



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Programa de Doctorado en Educación

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES INMIGRANTES DE ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA EN LA CIUDAD DE ARICA



Raúl Antonio Bustos González

Tesis dirigida por
Joaquín Gairín Sallán

Junio de 2016



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Programa de Doctorado en Educación

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES INMIGRANTES DE ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA EN LA CIUDAD DE ARICA

Nombre y firma del Doctorando

Nombre y firma del Director

Sr. Raúl Antonio Bustos González

Dr. Joaquín Gairín Sallán

Junio de 2016

Dr./a JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN, catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FAIG CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada, sota la direcció del signant, pel Llicenciat Raúl Antonio Bustos González, amb el títol ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDINTES INMIGRANTES DE ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIAS EN LA CIUDAD DE ARICA, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per a la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per l'obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

Bellaterra, 24 de juny de 2016

Signat: Joaquín Gairín Sallán

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 17 |
| Objetivos de la Investigación | 18 |
| Planteamiento General de la Investigación | 20 |
| <i>Definición de migrante</i> | 20 |
| <i>Definición de estrategia de adaptación académica</i> | 22 |

A. MARCO REFERENCIAL

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1. LAS MIGRACIONES CONTEMPORÁNEAS Y SUS EFECTOS | 29 |
| 1.1. Introducción..... | 29 |
| 1.2. Migración estructural contemporánea..... | 31 |
| 1.3. A modo de conclusión..... | 34 |
| CAPÍTULO 2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO | 35 |
| 2.1. Introducción..... | 35 |
| 2.2. El sistema educativo chileno | 35 |
| 2.3. El sistema educativo en Arica..... | 37 |
| 2.4. El sistema normativo chileno y la atención a la diversidad..... | 41 |
| 2.5. Chile y la relación con el migrante | 45 |
| 2.6. A modo de conclusión..... | 47 |
| CAPÍTULO 3. MIGRANTES Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE ESTUDIO | 49 |
| 3.1. Introducción..... | 49 |
| 3.2. Migración y educación en Chile | 49 |
| 3.3. Migrantes en la región de Arica y Parinacota..... | 57 |
| 3.4. Estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota | 58 |
| 3.5. A modo de conclusión..... | 64 |

B. MARCO TEÓRICO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 4. MODELOS DE INTERACCIÓN Y GESTIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD | 69 |
| 4.1. Introducción | 69 |
| 4.2. La Sociedad Normalizada..... | 69 |
| 4.3. Enfoque bidimensional..... | 72 |

| | |
|--|------------|
| 4.4. Enfoque secuencial..... | 74 |
| 4.4.1. <i>El asimilacionismo</i> | 75 |
| 4.4.2. <i>El multiculturalismo</i> | 76 |
| 4.4.3. <i>El interculturalismo</i> | 76 |
| 4.5. A modo de conclusión..... | 78 |
| CAPÍTULO 5. MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN..... | 81 |
| 5.1. Introducción..... | 81 |
| 5.2. Inclusión, política pública y educación | 81 |
| 5.3. Modelos de escuela en relación a la inmigración | 86 |
| 5.4. A modo de conclusión..... | 90 |
| CAPÍTULO 6. ESTUDIOS DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES MIGRANTES | 91 |
| 6.1. Introducción..... | 91 |
| 6.2. Diferencias de rendimiento entre estudiantes migrantes y nativos | 91 |
| 6.3. Estudiantes migrantes como colectivo vulnerable | 93 |
| 6.4. Tensión entre diversidad y homogeneidad | 95 |
| 6.5. A modo de conclusión..... | 100 |
| CAPÍTULO 7. LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA E INTERVENCIÓN PARA LA DIVERSIDAD Y MIGRANTES | 103 |
| 7.1. Introducción..... | 103 |
| 7.2. Estrategias de adaptación académica | 104 |
| 7.2.1. <i>Estrategias de aula</i> | 104 |
| 7.2.2. <i>Estrategias institucionales</i> | 106 |
| 7.3. A modo de conclusión..... | 112 |
| C. MARCO APLICADO | |
| CAPÍTULO 8. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CAMPO | 117 |
| 8.1. Introducción: Objetivos del estudio de campo | 117 |
| 8.2. Orientación metodológica..... | 118 |
| 8.2.1. <i>Propuesta metodológica: Opción por la perspectiva cualitativa</i> | 120 |
| 8.2.2. <i>Opción por el enfoque etnográfico:</i> | 121 |
| 8.2.3. <i>Las técnicas a utilizar</i> | 124 |
| 8.2.4. <i>El desafío de la generalización</i> | 128 |
| 8.2.5. <i>La muestra</i> | 130 |

