

INVESTIGACIONES

Brecha entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes migrantes en región de Frontera¹

Gap between integrative and inclusive practices developed by teachers for the academic adaptation of migrant students in the Border region

Liden Bustos-Lira^a
Raúl Bustos-González^b

^aLiceo Granaderos de Putre, Chile.
lidencarolina@gmail.com

^bUniversidad de Tarapacá, Chile.
rbgonzalez@academicos.uta.cl

RESUMEN

La presente investigación busca identificar la brecha entre la integración y la inclusión de estudiantes migrantes, en una región de frontera, a partir de un diseño metodológico cualitativo, con enfoque etnográfico. Mediante entrevistas semiestructuradas, aplicadas a una muestra intencional no probabilística, de 15 docentes de establecimientos básicos con alto porcentaje de estudiantes migrantes, se identificaron cadenas textuales a partir de las cuales se realiza un análisis de discurso, concluyendo que los significados que construyen los docentes se enmarcan en un modelo integrador, al no existir estrategias orientadas a fortalecer los procesos cognitivos, motivación, contención socioemocional y desarrollo actitudinal de los estudiantes migrantes, como práctica formalizada, para atender a sus necesidades particulares. Lo anterior obedece a la asociación de los procesos de inclusión con el concepto “igualdad”, y no con el concepto de “equidad”, además del objetivo homogeneizador del modelo imperante en la escuela, sustentado en principios de asimilación y subordinación.

Palabras clave: aculturación, estudiante extranjero, migración, inclusión.

ABSTRACT

This research seeks to identify the gap between the integration and inclusion of migrant students, in a border region, based on a qualitative methodological design, with an ethnographic approach. Through semi-structured interviews, applied to a non-probabilistic intentional sample, of 15 teachers from basic establishments with a high percentage of migrant students, textual chains were identified from which a discourse analysis is carried out, concluding that the meanings that the teachers construct are framed in an integrating model, as there are no strategies aimed at strengthening the cognitive processes, motivation, socio-emotional containment and attitudinal development of migrant students, as a formalized practice, to meet their particular needs. This is due to the association of inclusion processes with the concept of “equality”, and not with the concept of “equity”, in addition to the homogenizing objective of the prevailing model in the school, based on principles of assimilation and subordination.

Key words: Acculturation, Foreign Student, Migration, Inclusion.

¹ Agradecimientos al Fondecyt Regular 1220055.

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios constituyen hoy un fenómeno global que aumenta de forma progresiva y que se ha instalado como una de las problemáticas sociales con mayor trascendencia para las naciones receptoras, y como uno de los principales movilizadores de procesos de discriminación y exclusión social (García et al., 2018).

En la práctica, al interior de las naciones receptoras, este colectivo no encuentra las oportunidades que motivaron inicialmente su desplazamiento, enfrentando procesos de discriminación, exclusión y desigualdad social. En este sentido, Romero et al. (2019), destaca que migrar en búsqueda de mejores oportunidades, implica para muchas personas vivir en contextos vulnerables, con problemas de identidad, desigualdad en la dinámica cultural y política, ser objeto de conductas de rechazo, de discriminación y xenofobia.

En Chile, de acuerdo con el Sistema de Información General del estudiante del Ministerio de Educación (2019), las y los estudiantes migrantes han pasado de constituir un 0,6% de la matrícula total en el año 2014, a constituir un 4,4% en el año 2019, aumentando un 615,6% en dicho período. En este escenario, la región de Arica y Parinacota, que ha convivido históricamente con un flujo constante y creciente de migrantes, se encuentra entre las cuatro regiones que concentran el 78% de los estudiantes migrantes del país, después de la región Metropolitana, de Antofagasta y Tarapacá.

Por otro lado, el sistema educativo en Chile, promueve un discurso de promoción del derecho a la educación, inclusión y valoración de la diversidad, que en la práctica se traduce en la integración del estudiante migrante, ya que con éxito se ha normalizado su ingreso al sistema educativo, pero no se han comprometido esfuerzos y propuestas significativas para avanzar hacia su inclusión (Contreras et al., 2010).

La presente investigación busca identificar la brecha entre la integración y la inclusión de estudiantes migrantes, a partir de un diseño metodológico cualitativo, que posibilita una aproximación holística y contextualizada al fenómeno de estudio, que resulta especialmente sensible para revelar información sobre las prácticas docentes en contextos de diversidad cultural (Mondaca et al., 2018).

El enfoque de la presente investigación, es etnográfico, ya que analiza el fenómeno en estudio, sustentado en los significados que construyen los sujetos protagonistas (Arias, 2000). La técnica utilizada para la recolección de la información es la entrevista semiestructurada, aplicada a una muestra seleccionada a través de un muestreo no probabilístico e intencional, que incluyó a 15 docentes que imparten clases en establecimientos básicos con alto porcentaje de estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota. Una vez realizadas las entrevistas, se identificaron cadenas textuales a partir de las cuales se elaboró una codificación de carácter mixta, para posteriormente realizar un análisis de discurso.

La presente investigación espera aportar a visibilizar las necesidades particulares de los estudiantes migrantes para desarrollarse en contextos educativos inclusivos, equitativos y de calidad, donde se valoren sus características y se les permita desarrollarse de forma integral.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE

Existe una inconsistencia latente en el discurso que promueve el sistema educativo en Chile, respecto a la promoción de la inclusión y la interculturalidad, que en la práctica solo se concretiza a través de la integración del estudiante migrante, puesto que solo se ha normalizado su ingreso al sistema educativo, pero no se han comprometido esfuerzos y propuestas significativas para su inclusión.

La literatura ha indicado, a cerca del término integración, que “se ha utilizado para describir procesos mediante los cuales ciertos niños reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (en gran medida sin modificaciones) en los colegios” (Ainscow, 1999, p. 25). Por el contrario, de acuerdo con García y Sáez, educar en la diversidad con un enfoque inclusivo corresponde a:

Un proceso de enseñanza- aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos, una educación fundamentada en los derechos humanos, en el respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad que necesitamos hoy (1997, p. 31).

En este escenario, el creciente número de estudiantes migrantes que año a año se integran al sistema educativo, desafían el modelo de gestión de la diversidad que se observa en la práctica docente, que evidencia procesos integradores que se traducen en acceso al sistema regular de educación desde un enfoque etnocentrista, y desde la perspectiva de la asimilación y la adaptación a los patrones culturales establecidos en la escuela (Bustos y Gairín, 2017).

