación chilena: la presión civil del movimiento estudiantil, los avances en la creación de conocimiento intelectual y científico, junto al trabajo pragmático de diferentes organizaciones sociales y territoriales son manifestaciones que permiten interpretar una contradicción entre la racionalidad conductivista que moviliza a los sistemas formativos en Chile y las transformaciones que se están exigiendo. En este contexto, el enfoque multicultural es insuficiente; ya no basta con detectar la existencia de las diversidades y defenderlas en cuanto a la igualdad de derechos.

Esto último introduce la segunda propuesta a revisar: multiculturalidad crítica, que plantea un vuelco sobre la comunidad educativa para preguntarse sobre las necesidades de sus estudiantes.

El proyecto de educación multicultural (crítica) propone la erradicación de una escuela tradicional que, a pesar de su expansión y universalización como un derecho humano, se ha transformado en un mecanismo más para mantener a ciertos sectores excluidos (...). (Montecinos, 2011, p. 31)

La multiculturalidad crítica constituye un enfoque, desde la experiencia norteamericana, que surge como reacción a la educación formal y tradicional. Propone un cambio en las relaciones de poder al interior del aula. La escuela se hace “consciente” de las diversidades sociales, culturales, de

clase, sexuales y de capacidades que hay dentro del aula. La práctica educativa se volverá humanizante porque toda la comunidad estará involucrada en el proceso formativo: estudiantes, docentes, administrativos/as, familiares, territorio (barrio, comuna, sector), etc. En el ámbito del aprendizaje-enseñanza, buscará que los contenidos puedan ser flexibles y reflejar diferentes perspectivas sobre lo que se enseña. Permitirá asociar el contexto socio-cultural de las y los estudiantes con los contenidos que se enseñan y estimular la reflexión crítica sobre su realidad. Vincula aspectos de sus formas de vida al proceso de enseñanza-aprendizaje e impulsa a que los contenidos puedan ser problemáticos en el aula, contribuyendo así a derribar la representación de que lo conflictivo puede ser amenazante.

No obstante, este segundo enfoque presenta dificultades en su implementación, relacionadas, entre otras cosas, a la ausencia de conocimientos necesarios que ameritan un aula multicultural en la formación universitaria de las y los docentes. Si bien el análisis sobre la formación docente se inicia en la problemática surgida desde las estructuras que conforman el sistema educacional, las reflexiones críticas respecto de las condiciones que obstaculizan a los sistemas educativos debieran superar esta frontera y desplazarla hacia transformaciones concretas. La multiculturalidad crítica vuelve sobre el enfoque de multiculturalidad, cuestionándola y nutriéndola en sus debilidades, pone el acento en los sistemas educativos como aquellos que deben reestructurar sus funciones para preparar a la comunidad educativa, aunque no alcanza a pensarse como un proyecto político.

Finalmente, el tercer enfoque, la interculturalidad, constituye la propuesta sobre la cual se extiende la mirada de la multiculturalidad crítica. En América Latina, ha sido vasto el desarrollo intelectual sobre la interculturalidad como un proyecto político. Es un paradigma que propone una mirada compleja sobre la relación entre culturas, que implica revertir las relaciones de poder en las estructuras que conforman los modelos neoliberales. Es una perspectiva que busca permear todos los espacios de la vida social, la economía, las relaciones humanas, el área de la salud y la educación, haciendo factible la participación de más de una cultura en la toma de decisiones; se acoge a los derechos humanos, pero sustentada en la retroalimentación entre culturas diferentes para la implementación de los derechos. Aunque la interculturalidad es una propuesta política surgida a partir de la reivindicación de los pueblos indígenas, este enfoque no ha agotado su debate.

Para la construcción de una interculturalidad plena, lo primordial es que apunte a la reestructuración de las relaciones de poder. En el aula se crea un espacio de transformación social. Ello significa que se generan las condiciones para educar y aprender, considerando las diferencias sociales, culturales, económicas, de género, cognitivas y de origen étnico. Se establecen redes entre docentes, administrativos, estudiantes, familiares y territorio; se informa colectivamente sobre sus intereses y se discuten. La educación popular es profundamente rica en este aspecto; diseña herramientas metodológicas y prácticas concretas que permiten forjar cohesión en la comunidad educativa, poniendo en perspectiva las necesidades de los actores. Asimismo, modifica las estructuras tradicionales de los procesos de aprendizaje-enseñanza para transformar la lógica parcializada de los contenidos, poner en circulación conocimientos que se encuentran invisibilizados y redefinir los roles de profesores y estudiantes. Supone rehistorizar los sistemas educativos, entendiéndolos explícitamente también como espacios de política y poder. Lo anterior se recoge del reconstructivismo crítico y la contribución de Paulo Freire a la pedagogía crítica.