| | |
|--|------------|
| 8.2.6. Triangulación de niveles, tiempos, instrumentos y fuentes | 132 |
| 8.3. A modo de conclusión..... | 144 |
| CAPÍTULO 9. CONCRECIÓN Y PLAN DE TRABAJO (CRONOGRAMA) | 147 |
| 9.1. Introducción..... | 147 |
| 9.2. Etapa 1: Fase I (6 meses)..... | 147 |
| 9.3. Etapa 1: Fase II (6 meses)..... | 147 |
| 9.4. Etapa 1: Fase III (6 meses) | 147 |
| 9.5. Etapa 2: Fase IV (5 meses) | 148 |
| 9.6. Etapa 2: Fase V (5 meses) | 148 |
| 9.7. Etapa 2: Fase VI (5 meses) | 148 |
| 9.8. Cronograma | 148 |
| 9.9. A modo de conclusión..... | 150 |
| CAPÍTULO 10. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO | 151 |
| 10.1. Introducción | 151 |
| 10.2. Construcción y validación de instrumentos | 151 |
| 10.2.1. Validación por juicio de expertos | 151 |
| 10.2.2. Validación por aplicación piloto..... | 154 |
| 10.3. Desarrollo de los grupos focales | 155 |
| 10.4. Desarrollo de las entrevistas | 157 |
| 10.5. A modo de conclusión..... | 159 |
| CAPÍTULO 11. RESULTADOS PARCIALES: ANÁLISIS DOCUMENTAL Y ESTADÍSTICO | 161 |
| 11.1. Introducción | 161 |
| 11.2. Resultados de análisis documental y estadístico..... | 161 |
| 11.2.1. Contexto social: migrantes en región de frontera | 161 |
| 11.2.2. Análisis estadístico: rendimiento académico de estudiantes migrantes en Arica y Parinacota | 167 |
| 11.3. A modo de conclusión..... | 175 |
| CAPÍTULO 12. RESULTADOS PARCIALES: GRUPOS FOCALES | 177 |
| 12.1. Introducción | 177 |
| 12.2. Perfil académico del estudiante migrante | 177 |
| 12.2.1. Diferencia entre los migrantes “tradicionales” y los “nuevos migrantes” ... | 184 |
| 12.3. Estrategias de inclusión | 187 |
| 12.3.1. Estrategias motivacionales y de control emocional..... | 188 |

| | |
|---|------------|
| 12.3.2. Estrategias cognitivas..... | 189 |
| 12.4. Evaluación del proceso de Inclusión..... | 191 |
| 12.4.1. Relación de los alumnos chilenos con sus pares inmigrantes | 192 |
| 12.4.2. Relación con la familia de alumnos migrantes | 194 |
| 12.4.3. Políticas de integración a nivel educacional de estudiantes migrantes..... | 196 |
| 12.4.4. Perfeccionamiento institucional..... | 197 |
| 12.4.5. Diferencias entre Colegios Particulares (Subvencionados) y Municipales ... | 198 |
| 12.5. Otros comentarios | 200 |
| 12.6. A modo de conclusión..... | 201 |
| CAPÍTULO 13. RESULTADOS PARCIALES: ENTREVISTAS | 203 |
| 13.1. Introducción..... | 203 |
| 13.2. Resultados de entrevistas a responsables institucionales | 203 |
| 13.2.1 Perfil académico del estudiante migrante | 203 |
| 13.2.2. Evaluación del proceso de inclusión..... | 204 |
| 13.2.3. Relación de los alumnos migrantes con sus pares chilenos | 206 |
| 13.3. Resultados del análisis de entrevistas en profundidad a estudiantes migrantes | 207 |
| 13.3.1. Descripción propia como estudiante y sus estrategias | 207 |
| 13.3.1.1. Gusto por el colegio, interés por las notas y expectativas futuras ... | 208 |
| 13.3.1.2. Estrategias de estudio y planificación | 209 |
| 13.3.1.3. Conductas de entrada favorables y estrategias de autorregulación.. | 210 |
| 13.3.1.4. Necesidades de Apoyo | 210 |
| 13.3.2. Sensaciones ante la acogida en el colegio y estrategias de inclusión..... | 212 |
| 13.3.2.1. Expectativas antes de su llegada | 213 |
| 13.3.2.2. Relación con los pares | 214 |
| 13.3.2.3. Relación con los profesores y el establecimiento | 214 |
| 13.4. Rendimiento académico | 215 |
| 13.4.1. Diferencias educativas con el país de origen | 217 |
| 13.4.2. Diferencias en las estrategias de aprendizaje | 219 |
| 13.5. A modo de conclusión..... | 220 |
| CAPÍTULO 14. RESULTADOS GLOBALES | 223 |
| 14.1. Introducción..... | 223 |
| 14.2. Coincidencias entre las fuentes | 223 |
| 14.2.1. Inclusión exitosa..... | 223 |
| 14.2.2. Rendimiento académico..... | 225 |

| | |
|---|-----|
| 14.2.3. Ausencia de estrategias | 226 |
| 14.2.4. Dificultades enfrentadas | 226 |
| 14.3. Discrepancias entre las fuentes | 227 |
| 14.4. A modo conclusión..... | 228 |

D. MARCO CONCLUSIVO

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 15. CONCLUSIONES | 231 |
| 15.1. En relación con el objetivo general de la investigación | 231 |
| 15.2. En relación con los objetivos específicos de la investigación | 233 |
| 15.3. Otras conclusiones | 239 |
| CAPÍTULO 16. DISCUSIÓN, VALORACIONES Y PROPUESTAS CONCRETAS .. | 243 |
| 16.1. Discusión | 243 |
| 16.2. Limitaciones del estudio | 246 |
| 16.3. Nuevas propuestas..... | 248 |

E. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 17. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 253 |
| CAPÍTULO 18. ANEXOS | 269 |
| 18.1. Pauta de entrevista a estudiantes migrantes | 269 |
| 18.2. Pauta de entrevista a jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP)..... | 271 |
| 18.3. Pauta de entrevista a representante de autoridad educativa (SEREMI) | 273 |
| 18.4. Resumen Regional Estudiantes Extranjeros por Género (2015)..... | 274 |
| 18.5. Resumen de Estudiantes Extranjeros. Comuna de Arica, por tipo de enseñanza curso y género (2015) | 275 |
| 18.6. Estudiantes Migrantes por comunas rurales de la región de Arica y Parinacota por nivel educacional (2015)..... | 278 |
| 18.7. Estudiantes extranjeros en establecimientos municipales rurales (2012)..... | 280 |
| 18.8. Estudiantes Extranjeros Matriculados. Sector Municipal (2012) | 281 |
| 18.9. Estudiantes Extranjeros Matriculados. Sector Particular Subvencionado (2015) ... | 283 |
| 18.10. Estudiantes Extranjeros Matriculados Sector Particular (2015) | 285 |
| 18.11. Estudiantes Extranjeros Matriculados. Sector Rural (2015)..... | 286 |

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y FIGURAS

Cuadros

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1. Matrícula total por nivel de enseñanza, Región de Arica y Parinacota (2014)..... | 39 |
| Cuadro 2. Promedio de puntaje en Prueba SIMCE de Lenguaje y Matemática, establecimientos de la Región de Arica y Parinacota (2013)..... | 39 |
| Cuadro 3. Relación entre crecimiento natural y llegada de población migrante para el caso chileno. ... | 45 |
| Cuadro 4. Población migrante en Chile, años 1990-2000-2013, por sexo. | 46 |
| Cuadro 5. Pirámide poblacional de migrantes en Chile -2013. | 47 |
| Cuadro 6. Matrícula de estudiantes extranjeros por región (2013). | 54 |
| Cuadro 7. Promedio general Nacional, Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial Niños..... | 56 |
| Cuadro 8. Promedio Nacional Educación Media T-P Comercial Adultos, por origen (2013). | 56 |
| Cuadro 9. Promedio de Notas Educación de Adultos con oficio, por origen (2013). | 57 |
| Cuadro 10. Promedio de Notas Educación de Adultos sin oficio, por origen (2013). | 57 |
| Cuadro 11. Participación Alumnos Extranjeros en el Sector Educacional (2015). | 58 |
| Cuadro 12. Variación de Matrícula 2012-2013, región de Arica y Parinacota..... | 59 |
| Cuadro 13. Porcentaje de alumnos(as) extranjeros en la región de Arica y Parinacota, según tipo de establecimiento (2015)..... | 60 |
| Cuadro 14. Participación Alumnos Extranjeros en las Comunas Rurales (2015)..... | 60 |
| Cuadro 15. Estudiantes Extranjeros por tipo de establecimiento en la comuna de Arica (2015). | 61 |
| Cuadro 16. Estudiantes Extranjeros en los establecimientos particulares-subvencionados rurales de Arica (2015). | 62 |
| Cuadro 17. Estudiantes extranjeros en los establecimientos de la cárcel de Acha, Arica (2015)..... | 63 |
| Cuadro 18. Resumen de estudiantes extranjeros, región de Arica y Parinacota por origen (2012). | 63 |
| Cuadro 19. Comparación promedio de notas nacional/región de Arica y Parinacota, considerando Educación Básica y Educación Media. (2013). | 167 |
| Cuadro 20. Distribución de la matrícula en Educación Básica, por origen y grado (2013). | 168 |
| Cuadro 21. Comparación rendimiento general en Educación Básica, por origen, región de Arica y Parinacota (2013). | 168 |
| Cuadro 22. Comparación rendimiento general Educación Básica, por grado y origen, región de Arica y Parinacota (2013)..... | 169 |
| Cuadro 23. Matrícula total de enseñanza media humanístico-científica por grado y origen, región de Arica y Parinacota (2013). | 169 |
| Cuadro 24. Comparación rendimiento general de enseñanza media humanístico-científica de niños y jóvenes, por origen, Arica y Parinacota (2013). | 170 |
| Cuadro 25. Comparación rendimiento general enseñanza media humanístico-científica de niños y jóvenes, por curso y origen, Arica y Parinacota (2013). | 170 |
| Cuadro 26. Comparación de rendimiento de enseñanza media técnico-profesional comercial de niños y jóvenes, Arica y Parinacota (2013). | 171 |
| Cuadro 27. Comparación de rendimiento Enseñanza Media Técnico Profesional Industrial niños y jóvenes, por origen, Región de Arica y Parinacota (2013). | 171 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 28. Comparación de rendimiento estudiantes nacionales y extranjeros, Enseñanza Media Técnico-Profesional, Técnica niños, Región de Arica y Parinacota (2013). | 172 |
| Cuadro 29. Proporción de matrícula total educación de adultos sin oficio, Arica y Parinacota (2013). | 173 |
| Cuadro 30. Comparación rendimientos educación de adultos sin oficio, por origen, región de Arica y Parinacota (2013). | 173 |
| Cuadro 31. Matrícula Educación de adultos con oficio, región de Arica y Parinacota (2013). | 174 |
| Cuadro 32. Comparación rendimiento educación de adultos con oficio, Arica y Parinacota (2013). . | 174 |
| Cuadro 33. Comparación de rendimiento por origen, Enseñanza Media Técnico-Profesional Agrícola, niños, región de Arica y Parinacota (2013). | 175 |

Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Establecimientos educacionales por dependencia 2005-2010, nivel local, regional y nacional. | 38 |
| Tabla 2. Matrícula por dependencia 2005-2010, nivel local, regional y nacional. | 38 |
| Tabla 3. Diferencia en relación a medición anterior, por modalidad de enseñanza, SIMCE 2013, región de Arica y Parinacota. | 40 |
| Tabla 4. Diferencia entre los puntajes promedio por modalidad administrativa de los establecimientos, con el promedio nacional del mismo grupo socioeconómico Región de Arica y Parinacota (2013). | 40 |
| Tabla 5. Resultados promedio PSU por dependencia 2010-2012. | 41 |
| Tabla 6. Desarrollo de la institucionalización de la migración contemporánea en Chile. | 41 |
| Tabla 7. Problemas señalados por las comunidades migrantes para la plena inclusión en la sociedad chilena. | 43 |
| Tabla 8. Opciones de regularización de estudios para estudiantes migrantes. | 50 |
| Tabla 9. Matrícula total de estudiantes, por origen, en el sistema educativo chileno (2013) | 54 |
| Tabla 10. Evolución de alumnos extranjeros por nivel de enseñanza en Chile. | 55 |
| Tabla 11. Promedio General de Estudiantes, por origen (2013). | 55 |
| Tabla 12. Distribución de alumnos extranjeros por comuna y ciclo académico (2014). | 64 |
| Tabla 13. Distribución de alumnos(as) extranjeros según género, comuna y ciclo académico. | 64 |
| Tabla 14. Impactos de la Globalización sobre la ciudadanía y la educación. | 77 |
| Tabla 15. Estrategias de Aprendizaje. | 105 |
| Tabla 16. Resumen de Paradigmas clásicos de investigación en ciencias sociales. | 118 |
| Tabla 17. Denominaciones de la Investigación Cualitativa. | 119 |
| Tabla 18. Características de los Grupos Focales. | 127 |
| Tabla 19. Composición proporcional de Grupos Focal profesores. | 131 |
| Tabla 20. Composición proporcional de Grupos Focal apoderados. | 131 |
| Tabla 21. Características de la Muestra de estudiantes para entrevista. | 131 |
| Tabla 22. Tipo de Establecimiento Educativo. | 136 |
| Tabla 23. Unidades Educativas consideradas en el estudio. | 136 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 24. Matriz de Información utilizada | 140 |
| Tabla 25. Carta Gantt | 148 |
| Tabla 26. Percepción sobre migrantes de países vecinos | 162 |
| Tabla 27. Migrantes en la Prensa Local | 162 |
| Tabla 28. Comentarios a Noticia publicada en Página Web: “Soy Arica”, recuperado el 3 de octubre de 2013 | 164 |
| Tabla 29. Resumen de Apreciaciones del Perfil de Estudiantes Migrantes. | 183 |
| Tabla 30. Resumen de diferencias entre estudiantes migrantes tradicionales y nuevos migrantes..... | 186 |
| Tabla 31. Resumen de estrategias de inclusión académica identificada por profesores de estudiantes migrantes..... | 190 |
| Tabla 32. Perfil académico de estudiantes migrantes, desde su propio testimonio. | 211 |

Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Esquema de la Investigación. | 20 |
| Figura 2. Tipología de migrantes. | 21 |
| Figura 3. Causas del fenómeno migratorio (Stefoni,2003). Elaboración propia. | 30 |
| Figura 4. Niveles de Análisis del fenómeno migratorio (Germani,1964). | 32 |
| Figura 5. Factores de las relaciones interculturales (Berry, 1984)..... | 73 |
| Figura 6. Actitudes hacia la diversidad cultural (Hannoun, 1992). | 75 |
| Figura 7. Características de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow). | 84 |
| Figura 8. Objetivos de la Educación en contextos de diversidad cultural..... | 86 |
| Figura 9. Modelos de Gestión de la diversidad y su expresión escolar..... | 87 |
| Figura 10. Triangulación de niveles de estudio de los estudiantes migrantes. | 133 |
| Figura 11. Triangulación de Instrumentos a aplicar. | 134 |
| Figura 12. Triangulación de Informantes claves. | 135 |
| Figura 13. Triangulación de temporalidad, en cuanto al momento del proceso migrante de los estudiantes..... | 135 |
| Figura 14. Evaluación del Proceso de Inclusión de Estudiantes Migrantes. | 200 |
| Figura 15. Vinculación entre expectativas y evaluación de la inclusión..... | 216 |
| Figura 16. Esquema de diferencias académicas entre contexto educativo de origen y de acogida..... | 222 |

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone los resultados de investigación de la tesis doctoral titulada “Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de Enseñanza Básica y Media en la ciudad de Arica”, trabajo que se incluye en la línea de investigación vinculada a desarrollo social y comunitario.