Esta realidad se contradice con el discurso que promueve el sistema educativo nacional, el que a través de sus diferentes canales de comunicación y documentos oficiales promueve el derecho a la educación, la inclusión, la interculturalidad y la valoración de la diversidad, como ejes fundamentales del proceso educativo, que en la práctica solo se traduce en la integración del estudiante migrante, sin comprometer esfuerzos y propuestas significativas y pertinentes para abordar la problemática en el ámbito de la política pública, y avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural que transforme el modelo de asimilación y subordinación imperante (Blanco, 2005).

Esta disonancia invisibiliza la vulneración de los derechos de los estudiantes migrantes de acceder, permanecer y prosperar en un sistema educativo que les proporcione espacios inclusivos, equitativos y de calidad. Además, frente al contexto de suspensión de clases presenciales, el aislamiento social y las limitaciones para la movilidad, los factores preexistentes de vulnerabilidad e inequidad se han acentuado y los estudiantes migrantes y sus familias, han debido continuar con sus procesos formativos, sorteando dificultades como problemas físicos y emocionales derivados de la crisis sanitaria, la crisis económica y el confinamiento.

Frente a este desafiante escenario, se espera que a través de la búsqueda constante de mejoras en la calidad y la equidad de la educación, se puedan mitigar y eventualmente eliminar las barreras que asumen la diferencia como una amenaza para el objetivo

homogeneizador que impera en el sistema educativo, que expone disonancias profundas que, como sociedad, se deben problematizar con la convicción de contribuir al cambio y la promoción de los derechos humanos en todas las áreas y espacios de su desarrollo.

De acuerdo con Contreras et al. (2010), la educación es una de las garantías fundamentales a las que debe tener oportunidad toda persona y es, por tanto, responsabilidad de cada Estado, proveerla a todos y cada uno de sus habitantes, sean estos nacidos dentro o fuera del territorio nacional. Este derecho fundamental fue ratificado por Chile el 14 de agosto de 1990. Desde su ratificación, el Ministerio de Educación ha desarrollado diversas acciones y programas para asegurar el ingreso a la educación formal de niños y niñas migrantes, no obstante, existen importantes limitaciones de índole históricas y culturales (Pavez y Galaz, 2018).

De acuerdo con el estudio de Joiko y Vásquez (2016), el 59% de estudiantes migrantes en Chile cursa actualmente niveles de educación básica y el 23% niveles de educación media. Más del 56% de los estudiantes migrantes, se encuentra matriculado en establecimientos municipales y un 36% de ellos en particulares subvencionados. En relación con el grupo socioeconómico al que adscribe el establecimiento, de acuerdo al indicador del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), el 6% de los estudiantes migrantes está matriculado en establecimientos que atienden estudiantes de nivel socioeconómico bajo, el 73% en establecimientos que atienden a grupos socioeconómicos medio- bajos y medios, y un 21% en establecimientos medio- altos y altos.

Si bien ha habido una preocupación creciente por parte del Ministerio de Educación, organizaciones no gubernamentales e investigadores, por caracterizar la realidad de los estudiantes migrantes, dicha preocupación se enfoca principalmente en la cobertura, distribución regional y orígenes nacionales de la población migrante, desplazando en segundo lugar a las dimensiones asociadas a las adaptaciones curriculares, identificando las tensiones entre los intentos asimilacionistas y los esfuerzos interculturales y de atención a la diversidad en aulas heterogéneas (Belmar et al., 2019; Bustos y Mondaca, 2018; Bustos y Díaz, 2018).

Al respecto, Mondaca y Gajardo (2013) sostienen que lo que caracteriza al sistema educativo regional es que aún en la actualidad impera un currículum de tipo hegemónico y nacionalista, en el que la educación intercultural bilingüe (EIB) es la única propuesta para abordar la diversidad cultural, aludiendo esta exclusivamente a lo indígena.

De acuerdo con la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, las problemáticas administrativas y brechas discriminatorias que se dan en distintos ámbitos educativos hacia este grupo de estudiantes, tienen relación con comprender el fenómeno migratorio de manera transversal y multidimensional, y generar una articulación eficiente entre los distintos organismos del Estado, procurar acompañamiento a la implementación de la política pública educativa y constante actualización de material educativo en la materia, entre otras.

A partir de lo descrito, se vislumbra la necesidad de asumir el desafío inicial de subsanar desde la articulación intersectorial estas problemáticas, avances que se deben articular con un enfoque inclusivo e intercultural, en concordancia con los principios de los derechos fundamentales que sustentan en términos pedagógicos un lugar diseñado para el encuentro de saberes, de identidades multiculturales y de ciudadanos y ciudadanas que aspiran a la construcción democrática de una sociedad más justa y solidaria (Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, 2018).

Considerar en estos espacios de educación la diversidad cultural vigente, debiese tener como objetivo último la supresión de la brecha social y el refuerzo para la incorporación a la nueva cultura, desarrollando un nuevo sentido de pertenencia que se sustente en la valoración de la cultura de origen (Gatica, 2018).

En ese sentido, Flecha y Puigvert (2011) expresan que, al afrontar la diversidad cultural, podemos encontrar principalmente tres enfoques: etnocéntrico, relativista y comunicativo. El enfoque etnocéntrico se sustenta en principios culturales de asimilación y subordinación de una cultura hacia otra, expresando además que estas no pueden poseer un estatus igualitario; el enfoque relativista (multiculturalismo) se sustenta sobre la idea de que la convivencia e interacción entre diferentes grupos culturales no es posible, debido a una supuesta inviabilidad de entendimiento entre ellos. Finalmente, la perspectiva comunicativa (interculturalismo) considera que no existen culturas, ni etnias superiores, pero sí reconoce la diferencia entre estas, fomentando “la igualdad de diferencias”, por lo tanto, promueve la igualdad, pero no la homogeneidad. Se caracteriza por ser un enfoque de naturaleza antirracista y de mirada crítica y transformadora, ya que fomenta el diálogo como una oportunidad de consenso y no de imposición (Flecha y Puigvert, 2011).

El espacio escolar posee un alto potencial integrador e inclusivo, pero que usualmente se focaliza desde una perspectiva asimilacionista. En este escenario, la diferencia ha sido vista tradicionalmente como una amenaza para el objetivo homogeneizador, que expone disonancias profundas entre el discurso de una educación para todos y las prácticas de asimilación y subordinación imperantes en el sistema educativo. Al respecto, Mondaca et al. (2018), plantea que la integración social y pedagógica debe llevarse a cabo por medio de la aceptación de la diversidad, donde debieran articularse los distintos entornos o contextos que son parte de una comunidad, para transitar hacia una ciudadanía intercultural.