Un currículum que se ocupe de las fronteras y del desarrollo cultural, enfatizando más allá del aprendizaje instrumental, generando estructuras de pensamiento críticas del medio y las relaciones sociales; incentivando la investigación participativa para la selección cultural del currículum. (Williamson, 2011, p. 91)

Como última observación, es preciso señalar que el enfoque de educación intercultural prioriza la transformación social, económica, política y cultural. El camino es largo y con desafíos estructurales. Todo apunta a que no podría existir interculturalidad sin una revolución en el modelo económico, como proponen algunas corrientes actuales de la antropología y la filosofía.

Hoy en día las políticas de interculturalidad en Chile ameritan transformarse porque: (a) los países con modelos económicos neoliberales se desarrollan monoculturalmente, apuntando a la “culturización” de grupos subalternos, pero no se concibe, de manera intencionada, como proyecto político que considere su implementación en las clases hegemónicas, (b) no se reconoce como un enfoque que acarrea el encuentro “conflictivo” entre poderes y (c) en el ámbito educativo, hay un abismo importante entre la formación de docentes y funcionarios de la educación respecto a la interculturalidad.

Las racionalidades que movilizan los sistemas educativos tradicionales y la educación intercultural apuntan hacia paradigmas totalmente opuestos, resultando en un diálogo forzado entre estas dos perspectivas. Aunque el panorama resulte bastante complejo, la mencionada crisis de la educación en Chile –que transparenta más bien un descontento hacia diversas esferas de la vida social– y las grandes movilizaciones civiles alrededor del globo traen a la discusión nuevas formas de comprender lo político. El tambaleo de la democracia representativa, las nuevas perspectivas de entenderse ciudadano(a), además de los flujos incontenibles de movilidad humana, están recreando nuevos contextos para los cruces interculturales.

5. La Epja desde las y los estudiantes migrantes en los centros de educación integrada de adultos

Esta investigación insiste en los grandes desafíos a los que se enfrenta la educación chilena para dar respuesta a las realidades multiculturales. El análisis se centrará en las y los estudiantes migrantes y tres ejes que hablan sobre sus experiencias multiculturales en los CEIA desde ellos y ellas mismas: relaciones socio-culturales, diversidades, proyectos de vida. Son actores con historias de vida variadas, cuyas relaciones con la sociedad de acogida difieren por su tiempo de llegada, lugar de origen, años en el país de acogida, lenguaje, ocupación, etc.

5.1 Las relaciones socio-culturales en los CEIA según las y los estudiantes migrantes

Las relaciones socioculturales son disposiciones subjetivas que cristalizan realidades objetivas. Pueden ser: de inclusión, en que se logra generar un vínculo valorado como positivo entre estudiantes; de tolerancia, en que no se logra tejer un vínculo estrecho y que tienden a la indiferencia, y de conflicto, caracterizadas por expresar rechazo o exclusión.

Un factor esencial en la formación de vínculos socio-culturales entre las y los estudiantes migrantes y sus compañeros/as es el componente generacional. Varias entrevistadas son madres y ello marca sus experiencias en cuanto a la relación que establecen con sus compañeros y compañeras. Así lo relata la estudiante K:

K: No tengo amigas acá. Soy buena compañera y eso. No es incómodo nada. Yo me enfoco a lo que vengo, porque ya pasé lo que ellos están recién. Igual son menores

que yo, entonces como que ellos ven otras cosas aquí quizás. Yo ya no estoy interesada en los mismos temas que ellos, aparte de que tengo una hija, entonces como que me enfoco, vengo a estudiar y eso.

Para ella, el CEIA no aparece como un espacio en que construye relaciones socio-culturales afectivas en el aula, experiencia que desmitifica que las y los estudiantes migrantes acuden a estos establecimientos como mecanismo de socialización. Las relaciones socioculturales son importantes en cuanto, para producirse, dependerán exclusivamente de las y los estudiantes.