Las razones que explican el inicio de la presente investigación se pueden encontrar en tres niveles o escalas de intereses: un interés social, un interés pedagógico y un interés personal, cada uno de los cuales se exponen a continuación.

Desde el punto de vista social, estamos en presencia de un contexto que obliga a que la vida académica centre su atención en las tensiones provocadas por la irrupción de nuevos colectivos migrantes en las actuales sociedades occidentales, latinoamericanas, y en particular la sociedad chilena.

Si bien a lo largo del estudio profundizaremos en las particulares dimensiones del fenómeno de las migraciones contemporáneas en territorio chileno, y su relación con la representación de la identidad nacional que la propia población chilena construyó desde los albores de su vida republicana, es en este momento que conviene explicitar que la presencia de nueva población migrante en Chile pone en jaque las estructuras sociales de acogida y la relación misma del nativo nacional y el “otro” extranjero.

Las características asumidas por el mundo globalizado, y su necesidad de integración entre países, chocan con los mecanismos de establecimiento y control del “orden” social, que le adjudica un rol y un status a los distintos componentes de las comunidades contemporáneas. En este sentido, el mayor número de población migrante emergente desde hace más de tres décadas, con un origen cada vez más diverso, obliga a asumir esta irrupción como un objeto de análisis académico, y por sobre todo como un objetivo de urgentes políticas públicas.

De entre las políticas públicas que se ven mayormente desafiadas por esta nueva realidad, asoman las relacionadas con la educación. Es así que ante una realidad cada vez más común y visible en la sociedad chilena, el sistema educativo debiera tener respuesta, oportuna y funcional.

Lo aquí descrito, ha llevado a que la institucionalidad reaccione al desafío que significa la llegada de nuevos contingentes migrantes, muchos de ellos niños y jóvenes en edad escolar. Sin embargo, muchas veces esta reacción no es oportuna, tal vez por ausencia de asertividad pública producto del desconocimiento real de la situación, o bien por simple mala disposición y la presencia de estereotipos poco beneficiosos para una real inclusión.

De esta manera, ante la virtual ausencia de medidas oportunas o efectivas que posibiliten el éxito académico de los estudiantes migrantes, muchas veces estos mismos sujetos se ven obligados a asumir con más o menos éxito, la responsabilidad de su inclusión y éxito académico. Esta tarea, ya sea individual o institucional, puede ser expresada en distintas estrategias de adaptación académica. El conocimiento de las mismas y su relación con las circunstancias del contexto en que emergen, puede entregarnos información importantísima, no solo para el conocimiento del proceso de inclusión de los estudiantes migrantes a la sociedad receptora, sino también, insinuarnos la posible proyección de dichas estrategias a otros colectivos vulnerables, y como tales, enfrentados a los desafíos de la llamada “sociedad

normalizada”. Al mismo tiempo, la postura asumida por el contexto educativo de acogida ante el desafío de la presencia de estudiantes migrantes, nos habla mucho de las premisas centrales desde la que se diseña el sistema educativo nacional.

Por último, desde el punto de vista personal, mi trabajo de seis años, como colaborador de la misión jesuita de la triple frontera (Bolivia, Chile y Perú), me llevó a estar en contacto directo con docentes y estudiantes de los tres países a ambos lados de la frontera y, sobre todo, con los mitos que tiñen las relaciones entre “unos” y “otros”. Optamos por plasmar en el presente trabajo el interés por desafiar dichas imágenes, en parte, por una actitud de rebeldía al hecho de que el bienestar y proyecto de vida de niños y jóvenes se ve frustrado o dificultado por representaciones nacidas, muchas ellas hace más de un siglo.

Muchas veces, el nacional de Chile se ha sentido como miembro de una sociedad envidiada y atractiva para los habitantes transfronterizos, que por diversas razones han decidido dejar atrás su país para optar a las “oportunidades” que Chile les pudiera presentar. Esta manera de pensar no es otra cosa que una manifestación más de un sentimiento de superioridad de la sociedad nacional, que presenta la acción en pro de la acogida del migrante, casi como un acto de altruismo y benevolencia, propia del que se siente en un lugar más favorecido, en relación al otro.

Es así, que explorar las estrategias de éxito académico empleadas con el objetivo de lograr la plena inclusión de los estudiantes migrantes, se transforma en una empresa de ruptura de las relaciones sociales asimétricas antes descritas.

Objetivos de la Investigación

A continuación mencionamos los objetivos de nuestro trabajo:

Objetivo general: Analizar las estrategias utilizadas para promover la adaptación académica de los estudiantes inmigrantes incorporados en la educación básica y media de la ciudad de Arica.