El término “integración” se ha sustituido por el término “inclusión”, ya que la integración parte del supuesto de que el alumno “diferente” es quien debe “integrarse”, concibiendo la vulnerabilidad como una responsabilidad del sujeto parte del grupo minoritario, y no como un proceso compartido (Dovigo, 2014). Según Booth y Ainscow, desde la perspectiva educativa “La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes” (2002, p. 9).

De acuerdo con Meza y Muñoz (2019), se debe considerar una educación inclusiva, aquella que implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales, además de requerir la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos, para que puedan atender a la diversidad de su localidad. En resumen, en este caso, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

En consecuencia, la Inclusión Educativa es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes sin distinción alguna, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados, desarrollando escuelas inclusivas, que acojan a todos los estudiantes y favorezcan su plena participación, desarrollo y aprendizaje. Es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas y cohesionadas (Franco, 2017).

Como dan cuenta Joiko y Vásquez (2016), hablar hoy de educación y migración requiere necesariamente plantearse preguntas relacionadas con la inclusión y la interculturalidad dentro de la escuela, pues ambas constituyen formas de pensar y construir sociedades más justas, equitativas y democráticas en contextos multiculturales y globalizados.

Específicamente, se hace necesario tratar el tema de las prácticas y estrategias que han emergido como respuesta a este desafío, entendiendo como estrategia “El conjunto de actuaciones y procesos que configuran procedimientos considerados adecuados para el logro de la adaptación académica de los migrantes. Se distinguen entre estrategias de aula y estrategias institucionales” (Bustos y Gairín, 2017, p. 195).

De acuerdo con Lanza y Sánchez (2013) las estrategias de aula se pueden clasificar en: Estrategias de apoyo, Estrategias cognitivas y Estrategias metacognitivas. Las Estrategias de apoyo abarcan la motivación, las actitudes y el afecto, y su objetivo es sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje; en segundo lugar, las Estrategias cognitivas se relacionan con la integración del nuevo aprendizaje con el conocimiento previo, estas estrategias se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información; y en tercer lugar, las Estrategias metacognitivas abarcan la planificación y supervisión de las estrategias cognitivas, teniendo una doble función: el conocimiento y el control.

Las Estrategias institucionales se asocian con el “apoyo social”, entendido como una transacción de recursos psicológicos que se produce entre una fuente de apoyo y un receptor de ayuda, que contempla las dimensiones: emocional, instrumental e informacional. El apoyo emocional representa el sentimiento personal de ser amado y la seguridad de poder confiar en alguien, el apoyo instrumental es la posibilidad de disponer de ayuda directa y el apoyo informacional se relaciona con la provisión de consejo o guía para la solución de conflictos (Hombrados y Castro, 2013).

Las investigaciones desarrolladas por Bustos y Gairín (2017) dan cuenta de que las estrategias institucionales que emergen como respuesta a un enfoque inclusivo e intercultural, sólo se presentan como acciones e iniciativas esporádicas e individuales por parte de algunos profesores. Si bien se alude a estrategias de control emocional, se indica que los profesores hacen responsables de estas estrategias a otros profesionales. Las estrategias de apoyo social se presentan con un incipiente nivel de implementación, principalmente de carácter actitudinal, mientras que las estrategias cognitivas, obedecen a iniciativas particulares que en ocasiones son respaldadas por la institución educativa, sin embargo: “...estarían determinadas por el desempeño individual del estudiante migrante y no por las condiciones generadas en el contexto de acogida. De esta manera, no hay opción para llevar a cabo acciones efectivas de cambio de situación del grupo más vulnerable” (Bustos y Gairín, 2017, p. 215).

El objetivo general del presente documento es analizar la brecha que existe entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la inclusión de los estudiantes migrantes en las escuelas de educación básica de una región de frontera. Para cumplir con esta tarea, es necesario identificar los significados que los docentes de estas escuelas le asignan a la experiencia de adaptación académica de los estudiantes migrantes y las estrategias para la adaptación académica de estos estudiantes, desarrolladas por ellos. Solo a partir de esa tarea, se podrá determinar si las estrategias identificadas y desarrolladas por los docentes, corresponden a prácticas integradoras o inclusivas. La relevancia de lo propuesto, radica en que es el primer paso para proponer adecuaciones y mejoras a la labor docente, que permita transformar las estrategias integradoras en prácticas inclusivas (Sánchez y Teodoro, 2006).

3. MARCO METODOLÓGICO

De acuerdo con el objetivo de estudio, la presente investigación presenta un diseño metodológico cualitativo, que posibilita una aproximación holística y contextualizada al fenómeno de estudio, ya que resulta especialmente sensible para revelar información sobre las prácticas socioculturales en contextos de diversidad cultural (Mondaca et al., 2018).

El enfoque de la presente investigación, es etnográfico, ya que se desarrolló a través del análisis de los significados construidos por los sujetos protagonistas (Arias, 2000). La investigación cuenta con una unidad de análisis que corresponde a profesores de educación básica. El universo está delimitado geográficamente en la región de Arica y Parinacota, específicamente atendiendo a establecimientos de educación básica dependientes del Servicio Local de Educación Pública Chinchorro, los que corresponden a un número total de 64 establecimientos distribuidos en la zona urbana, rural, precordillerana y altiplánica de la región.

El procedimiento utilizado para el muestreo fue no probabilístico, intencional, ya que la muestra fue seleccionada a partir de criterios establecidos para conocer en profundidad la problemática de estudio y tener acceso a casos significativos (Martínez, 2012). Los criterios para la selección de la muestra fueron los siguientes:

Ejercer como docente de aula o de apoyo en los niveles del primer y segundo ciclo de educación básica.

Impartir clases en establecimientos con alto porcentaje de estudiantes migrantes.

Desempeñarse en establecimientos de la región de Arica y Parinacota, dependientes del Servicio Local de Educación Pública Chinchorro.