Otra estudiante, C, quien lleva ya más de ocho años en Chile, ha tejido relaciones de inclusión en el CEIA. Considera que el proceso de adaptación en el país fue “fácil”, pues llegó pequeña y se asimiló a la institución escolar tempranamente, naturalizando ciertas disposiciones. Por ejemplo, las relaciones socioculturales aparecen como un interés individual y no colectivo, como tendería a cultivar el enfoque intercultural.

C: Al clima igual me costó un poco, mucho frío, pero a la gente no me costó mucho porque era muy niña, así que me fue muy fácil adaptarme. Y en los estudios también, fue muy fácil la adaptación (...) Los fines de semana los paso con mi hijo. Van a mi casa mis compañeras [del CEIA], compañeros, que son poquitos, unos cinco más o menos que realmente son amigos. Pero que yo salga a carretear, no puedo porque mi hijo es muy chiquito. Van a mi casa, pero tengo amigos, como cinco, contados con los dedos de una mano.

Los estereotipos aparecen con fuerza. Estas imágenes sociales restringidas empujan a relaciones de tolerancia para evitar conflictos. La tolerancia se entiende aquí como un constructo reciclado del multiculturalismo de *gouvernementalité*, donde la indiferencia a lo extraño, no permite superar las representaciones surgidas a partir los estereotipos. Relata la estudiante J:

J: En mi sala tengo tres amigos; yo me llevo súper bien con ellos. Hay dos niñas en la sala, obviamente que son chilenas, que son muy jodidas, así pero ¡full! Entonces una las mira nomás, o sea no les habla nada porque son como muy ¿cómo le dicen acá? Flaites, para que vamos a andar con las cosas. Si me dicen “hola”, yo también les digo “hola”, porque en realidad no me interesa a mí estar platicando de cómo amaneció hoy, ¿me entiendes?

No priman las relaciones de rechazo o exclusión que deriven en discriminación o racismo, porque ahí donde pueden emanar los conflictos tienden a “neutralizarse”.

Aunque el origen nacional no parece ser una razón que genere relaciones de exclusión, igualmente la fuerza de la reproducción de los estereotipos ligados a la nacionalidad puede tender a la autoexclusión. *K* y *M* expresan:

K: Yo quiero poner un ejemplo, de mi hermano que estudió acá. Cómo será mi hermano de tonto que cuando vino acá no dijo que era peruano, dijo que era ecuatoriano y yo cuando me enteré le dije: “Eres un estúpido, porque no tienes identidad propia”.

M: ¿Y por qué dijo eso?

K: Porque tenía vergüenza de que le digan: “¡Ay!, peruano tal por cual”. Y mi hermano es blanco, alto, es medio castañito. Entonces nunca lo molestaron así, pero él no quería que lo molestaran, y le dije que era un estúpido porque eso no debe ser así.

Se evidencian relaciones de poder entre quien migra y la sociedad receptora. En el caso de este estudiante, la institución educativa representada en el CEIA aparecería como un espacio de posible discriminación por el origen nacional.

Dos profesoras, *P* y *H*, conversan sobre las y los estudiantes migrantes y sus relaciones socioculturales:

P: Lo que yo he visto es que generalmente los chiquillos tienen sus amigos, uno o dos amigos, no he visto que se relacionen mayormente, solo con su par.

H: Soy de la misma idea, siempre se observa eso, su grupito. Un grupito de cuatro personas, su compañera, ella y dos más. Lo que me ha llamado la atención de los inmigrantes, de los que he conocido, es que son personas muy tranquilas, empeñosos...

P: Responsables, respetuosos, eso he observado.

Estas docentes han cultivando valoraciones positivas acerca de las y los estudiantes migrantes, apreciando diferenciaciones entre migrantes y chilenos(as). El enfoque de educación intercultural supondría poner en movimiento las características de las y los estudiantes y no reducirles a ejemplos positivos de seguir en el aula.

Cuando se trata de estudiantes migrantes y relaciones socioculturales de los CEIA, estas no traspasan la línea del reconocimiento de las multiculturalidades. La construcción de estas relaciones recae sobre intereses individuales y no colectivos, reflejando el distanciamiento de la institución escolar respecto de sus estudiantes. En estas acciones se hacen evidentes las rígidas estructuras que persisten en la educación de personas jóvenes y adultas.

La disposición de los puestos en el aula, la verticalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la estereotipada imagen de que las y los estudiantes “no se mezclan” y la idea de que el CEIA solo es para estudiar, no permiten avanzar hacia una reflexión crítica de la multiculturalidad, mientras se espera que actúen con eficacia los discursos de igualdad, manteniendo el orden y la tranquilidad en las aulas.