Los Objetivos específicos son:

Obj. 1. Diagnosticar la situación académica de los estudiantes migrantes en los establecimientos de educación básica y media de la ciudad de Arica.

Obj. 2. Analizar las principales problemáticas identificadas en la experiencia de adaptación e inclusión académica de los estudiantes migrantes en establecimientos de educación básica y media de la ciudad de Arica.

Obj. 3. Identificar las estrategias adaptativas que los estudiantes migrantes en establecimientos de enseñanza básica y media de Arica y sus instituciones emplean en pro de su éxito académico.

Obj. 4. Proponer medidas para mejorar la adaptación y éxito académico de los estudiantes migrantes en los establecimientos de educación básica y media de Arica.

Los objetivos acá planteados adquieren sentido en la medida que proponen un trayecto a seguir durante la investigación, y facilitan la traducción del mismo en actividades en pro de la consecución de la tarea final (Figura 1). Es así, que el primer objetivo parte de un diagnóstico que permita describir la situación académica de los estudiantes migrantes, desde una mirada a las condiciones generales de su incorporación al sistema escolar chileno. Para esto se acudirán a estadísticas oficiales del Ministerio de Educación, y a los antecedentes al respecto que pueda entregar la Secretaría Regional Ministerial de Educación, algunos encargados técnicos de establecimientos con presencia de estudiantes migrantes, y los mismos docentes que interactúan a diario con estos estudiantes.

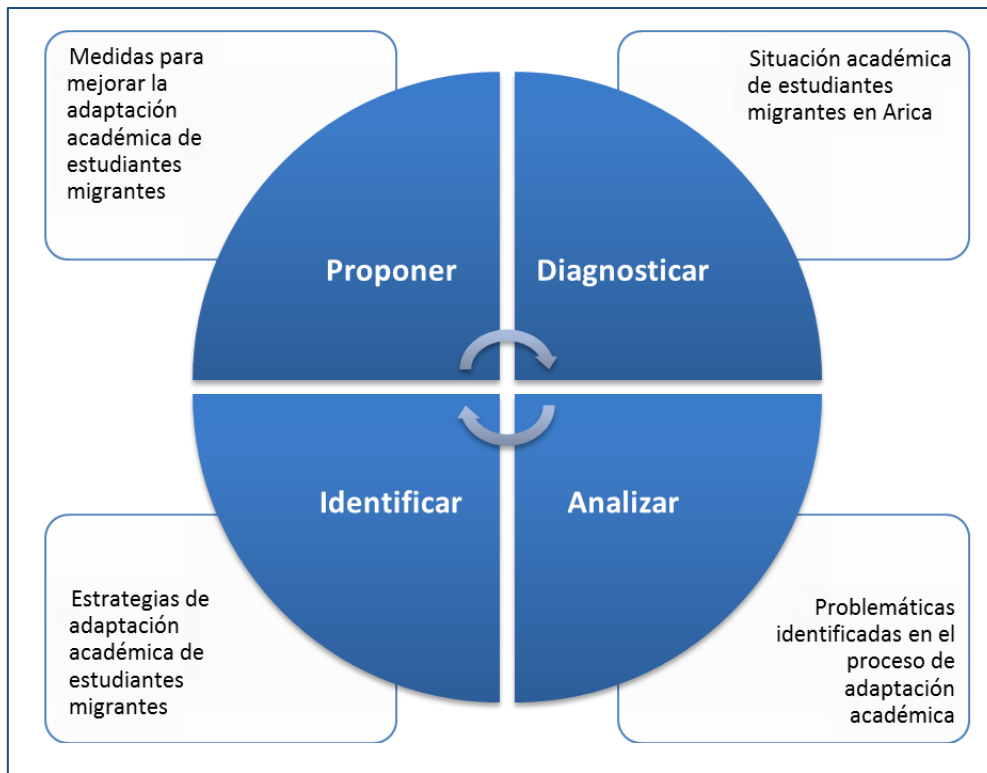
El segundo objetivo propone relevar los elementos que se identifiquen como problemáticos en el proceso de adaptación académica de los estudiantes migrantes, y que requerirán atención especial en un posterior abordaje desde una potencial política pública al respecto. Este objetivo estará basado principalmente en la triangulación de testimonios entregados por docentes, padres o apoderados de estudiantes migrantes, y por supuesto de los propios estudiantes migrantes, a fin de identificar lo que llamaremos “nudos críticos”, o en otras palabras, situaciones cuya incidencia en la adaptación académica de los estudiantes asumen mayor relevancia y requieren de una atención particular, ya sea desde la institucionalidad receptora, como de los propios protagonistas.

El tercer objetivo aborda de manera más particular, los procesos de enseñanza-aprendizaje y pretende identificar las estrategias que buscan facilitar la adaptación académica de los estudiantes migrantes, sea ya estas institucionales (planificadas desde los establecimientos o unidades educativas) o gerenciadas desde el mismo estudiante. Las principales fuentes a las que se acudirá para cumplir este objetivo, son las mismas antes señaladas: profesores, padres y estudiantes.