El tamaño final de la muestra, (15 sujetos), se obtuvo cuando se alcanza la saturación de datos (Aliaga, 2000). La caracterización de los docentes que conformaron la muestra, es la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Sexo	Edad	Tipo de Establecimiento	Actividades que desempeña	Experiencia Docente
M	34	Rural	Profesor de Ed. Física- Jefatura.	8 años
M	63	Rural	Profesor de Historia, G. y C.S.- Jefatura.	37 años
F	35	Rural	Profesora generalista- Jefatura.	13 años
F	64	Urbano	Coordinadora de Enlace- Profesora de aula del plan general.	41 años
M	46	Urbano	Profesor de Inglés.	18 años
M	46	Urbano	Profesor generalista- Jefatura.	18 años
F	41	Urbano	Profesora de Lengua y comunicación- CRA- Coordinadora de convalidación de estudios.	15 años
F	55	Urbano	Profesora generalista- Jefatura.	30 años
F	35	Urbano	Profesora de Lenguaje y Comunicación- Jefatura.	14 años
F	57	Urbano	Profesora generalista- CRA- Coordinadora de convalidación de estudios.	30 años
M	31	Urbano	Profesor de Inglés- Encargado de Enlaces- Apoyo UTP.	7 años
F	64	Urbano	Profesora generalista- CRA.	11 años
M	64	Urbano	Profesor de lengua y cultura aimara.	24 años
F	67	Urbano	Profesora de aula para el fomento lector- CRA.	45 años
F	40	Urbano	Profesora de Matemáticas- Jefatura.	13 años

La técnica de recolección de información considerada para la presente investigación fue la entrevista semiestructurada, ya que ofrece un grado mayor de flexibilidad y a su vez, permite mantener la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Canales, 2006). Estas fueron aplicadas a los docentes que conforman la muestra, con el objetivo de profundizar en las concepciones previas, prácticas y experiencias que los docentes expresan respecto de los procesos de integración/ inclusión de los estudiantes migrantes. La aplicación fue de carácter individual para los 15 docentes que conformaron la muestra, en una sesión con una duración que varía entre 30 a 45 minutos, cada una. Las entrevistas fueron realizadas en sus respectivos establecimientos educacionales y se utilizó registro auditivo. La pauta para la entrevista semiestructurada fue validada por jueces expertos.

Dado el carácter cualitativo de la presente investigación, la reducción de los datos se realizó mediante categorización de dimensiones generales y subdimensiones, para posteriormente realizar un análisis de discurso. Específicamente, se trabajó a partir de transcripciones y se identificaron cadenas textuales mediante una codificación mixta.

Finalmente, se pretende con la presente investigación problematizar la necesidad de avanzar desde la integración a la inclusión de los estudiantes migrantes y acortar la brecha entre el discurso valorativo de la diversidad y los esfuerzos que en la práctica se realiza para avanzar en ese sentido, pues esta brecha sustenta desigualdades sociales que afectan directamente la calidad de la educación y las oportunidades de desarrollo de los estudiantes migrantes de nuestra región.

4. RESULTADOS

De acuerdo a lo señalado por los docentes, se puede constatar que parte importante realizan la diferenciación entre integración e inclusión, como parte de un proceso progresivo: “La integración es cuando acogemos a los niños, pero la escuela no genera cambios que sean tan significativos o tan relevantes digamos por parte de la comunidad, sino que vienen... claro, comparten con nosotros, pero no hay cambios” (CIC, 2021, p. 2).

Los docentes también identificaron que la inclusión se presenta como un proceso orientado a la valorización del estudiante desde la diversidad de sus características particulares, y la adaptación de las experiencias en aula y los elementos que la componen para facilitar y promover su participación, incorporando aquellos elementos que son naturales para los estudiantes migrantes, propios de su cultura, aquellos que les resultan significativos y despiertan su interés y su curiosidad, y no aquello que es interesante exclusivamente para el docente y el currículum de educación nacional.

La inclusión a mí me parece que tiene que ver más con la posibilidad de que se pueda incorporar en los procesos de aprendizaje aquellos elementos que son naturales también para los estudiantes de origen extranjero. (...) Yo veo más que nada el tema de la inclusión como lo significativo, aquello que resulta significativo, una clase tiene que llamar la atención, aquello que despierta su interés... (ICC, 2021, p. 2).

Cabe destacar, que de forma unánime los docentes asocian los procesos de inclusión con el concepto igualdad: “La inclusión tiene que ver con que todos somos iguales, entonces no hay diferencia” (RIB, 2021, p. 2).

En general, en los establecimientos rurales, se percibe el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes como un proceso positivo, que se da de forma natural, por el entorno particular de la escuela y por el alto número de estudiantes migrantes o hijos de migrantes que asisten a esta, lo que configuraría un lugar seguro para los estudiantes, donde compartir una misma cultura, costumbres y festividades.

Ellos se desenvuelven y lo bueno es que son todos iguales, este es como su lugar seguro, quizás en la ciudad se van más para adentro, pero acá son todos iguales, se visten como quieren y ellos son como quieren... y ninguno se mira (RIB, 2021, p. 2).

En las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, se percibe el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes, positivamente, desde la mirada de que las características particulares de los estudiantes migrantes, su predisposición por participar y sus experiencias de vida, permiten motivar a sus pares a participar y concientizarlos sobre

los temas sociales. Además, se destaca que los estudiantes no hacen diferencias entre ellos y aceptan con mayor facilidad la diversidad: “Impactan positivamente porque su personalidad la traspasan a los otros niños, los motivan, a bailar a hablar más, sin vergüenza... ellos siempre se destacan y los chilenos igual ven eso con admiración” (EAB, 2021, p. 2).

Los docentes perciben de forma negativa situaciones en que la familia, al no tener sus documentos regularizados no encuentra trabajo, o situaciones de abandono y de drogadicción que se han presentado en estudiantes migrantes de enseñanza media, cambios de domicilios que interrumpen el proceso educativo de los estudiantes y los prejuicios que principalmente surgen en los adultos y que son transmitidos a los niños, niñas y jóvenes en los establecimientos.

4.1. PERCEPCIÓN ACERCA DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES

De acuerdo con lo señalado por los docentes que se desempeñan en contextos con una alta presencia de estudiantes migrantes, se define a los estudiantes provenientes de Perú como estudiantes respetuosos e introvertidos, en general similares en su dimensión actitudinal a los estudiantes chilenos, y con una destacada preparación académica de base.

Los estudiantes provenientes de Bolivia son percibidos por los docentes como estudiantes respetuosos, con un comportamiento más pasivo, tímidos e introvertidos respecto de los estudiantes provenientes de Perú, y que requieren de un refuerzo adicional para el fortalecimiento de su confianza, motivación y participación en las actividades pedagógicas y en la interacción con sus pares: “El boliviano es más pasivo, está para escuchar al profesor (...)hay que protegerlo mucho más, darle más confianza, más seguridad para que participe, le cuesta más...” (ICB, 2021, p. 2).