5.2 Las diversidades en las prácticas de enseñanza-aprendizaje según las y los estudiantes migrantes³

Esta categoría se refiere a los espacios de discusión pedagógica relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diversidades de contenidos también son invisibilizadas. Las y los estudiantes migrantes traen consigo diferentes capitales culturales que son subsumidos por el sistema educacional de la sociedad receptora. El enfoque de educación intercultural implicaría poner en movimiento los conocimientos de las y los estudiantes migrantes, permitiéndoles comprenderse como actores sociales sobre el mundo.

K: Sí, a mí me ha pasado. En Historia, cuando hablan de los incas y todo eso, como que no cuentan casi todo lo que hicieron ellos, sino que se enfocan en otras culturas. Yo pienso que igual debieran profundizar temas porque los incas y los mayas son los más destacados.

Aunque es sabido que los modelos educativos latinoamericanos siguen guiados por un cuerpo de conocimientos único (escuelas de las cuales provienen las y los estudiantes que aquí participan), desde la mirada intercultural los esfuerzos estarían dirigidos a abrir los espacios de construcción de conocimiento desde las y los estudiantes, haciéndoles partícipes a través de sus ideas y formas de concebir el mundo.

Las y los estudiantes migrantes reflexionan sobre la educación que reciben en los CEIAs y aquellos que dejaron de estudiar durante un tiempo prolongado y se han reintegrado luego al sistema, se muestran satisfechos con la educación de estos centros. Opina C:

C: Pero seis años que no he estudiado, me pareció muy buena. No es tanta sobre información como la que a una le dan en el colegio, pero es algo, como lo esencial

³ Se prefiere hablar de migrantes, puesto que consideraciones como “inmigrantes” tienden a comunicar una etiqueta, que puede propender igualmente a la segregación. Su uso debería reconceptualizarse. Inmigrantes es una categoría de alteridad para diferenciar al “otro” del “nosotros”.

para poder dar la [Prueba de Selección Universitaria] PSU y que le quede algo. Obviamente no va a ser lo mismo que el colegio, que te pasa mucha información, pero es una base. A mí me parece buena y me ha ido bien.

Para otros(as) estudiantes migrantes que abandonaron por un periodo breve sus procesos educativos y se han integrado a la EPJA, su experiencia anterior es un parámetro que les permite comparar entre la educación que recibían previamente y la que reciben en los CEIA:

V: No pues, es muy básica. Lo que te enseñan en cuarto [de enseñanza media] prácticamente es de básica. Sobre la educación que nos dan es muy básico, no sirve para la PSU. Si uno quiere dar la PSU tengo que estudiar aparte.

J: En séptimo y octavo es muy básico. La cosa es que tú te pasas una materia, esa materia ya la he pasado en cuarto de básica, ¿me entiendes? Allá la secundaria en Perú tienes que hacer las cosas como los universitarios; eso es educación, aquí las cosas son básicas.

El modelo por el que se rigen los sistemas de educación de jornada completa en Chile apunta a la profesionalización, y por lo tanto, la enseñanza de sus contenidos, programas y currículum se enfocan en la preparación de contenidos específicos para la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si bien, muchos CEIAs han considerado la preparación de esta prueba para sus estudiantes, aún hay quienes valoran la entrega de los contenidos como básicos.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes migrantes, y la valoración de la EPJA, se encuentran directamente relacionados con sus experiencias migratorias y acumulación de capitales culturales. En este mismo ámbito, las y los profesores, como *H* y *P*, se enteran en espacios extracurriculares sobre las historias de vida de las y los estudiantes migrantes:

H: A veces los jóvenes se acercan a uno y le comentan; ahí uno sabe la parte familiar, digamos, y se entera de cosas. Yo lo encuentro entretenido, harto esfuerzo.

P: A mí por lo menos me gusta porque dan a conocer la experiencia que ellos tienen de enseñanzas en el otro país, en este caso del país de origen, y me gusta eso. Es entretenido porque me da conocer su punto de vista. “La educación allá era de esta manera, es distinta de Chile, acá se tiene...”.