Finalmente, al contar con los antecedentes resultantes de los tres primeros objetivos, se realizarán recomendaciones que a juicio de los antecedentes teóricos y prácticos, pudieran facilitar la adaptación académica de los estudiantes migrantes, aportando en la consecución de éxito en el proyecto de vida iniciado, pero por sobre todo, poniendo a la palestra un fenómeno que aparentemente incomoda la premisa de homogeneidad de la sociedad de acogida.

El esquema presentado en la figura 1 expone el transcurso lógico que seguirá la investigación propuesta, iniciado con el diagnóstico de la situación académica de los estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales de la ciudad de Arica, para posteriormente identificar las problemáticas y estrategias asociadas a la adaptación académica de estos estudiantes y, en la medida de lo posible, proponer mejoras posibles de implementar en pro de la optimización de dicho proceso.

Figura 1. Esquema de la Investigación.



Fuente: Elaboración Propia.

Planteamiento General de la Investigación

A continuación describiremos de manera particular los conceptos centrales que orientarán la investigación emprendida.

Definición de migrante

Uno de los principales desafíos en relación a este tema es definir precisamente el concepto de migración. Como señalan Solé y Canchón (2016:15) “Cuando se habla de inmigrantes no podemos referirnos a un bloque compacto y homogéneo internamente, ni extrapolar ni universalizar los problemas que les afectan.” Es por esta razón que los criterios para designar este fenómeno son variados, sin embargo, la realidad humana involucrada en este fenómeno, se puede interpretar a través de lo señalado ya hace años por Chambers (1994) quién caracteriza la migración definiéndola como aquellos movimientos de población caracterizados por la inestabilidad, y en los que su destino es muchas veces incierto y cuyo principal escoyo es la lucha ante la permanente mutación de lenguas e identidades.

Hoy por hoy, es difícil distinguir entre “migración voluntaria” y “migración forzada”, pues generalmente la decisión de migrar mezcla motivaciones personales y condiciones políticas, sociales y económicas que llevan a la población a dejar su país de origen. Es por esta razón que las experiencias migrantes son diversas, incluyendo oportunidades y amenazas al mismo tiempo (Ruiz, 2002).

Oberai (1989) identificaba cuatro criterios necesarios para el reconocimiento del fenómeno migratorio:

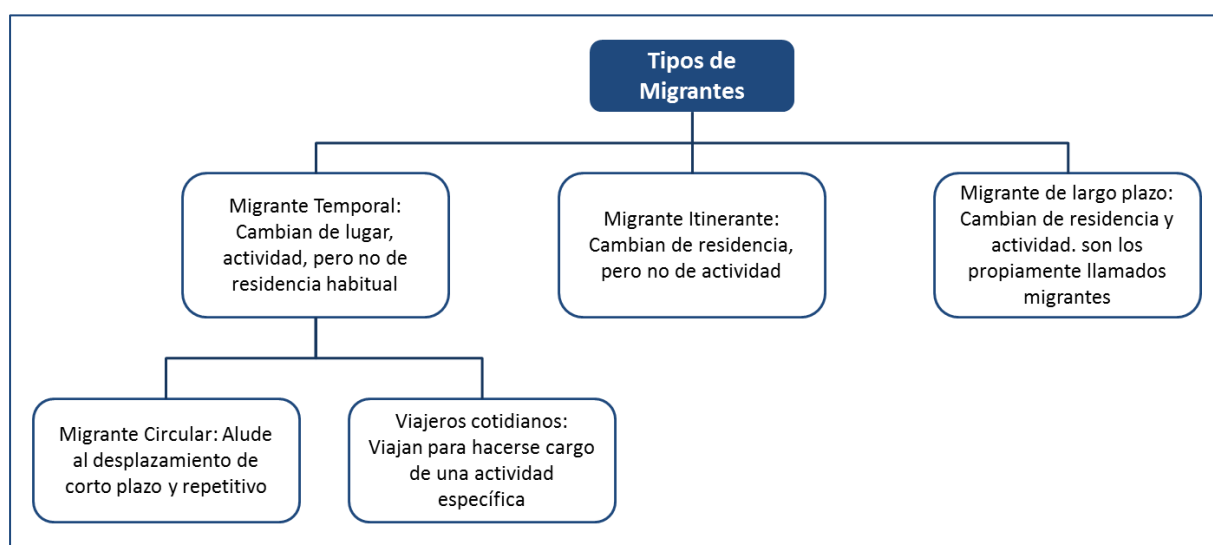
- a. Criterio espacial: Designa un movimiento de un lugar a otro.
- b. Criterio de residencia: Señala la intención de permanecer en un lugar.
- c. Criterio temporal: Asociado al tiempo que debe considerarse para hablar de migración (generalmente más de un año)
- d. Criterio de actividad: Es decir, el cambio del lugar en que desarrolla su principal actividad vital (sea o no económica).

Estos criterios llevan al mismo autor a identificar tipos de migrantes: migrantes temporales, migrantes itinerantes y migrantes de largo plazo. Sus particularidades se resumen en la figura 2 (Oberai, 1989).