Específicamente, en el contexto particular de una escuela, ubicada en el valle de Azapa, se describe a los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia, y a los estudiantes chilenos hijos de padres peruanos y bolivianos, como estudiantes disciplinados, obedientes, respetuosos, inocentes, independientes respecto de sus necesidades básicas y con un sentimiento muy profundo de valorización hacia sus raíces étnicas y sus países de origen. En el ámbito pedagógico, presentan dificultades a causa de las labores que deben cumplir en el hogar y la baja escolaridad de los padres. No obstante, se les define también como estudiantes motivados, esforzados y agradecidos.

De por sí son ordenados... yo creo que las dificultades de estudio que tienen ellos son porque los papás son iguales... no saben mucho, no tienen escolaridad, algunos no saben escribir y leer, pero si ellos ponen atención o tú les dices algo, ellos se esfuerzan por captar y por aprender (EEA, 2021, p. 1).

De forma diferenciada, se define al estudiante migrante proveniente de Venezuela, Colombia, Ecuador, Haití y Cuba, como estudiantes alegres, participativos, entusiastas, motivados, extrovertidos, inquietos, carismáticos y sociables, con un carácter más fuerte que en general el estudiante chileno, educados y con ganas de aprender y participar.

De modo general, se observa un rendimiento menor, respecto del rendimiento destacado de estudiantes migrantes que llegaron hace dos o tres años atrás, principalmente en los estudiantes provenientes de Venezuela, problemática asociada a la pandemia y a los largos periodos en que transitan de un país a otro sin recibir educación formal.

4.1.1. La experiencia en el aula de los estudiantes migrantes y su relevancia para su trayectoria académica y personal

Los docentes, en su mayoría de establecimientos rurales, consideran que la experiencia en el aula de los estudiantes migrantes es inclusiva, porque se dan las condiciones para que se sientan cómodos con sus pares, ya que comparten un espacio geográfico común, lo que permitiría que ellos se sientan seguros: “Ellos están aquí desde siempre y saben que este espacio es de ellos y se sienten parte de él, son de aquí. Son todos iguales y hay que darles a todos la misma atención” (EEB, 2021, p. 2).

En el caso de las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, los docentes también comparten la percepción de que la experiencia de los estudiantes migrantes en el aula es inclusiva, ya que se facilita su ingreso y su permanencia en las escuelas, y se incluyen de forma esporádica, elementos que son propios de su cultura de origen, en los contenidos y en las actividades festivas. Sin embargo, también señalan que el currículum principalmente es integrador, y consideran que se podría avanzar hacia la inclusión, si existieran recursos que apoyen la labor docente, como orientaciones pedagógicas y beneficios sociales para las necesidades básicas de los estudiantes migrantes.

Respecto de la relevancia que tiene la inclusión escolar de los estudiantes migrantes para su trayectoria académica y personal, los docentes señalan que la experiencia inicial de los estudiantes en la escuela es muy importante, ya que esperan prepararlos para su posterior inserción a la enseñanza media en los establecimientos ubicados en la ciudad de Arica, en espacios donde ellos serán minoría y probablemente serán excluidos o desplazados.

En las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, los docentes de forma generalizada enfatizan en la necesidad de priorizar en este proceso el sentido de acogida hacia el estudiante migrante y las expectativas de desarrollo posterior, respecto de sus oportunidades de continuar con sus estudios superiores, regularizar su situación migratoria y tener un futuro en el país junto a sus familias:

No hay una reflexión, sino que tú vas trabajando y superando los obstáculos solo. Tampoco te preguntan por experiencias exitosas dentro del aula con los niños extranjeros o con los niños del PIE, sino que uno hace intercambio de experiencia, pero en forma general, son desafíos que uno se plantea y hay profesores que no les importa y no pasa nada, y también pueden marcar de forma negativa a ese niño y nadie se da cuenta, nadie te impone nada acá, todo es autodidacta (CIB, 2021, p. 3).

Como se puede vislumbrar en la cita anterior, los docentes señalan que no existe un proceso de reflexión en torno a la trascendencia de esta experiencia inicial para los estudiantes migrantes, sino que van superando los obstáculos que se presentan, conforme se van presentando las problemáticas, sin más intervención que intercambios no formales de experiencias con los pares.

4.1.2. Las dificultades que deben enfrentar los estudiantes migrantes

En el contexto particular de estudio, los docentes identifican como debilidades, para enfrentar la inclusión de los estudiantes migrantes, los siguientes elementos:

- El periodo inicial de adaptación individual de cada estudiante, con sus pares, profesores, y con la dinámica del sistema educativo.
- Prejuicios de los adultos, ya sea, de apoderados, profesores y/o profesionales miembros de la comunidad educativa.
- Situaciones de Bullying difíciles de percibir, y que tienen relación con la exclusión del estudiante migrante, principalmente del proveniente de Perú y Bolivia: "...tú los ves solitos en el patio o en su grupito, y eso es peor" (ICA, 2021, p. 3).
- Percepciones y conflictos históricos a causa de la Guerra del Pacífico, lo que repercute en una impronta negativa. Además, se percibe un sentimiento de superioridad del estudiante chileno frente a sus pares provenientes de Perú y Bolivia.
- El desnivel académico respecto de los contenidos mínimos para cada nivel educativo, que se ha acentuado en los últimos dos años.
- La prueba de validación de estudios, el tiempo para obtener los resultados.
- El currículum nacional de educación homogeneizado para todo el territorio nacional y recargado de elementos nacionalistas, y con ello los contenidos curriculares y textos escolares.
- Las dificultades para que los estudiantes migrantes que se encuentran desnivelados en sus aprendizajes mínimos requeridos, sean incluidos en el Programa de Integración Escolar, dificultades que tienen relación con una falta de cupos en el programa y con el requisito de tener un diagnóstico, que requiere de recursos y la atención de diferentes profesionales.
- La participación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a causa de extensas jornadas de trabajo.
- La situación socioeconómica de los padres y apoderados para cumplir con los requerimientos escolares y cubrir las necesidades básicas de los estudiantes migrantes.
- Desconocimiento en general, de la estructura, dinámica y contenidos que son parte de los sistemas educativos de sus países de origen.