Estas prácticas humanizadoras en aula, constituirían espacios de fuga que se escapan del paradigma rígido de la institución educativa. Constituyen lo que el geógrafo brasileiro Milton Santos definió como solidaridad orgánica:

Nos valemos otra vez del vocabulario de François Perroix cuando se refirió a la existencia de un espacio banal en oposición al espacio económico. El espacio banal sería el espacio de todos: empresas, instituciones, personas; o el espacio de las vivencias. (...) son espacios que sustentan y explican un conjunto de producciones localizadas, interdependientes, (...) En tales circunstancias se puede decir que a partir de un espacio geográfico, se crea una solidaridad orgánica, ejerciéndose sobre un territorio común –el aula– (...) una producción local de una integración solidaria obtenida mediante solidaridades horizontales internas.⁴(Santos, 2001, p. 109)

En los CEIA confluyen diferentes saberes, contradictorios al paradigma conductivista y la lógica mercantil que se perpetúa en los sistemas educativos chilenos. Los enfoques teóricos explorados de multiculturalidad crítica e interculturalidad comienzan a construirse cuando la solidaridad orgánica comprende los intereses individuales, como colectivos.

5.3 Los proyectos de vida de las y los estudiantes migrantes luego de finalizar su proceso educativo en el CEIA

La mayoría de las y los estudiantes migrantes que asisten a los Centros de Educación Integrada de Adultos viene a Chile como migrante económico, con el propósito de acceder a mejores condiciones de vida por medio del trabajo asalariado. Si bien todos y todas se han desempeñado en diferentes ocupaciones, parte de sus aspiraciones y proyectos de futuro están ligados a la continuación de sus estudios, aunque pocos conocen el sistema de endeudamiento que caracteriza a la educación superior en Chile. Por tanto, el CEIA pasa a ser un portal de aprendizaje que les permitiría acceder a estudios superiores, alcanzando expectativas de movilidad social:

K: Sí, pero quiero estudiar aquí [en Chile]... Porque igual es como en todo país. Si tú estudias en otro país, como que te toman más en cuenta, sobre todo en mi país, que a veces la educación o es tan buena o piensan que porque estudias en una universidad privada no tienes nada acá [inteligencia], solo plata. Así que por eso.

Sobre la importancia de educarse, una parte radica en sus historias de vida. Sería un anhelo de sus padres y la profesionalización aparece asociada a movilidad social.

⁴ Traducción hecha por los autores.

K: Es que no tienen educación. Mi papá y mi mamá no tuvieron educación. Mi papá terminó la secundaria, mi mamá nada, solo la primaria. Pero mis tíos, ellos trabajan, tienen su profesión, entonces se mantienen súper bien y no tienen necesidad de salir al extranjero.

J: Sí, porque cuando uno tiene educación puede lograr más. Pero la mayoría de las personas, como tienen hijos tan tempranamente, optan por no estudiar y seguir trabajando. Entonces les cuesta y prefieren salir para poder mandar dinero a su familia.

En el caso de las estudiantes migrantes que son madres, parte de sus proyecciones de vida está ligada al sentido de pertenencia de sus hijos e hijas, que deriva en que las prácticas culturales transmitidas a ellos y ellas transitan entre la cultura de origen y la cultura receptora. El enfoque intercultural comprendería este vaivén propio de la experiencia migratoria como un fenómeno que se enlaza al proceso de aprendizaje.

K: No sé todavía, yo creo que igual la llevaría [a su hija] para allá. Por eso le enseño las cosas, la bandera la conoce, la pinta, canta el himno de Chile, lo sabe, el de Perú lo sabe. Entonces es bueno que sepa de las dos culturas y en su país, sino también que tenga raíces peruanas, porque ella solo nació acá pero no es chilena.

La continuación de los estudios es fundamental, tanto por la crianza de sus hijos e hijas como también por la imagen que cultivan de sí mismas. Ello se refleja en la baja deserción de sus estudios, en su alta motivación vinculada a sus expectativas, y el diálogo con las y los docentes sobre sus diferentes procesos formativos. Sus proyecciones de vida permiten conocer qué personas migrantes transitan en Chile y con qué fines y sueños. Esto es imprescindible para el futuro de la educación de personas jóvenes y adultas, pues permitirá redefinir su rumbo. Bajo el prejuicio de que la EPJA es “fácil” en sus contenidos, este estudio a través de las y los jóvenes migrantes propone que es un sistema abierto a desafíos más contundentes, y por tanto, vincular los enfoques aquí desarrollados –de multiculturalidad, multiculturalidad crítica e interculturalidad– permite situar a los CEIA desde la crítica y proponer horizontes a los que dirigirse.

Conclusiones

1. Incorporar a esta investigación de jóvenes migrantes a los Centros de Educación Integrada de Adultos ha permitido conocer a través de ellos y ellas sus visiones y perspectivas sobre diferentes aspectos que involucran

sus procesos educativos. Con ello, en paralelo se pretendió realizar un análisis a la EPJA, los paradigmas que le guían, los retos por delante, junto a una propuesta teórica que sirvió como instrumento de análisis. Los CEIA se sitúan desde la multiculturalidad, un enfoque insuficiente pues perpetúa dos efectos: la asimilación o la segregación. En el caso de las y los estudiantes migrantes entrevistados, se trata de una asimilación a los sistemas educativos chilenos, develando que son escasas las instancias de articular sus conocimientos previos. La multiculturalidad reconoce las diversidades culturales, pero ante el conductivismo, estas se pierden.

2. Respecto a las diversidades, desde esta investigación se asume que el CEIA es un espacio de encuentros de saberes. Estos quedan subsumidos o invisibilizados pues las prácticas educativas antiguas perduran como inamovibles y las opiniones, pensamientos y saberes que traen consigo las y los estudiantes migrantes solo se comparten en espacios banales (extracurriculares), en los cuales se genera solidaridad orgánica entre docentes y estudiantes. Esta solidaridad es contestataria a los regímenes educativos y constituye el primer paso para la multiculturalidad crítica e interculturalidad. La comunidad educativa está surtida de una multiplicidad de conocimientos que están inactivos y que podrían sembrar camino a la interculturalidad.

3. Son estudiantes migrantes latinoamericanos que también provienen de sistemas formativos cuyo paradigma es conductivista y han internalizado prácticas y comportamientos propios de la institución escolar. Por lo tanto, su llegada a los CEIA ha significado un desafío debido a otras diversidades que se encuentran en esos espacios. La multiculturalidad crítica propondría enfrentar las complejidades de las diversidades.

4. Esta investigación también pretendió conocer de cerca a las y los jóvenes migrantes que van a los CEIA y sus prácticas educativas. Identificó los estereotipos que suelen construirse cuando se trata de marcar las alteridades, pero también recogió sus sellos personales. Cada cual se enfrenta autónomamente a la educación de personas jóvenes y adultas con sus motivaciones y genera estrategias que le permiten incluirse en los sistemas educativos. Entran en juego sus capitales culturales acumulados y se adaptan, llevando sobre sus espaldas sueños de acceder a la educación superior. Para ellos y ellas el CEIA no es solo “terminar el cuarto medio”, sino un paso para adquirir conocimientos y aprendizajes, apostando fuertemente a la educación en sus proyectos de vida. 

Referencias

- DIETZ, Gunther. (2007, octubre-noviembre). Multiculturalismo. Un breviario para el debate. *La palabra y el hombre, tercera época*(2), pp. 38-42.
- GARRIDO, R. (2010). Exposición de la coordinadora subrogante de la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación.
- JACOBO, Z., ADAME, E. y ORTIZ, A. (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración* (Vol 5). México: FES-Iztacala UNAM.
- MONTECINOS, C. (2011). Propuestas para una educación que es multicultural. En Williamson, G., Montecinos, C., Sleteer, C., Grant, C. y Padilha, P. R. (Eds.). *Educación multicultural. Práctica para la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza* (pp. 15-42). Temuco: Universidad de La Frontera.
- RESTREPO, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En Ruiz, M. Á. y Almario, Ó. (2008) *El giro hermenéutico en las ciencias sociales y humanas. Diálogos con la sociología* (pp. 35-48). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- SANTOS, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. São Paulo: Record.
- WILLIAMSON, G. (2004, noviembre-diciembre). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales* 2(03), pp. 23-34.
- WILLIAMSON, G. (2011). Educación multicultural para una pedagogía de la pluralidad. En Williamson, G., Montecinos, C., Sleteer, C., Grant, C. y Padilha, P. R. (Eds.). *Educación multicultural. Práctica para la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza* (pp. 73-109). Temuco: Universidad de La Frontera.
- WILLIAMSON, G. y NOGUEIRA, A. (2005). Território e aprendizagem. Espaço de cultura e cultura popular. *Educação: Teoria e Prática* 11(20), pp. 41-46.

Fecha de recepción del artículo:

10 de septiembre de 2012

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

16 de octubre de 2012

Fecha de aceptación del artículo:

19 de diciembre de 2012