4.1.3. Los elementos facilitadores que promueven la inclusión de los estudiantes migrantes

Los docentes de los establecimientos rurales incorporados al estudio, identifican como elementos facilitadores, el entorno geográfico cercano a lo que ellos ven todos los días, sus pares y profesores con quienes comparten una misma cultura, las celebraciones con representación de bailes y alimentos propios de su cultura, y principalmente el rol del profesor jefe, ya que es él quien articula el currículum nacional de educación, la enseñanza en el aula, la familia y la comunidad educativa en general: "La escuela en sí es un elemento facilitador, el entorno cercano a lo que ellos ven todos los días ..." (EEB, 2021, p. 2).

Por su parte, los docentes de las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, identifican como elementos facilitadores para la inclusión de los estudiantes migrantes, los siguientes elementos:

- Predisposición de los estudiantes migrantes por participar y superarse, mostrándose respetuosos, esforzados, extrovertidos, con ganas de aprender y participar.
- Disposición de las escuelas para matricular a todos los estudiantes sin distinción, cuenten o no, con su documentación regularizada.

- Predisposición del docente para incorporar en la enseñanza de los contenidos, algunos elementos conocidos para ellos y propios de su cultura y vocabulario.
- Realización de encuentros para las familias, con representación de instituciones públicas para la socialización de orientaciones respecto de la regularización de sus documentos y acceso a beneficios disponibles.
- Los equipos de orientación y asistentes sociales, comprometidos con dar respuesta a las necesidades básicas de los estudiantes.

4.1.4. Los principales desafíos que impone la inclusión educativa de los estudiantes migrantes al rol docente y la escuela

En las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, los docentes identifican que los principales desafíos para la inclusión de los estudiantes migrantes tienen relación con contar con políticas sociales, que resguarden las necesidades básicas de los estudiantes migrantes, como alimentación, bienestar, recreación, salud y seguridad, ya que sin estas necesidades básicas cubiertas no se puede priorizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, un desafío importante es que el currículum nacional de educación se encuentra descontextualizado de las realidades de la región, por lo tanto, se exige al docente un sobre esfuerzo para adaptar el currículum, que termina por desgastarlo a él y a los estudiantes, que no encuentran sentido o no se motivan por contenidos y recursos de enseñanza lejanos a su realidad particular.

Se destaca, además, el desafío de capacitarse en la cultura y organización de sistemas educativos de origen de los estudiantes migrantes, para poder hacer la articulación con la propuesta nacional, conocer las normativas que regulan la migración, los trámites asociados al proceso de regularización de la situación migratoria, e incorporar esos elementos en la práctica pedagógica cotidiana, regulando las interacciones entre los estudiantes y visibilizando la diferencia como valor social.

El rol de las escuelas municipales en la ciudad de Arica, se orienta al desarrollo de valores sociales, con esfuerzos particulares por parte de los docentes, quienes expresan que existe una sobrecarga de temas que deben ser abordados, y, por lo tanto, no se dispone del tiempo necesario para que se dé una reflexión profunda en el aula. Sin embargo, y como respuesta a esa problemática, se propone resaltar y trabajar con valores como la empatía, el altruismo, la solidaridad, el respeto y la valoración por el otro, como valores universales.

4.1.5. Estrategias para la adaptación académica de los estudiantes migrantes, desarrolladas por los docentes

Los docentes señalan que no existen adaptaciones curriculares formalizadas, orientadas a los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes migrantes, ya que hay una sobrecarga curricular, de responsabilidades en torno a la labor docente, y exigencias descontextualizadas de la realidad y de las necesidades reales de los estudiantes de la región: "... el currículum chileno tiene tantos objetivos, que si empezamos por uno, desatender el otro" (ICC, 2021, p. 6).

Las adaptaciones curriculares desarrolladas en torno a los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes migrantes, tienen relación con adaptar los ejemplos y los ejercicios realizados en las asignaturas. Sin embargo, estos esfuerzos particulares de

algunos docentes, emergen como respuestas a dificultades que se presentan en la práctica, y no como una estrategia sistemática y planificada orientada a valorar las diferencias y características particulares de los estudiantes migrantes, para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar.

Un gran número de docentes señalan que los procesos de motivación para la participación de los estudiantes se desarrollan de forma general para todos, sin hacer diferencias, aludiendo principalmente a que el estudiante migrante ya tendría un recorrido previo, en el mismo establecimiento o en el mismo sistema educativo, lo que lo ubicaría en una misma posición respecto de sus pares de origen nacional, y podría regular estos procesos de forma personal.

Un número menor de docentes, declaran que, de forma personal, para promover la motivación y participación de los estudiantes migrantes, utilizan las siguientes estrategias:

- Observar a los estudiantes regulando las preguntas para que todos puedan participar.
- Permitir, que el estudiante presente el contenido directamente al profesor y no forzarlo a que lo exponga frente a sus compañeros.
- Un trato cariñoso, dando pausas y recompensas para su motivación.

Se destaca además la percepción de que en este sentido se podría hacer más, y que se deberían proponer prácticas enfocadas especialmente para los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia, ya que se describen en términos generales como estudiantes más tímidos e introvertidos, a diferencia del estudiante que proviene de Venezuela, Colombia, Ecuador, Haití y Cuba, que se describe como un estudiante con una personalidad más extrovertida y con predisposición a participar.

Se hace la diferencia también entre los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia que ingresan al sistema educativo durante el primer ciclo básico y estudiantes que ingresan en niveles superiores, destacando que aquellos que ingresan antes, tienen más oportunidades de desenvolverse en el futuro, de forma más abierta que sus pares, que ingresan en niveles superiores.

Los docentes señalan que las estrategias orientadas al desarrollo socio- emocional de los estudiantes, se dan de forma transversal para todos, sin hacer una diferencia en la contención para los estudiantes migrantes, aun identificando diferentes situaciones en su entorno, que pueden afectar al estudiante en su dimensión socio- afectiva. Además, esta responsabilidad recae exclusivamente en el equipo de orientación y de Convivencia Escolar de la escuela, siendo su rol como profesores, identificar situaciones que requieran de intervención y derivarlos para que se realice el seguimiento correspondiente.

Sin embargo, algunas estrategias de control emocional orientadas a todos los estudiantes, que incluye a los estudiantes migrantes, tienen relación con generar espacios de confianza para que los estudiantes expresen sus inquietudes, miedos y vivencias significativas para ellos, apoyándolos cuando se ven evidentemente afectados por una situación particular, y algunas intervenciones con ayudas económicas, de vestimenta y/o alimentación, para familias de estudiantes que se encuentran en una situación particular de vulnerabilidad y necesidad.

Hay que ver el otro tipo de discriminación, porque puede ser que no se molesten, pero se hacen grupitos y ahí tú los ves juntitos, más pasa con los peruanos y bolivianos que se juntan digamos con el chileno aimara y ahí uno va mediando cómo hacer para...

por ejemplo, hacer grupos aleatorios, pero un enfrentamiento no, yo no he visto (ICB, 2021, p. 7).

Los docentes describen a los padres y apoderados provenientes de Perú y Bolivia, como apoderados introvertidos: “Son como de poca personalidad... hablan poco, no sé si más por un tema de vergüenza o porque no saben mucho” (EEA, 2021, p. 2). Se perciben como padres desapegados y con dificultades para cumplir con los cuidados básicos de sus hijos e hijas, ya que privilegiarían sus actividades agrícolas y aquellas orientadas al campo laboral, dando paso a que los estudiantes a temprana edad desarrollen una autonomía respecto de sus necesidades básicas, el cuidado de sus hermanos menores y los quehaceres del hogar, exponiéndose a riesgos de accidentes durante el proceso:

Son muy desapegados. (...) Los chiquitos acá en tercero básico saben cocinar o hacer todo lo que hace el papá en el trabajo, o los papás están trabajando y ellos cuidan a sus hermanitos más pequeños, hasta bebés. Acá ha habido muchas, muchas muertes de niños de 2 o 3 años por el canal, porque ellos no se dan cuenta y los niños salen, también hemos tenido varios casos de abuso. (...) Entonces hay que reforzar mucho eso en ellos, son muy poco preocupados los papas, en las reuniones también no opinan mucho, casi nada, pero son colaboradores (EEC, 2021, p. 2).

De forma particular, se define a los padres y apoderados de los estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, Colombia y Ecuador, como apoderados más extrovertidos, preocupados y participativos, con facilidad para expresar sus ideas, inquietudes y reclamos en el contexto escolar. De forma general, los docentes señalan que la principal dificultad sería la comunicación con la familia, a causa de la forma y los modismos que en general caracterizan a cada lengua.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación propone analizar la brecha que existe entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes, para la inclusión de los estudiantes migrantes en las escuelas de educación básica de una región de frontera. Es así que, a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas a docentes que se desempeñan en contextos con presencia importante de estudiantes migrantes, se concluyó que los significados que construyen los docentes respecto de los procesos de adaptación académica de estos estudiantes y las prácticas pedagógicas que se sustentan a partir de estos significados, se enmarcan en un modelo integrador, y no así inclusivo.

Esta brecha se sustenta en cuanto no existen estrategias orientadas a fortalecer los procesos cognitivos, la motivación, la contención socioemocional y el desarrollo actitudinal de los estudiantes migrantes, como una práctica formalizada, para atender a sus características y necesidades particulares.

Las deficiencias evidenciadas en las prácticas desarrolladas por los docentes, tienen relación principalmente con dos causas. La primera refiere a que existe un error conceptual en torno a la caracterización de los procesos integradores e inclusivos, ya que de forma unánime asocian los procesos de inclusión con el concepto “igualdad”, y no así con el

concepto de “equidad” que persigue la inclusión, lo que justificaría la ausencia de procesos reflexivos, respondiendo a sus necesidades particulares solo cuando estas se presentan como dificultades que interrumpen su labor docente o la dinámica en el aula.

El segundo factor, tiene relación con el objetivo homogeneizador del modelo imperante en la escuela y en la práctica docente, que se sustenta en principios culturales de asimilación y subordinación de una cultura hacia otra.

Lo anterior se presenta en concordancia con la definición propuesta por Dovigo (2014) que señala que un modelo educativo “integrador”, parte desde el supuesto de que es el alumno “diferente” quien debe “integrarse”, concibiendo en la práctica y en los significados que construyen los docentes, la vulnerabilidad como una responsabilidad exclusiva del sujeto perteneciente a un grupo minoritario y no como un proceso compartido, tendiente a eliminar las barreras que impone un modelo de asimilación y subordinación de una cultura hacia otra, imperante en el actual sistema educativo. Estas deficiencias sustentan la brecha entre un modelo integrador y un modelo inclusivo para el colectivo de estudiantes migrantes.

Sin embargo, de forma incipiente, se presentan algunos esfuerzos particulares de algunos docentes por avanzar hacia un modelo de educación “inclusiva”, orientada a eliminar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los colectivos de estudiantes más expuestos a situaciones de exclusión (Booth y Ainscow, 2002, p. 9).

La percepción de los docentes respecto de los estudiantes migrantes es positiva en cuanto se destaca que los estudiantes migrantes, en su dimensión actitudinal son respetuosos, responsables, agradecidos y con muy buena disposición para aprender y participar. Sin embargo, se da de forma unánime una diferencia en la percepción que se tiene del estudiante migrante proveniente de Perú y Bolivia (“tradicional”), y el proveniente de Venezuela, Colombia, Ecuador, Haití y Cuba (“reciente”).

En ese sentido, se describe al migrante tradicional como un estudiante respetuoso, obediente, más introvertido, tímido y dado a aplicarse y mimetizarse con facilidad, asumiendo que estas características corresponden a una herencia cultural y no así a las deficiencias del entorno educativo exclusivo y homogeneizador donde se desarrollan. Por otra parte, el migrante reciente se percibe como un estudiante alegre, participativo, extrovertido, más inquieto y con un carácter más fuerte que el estudiante chileno en general, lo que a su vez los ubica en una situación de atención ya que sus características se asocian a problemas conductuales y la necesidad de regularlos para que se adapten a las normas de la escuela, como objetivo homogeneizador.

En su dimensión académica, los docentes perciben una baja en el nivel del rendimiento respecto del rendimiento destacado de estudiantes migrantes que llegaron hace dos o tres años atrás, principalmente en los estudiantes provenientes de Venezuela, problemática asociada a la pandemia y a los largos periodos en que transitan de un país a otro sin recibir educación formal. Los docentes perciben de forma negativa los problemas socioeconómicos de las familias migrantes, que interrumpen el proceso de adaptación de los estudiantes.

Al evaluar la experiencia de los estudiantes migrantes en el aula, los docentes señalan que su percepción es que esta es inclusiva, ya que se facilita su ingreso y permanencia en las escuelas, y se incluyen de forma incipiente elementos que son propios de su cultura de origen en la enseñanza de los contenidos y en las actividades festivas. Lo anterior refleja un error conceptual en los docentes, al percibir estos esfuerzos como generadores de un

ambiente inclusivo para los estudiantes migrantes. Por otra parte, los docentes también identifican que el currículum escolar es integrador,

Por otro lado, los docentes señalan que existen factores externos como la situación socioeconómica de la familia que los ubica en una situación particular de vulnerabilidad, y consideran que se podría avanzar hacia la inclusión si existieran políticas públicas orientadas a generar recursos que apoyen la labor docente, principalmente, como orientaciones pedagógicas y beneficios sociales para asegurar las necesidades básicas de los estudiantes migrantes, enfatizando, en este último punto como la base para la predisposición física y emocional del estudiante frente a sus procesos particulares de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, los docentes señalan que no existe una reflexión en torno a la trascendencia de este proceso y esta experiencia inicial para los estudiantes migrantes, sino que van superando los obstáculos que se presentan en el ejercicio de la docencia, conforme se van presentando las problemáticas, sin más intervención que intercambios no formales de experiencias con los pares, dejando entrever que sus acciones surgen como respuestas esporádicas, cuando se presentan dificultades que interrumpen su desempeño cotidiano y no como prácticas planificadas orientadas a promover su participación y permanencia. Este análisis que realizan los docentes, es coherente con un currículum nacional de educación poco flexible en su propuesta curricular, que da cuenta de un enfoque etnocéntrico, de asimilación y subordinación.

Finalmente, respecto de los significados que los docentes le asignan a la experiencia de adaptación de los estudiantes migrantes, se pudo constatar que no existe una unanimidad de preconcepciones, ya que varían de acuerdo a la experiencia particular del docente, su formación académica y el conjunto de valores y concepciones preexistentes, presentándose como principal desafío, la necesidad de instancias formativas y lineamientos generales que emerjan para toda la comunidad educativa, en torno a objetivos transversales que debe perseguir la educación formal.

En su conjunto, las propuestas que identifican los docentes, son esfuerzos que en la práctica les permitirán avanzar hacia un modelo de adaptación más amigable con el estudiante migrante, pero que requieren para avanzar hacia un modelo inclusivo, incorporar un proceso sistemático de reflexión interna y colectiva por parte de los docentes, respecto de los propios significados que construyen en torno a la experiencia de adaptación de los estudiantes migrantes.

Lo anterior, se sustenta en la concepción de que en cuanto sus preconcepciones se orienten a percibir la diversidad no como un problema por resolver, sino como una riqueza para el aprendizaje de toda la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002), es que el docente de forma intrínseca se sentirá motivado y predispuesto para adquirir y desarrollar las herramientas disciplinares y pedagógicas que le permitan promover la participación y permanencia de todos sus estudiantes, evaluando y transformando sus prácticas cotidianas y reestructurando desde su espacio particular la cultura escolar.

El presente trabajo busca contribuir a superar la necesidad cultural de avanzar desde la integración a la inclusión de los estudiantes migrantes y acortar la brecha entre el discurso valorativo de la diversidad y los esfuerzos que en la práctica se realiza para avanzar en ese sentido, mediante el ejercicio mismo de la socialización de la práctica docente cotidiana con procesos de reflexión que le permitan evaluar las experiencias de los estudiantes migrantes, sus significados y preconcepciones y las prácticas que en aula desarrolla para avanzar en ese sentido.

Sin embargo, la complejidad de la realidad en estudio sugiere la necesidad de futuras investigaciones que complementen la información revelada a partir de la presente investigación y le dé continuidad a la problematización de las realidades desiguales en torno a los colectivos más vulnerables de la sociedad, como lo es la población migrante, desde la pedagogía y sus protagonistas, como espacio privilegiado para equiparar las desigualdades sociales y promover valores sociales como la igualdad, el respeto, la valoración de la diversidad, la justicia social y la libertad (SJM et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa*. CSV.
- Ainscow, M. (1999). *Comprender el desarrollo de escuelas inclusivas*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203016619>
- Arias, V. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13- 26.
- Belmar, M. Cornejo, J. Cornejo, C. Domínguez, J. Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Revista de Educación*, 1(29). <https://www.redalyc.org/journal/3845/384556936002/html/>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREALC*, 4(1), 174- 177.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO- CSIE.
- Bustos, R. y Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123- 148.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193- 220.
- Bustos R. y Mondaca C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Revista Interciencia*, 43(12), 816-822.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Contreras, D., Cortés, S. y Fabio, C. (2010). Niños, niñas y adolescentes migrantes y su derecho a la educación en Chile. En, ACNUR; Organización Internacional para las Migraciones, OIM; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile: Avances y desafíos* (pp. 218- 243). Andros Impresores.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En Gairín, J. (Ed.), *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 87- 118). Wolters Kluwer.
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 705- 728.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2011). Contra el racismo. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 135- 164.
- García, A. y Sáez, J. (1997). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea.
- García, R., Valverde, M. y Hernández, F. (2018). Migración y xenofobia desde el enfoque de igualdad. *Revista Huellas de la Migración*, 3(6), 157- 171.
- Gatica, G. (2018). Aportes de las personas migrantes y refugiadas a la creación de riqueza en Costa Rica. *Revista Rupturas*, 8(1), 71- 100.
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 1(29), 108- 122.

- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la Educación*, 45, 132- 173.
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2013). Estrategias de aprendizaje en educación secundaria: un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 227- 236.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y Salud Colectiva*, 17(3), 613- 619.
- Meza, N. y Muñoz, S. (2019). *Percepciones docentes en torno a la inclusión educativa de estudiantes migrantes en una escuela municipal de la comuna de Concepción*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/275>
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022*. Mineduc.
- _____. (2019) *Sistema de Información General del Estudiante (SIGE)* <https://sige.mineduc.cl>
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Revista Diálogo Andino*, 42, 68- 87.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181- 202.
- Pavez, I. y Galaz, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 73- 86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Romero, G., Menéndez, F. y Moreira, T. (2019). Migración como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 281- 294. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073> **link incorrecto, cambiar por uno actualizado**
- Sánchez, I. y Teodoro, A. (2006). De la integración a la inclusión escolar: cruce de perspectivas y conceptos. *Revista Lusófona de educación*, 8, 63- 83.
- Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Universidad Alberto Hurtado.