Estos aportes ya clásicos, son aterrizados por la definición de migrante internacional realizada por la Organización Internacional para las Migraciones – OIM en 2003 (World Migration Report 2003), que lo señala como aquella persona que reside por lo menos un año en un país extranjero, por razones diferentes al turismo, comercio, peregrinaje religioso o tratamiento médico. El mismo informe clasifica los migrantes internacionales en: migrantes trabajadores, familiares de migrantes y estudiantes extranjeros.

En este momento es necesario señalar que el título de nuestro trabajo habla de estudiantes inmigrantes, a fin de centrar el objeto de análisis en los estudiantes extranjeros llegados al sistema escolar de Arica, como parte de un proceso migratorio. No obstante, en el cuerpo del texto hablaremos preferentemente de estudiantes migrantes, para considerar la relación entre las dos dimensiones de este proceso: la partida del país de origen (emigración) y la llegada al de destino (inmigración).

Figura 2. Tipología de migrantes.



Fuente: Elaboración propia en base antecedentes rescatados de Oberai (1989).

Definición de estrategia de adaptación académica

Por otro lado, es necesario establecer lo que entenderemos como estrategias de adaptación académica. Primeramente, entendemos por estrategia, la serie de mecanismos conscientemente desarrollados con el fin de alcanzar un objetivo. Para el caso de la temática de nuestro estudio, este fin es la adaptación académica, y los ejecutantes de la estrategia son los estudiantes migrantes en la provincia de Arica. Estas estrategias pueden emanar de la institucionalidad educativa o del mismo estudiante migrante.

En segundo lugar, la adaptación académica como concepto que guía nuestro análisis, merece algo más de atención: ¿Qué entenderemos por adaptación académica? Castro (2011) asume una dimensión del fenómeno, al abordar las estrategias de adaptación psicológica de estudiantes extranjeros incorporados a la educación superior en Argentina. El autor, aludiendo al modelo bidimensional de Berry (2003), denomina “aculturación” a dicho proceso, dividiéndolo a su vez en dos dimensiones: adaptación cultural y adaptación psicológica.

La adaptación cultural se evidenciaría en el cambio de costumbres, situación económica y status político de ambos grupos. Por su parte, desde el punto de vista psicológico, los cambios a reconocer hacen alusión a la identidad propia y a la percepción del contexto de acogida y al proceso mismo de adaptación. Podríamos establecer en resumen que la adaptación psicológica refiere al sentir de los protagonistas del proceso de contacto cultural, fruto del contacto mismo, y la adaptación cultural se reflejaría en el uso de una serie de herramientas que permitan un accionar funcional en el contexto del contacto cultural. Para el mismo autor:

“Los predictores de la adaptación psicológica son el apoyo social percibido, las variables de la personalidad y los eventos vitales. En cambio, los factores que explican la adaptación sociocultural que involucran la resolución exitosa de problemas prácticos en la interacción con miembros de la cultura huésped son la distancia cultural, el conocimiento cultural, el grado de contacto con la cultura huésped y la discriminación percibida (Ward, 2004; Ward & Kennedy, 1994). En una revisión sobre predictores de adaptación sociocultural, Zlobina, Basabe, Páez y Furnham (2008) agregan el nivel educativo del migrante, la longitud de la estancia, la edad y el género.” (Castro, 2011, p.118)

Es probable que la denominación de aculturación al proceso de adaptación emergente del contacto de los grupos migrantes y receptor aparezca casi como una simplificación del mismo, en virtud que deja fuera una serie de matices que conforman una variedad de respuestas al contacto intercultural, y por lo tanto no daría cuenta plenamente de la complejidad del fenómeno. No obstante, las categorías de adaptación psicológica y cultural interpretan bastante la naturaleza del objeto de nuestro estudio. Debemos aclarar que las estrategias de adaptación académica darían cuenta de algunas de las herramientas de adaptación cultural y psicológica, en este caso, contextualizadas en el desenvolvimiento del estudiante migrante en el sistema educativo formal de la región en estudio.

Por otro lado, se puede proponer que la adaptación cultural sea el resultado, y a la vez el detonante, de la adaptación psicológica. Si bien el autor menciona una serie de circunstancias que pudieran predecir el desarrollo de ambos procesos, debemos agregar al análisis los productos o evidencias concretas en el contexto escolar, que den cuenta de los mismos. Lamentablemente el primer indicador evidente de dicho proceso se refleja en las

trayectorias escolares traducido en calificaciones y expedientes académicos, lo que se reseña como “éxito académico”. Sin embargo, no siempre estos indicadores podrían reflejar la profundidad misma del proceso.

Desde el punto de vista metodológico, la naturaleza del problema en estudio nos inclina a asumir como camino de análisis la investigación cualitativa, pues esta mirada nos facilita las herramientas idóneas para cumplir los objetivos de nuestra investigación. En consecuencia con esto, se parte de la premisa que cada caso a analizar es una realidad particular, y por ende irreproducible, por lo que toda acción que se abordará en este estudio, tiende a la comprensión profunda de los fenómenos, desde su lógica interna.

En un primer momento se reseñará el contexto de la relación del migrante con la sociedad receptora, para lo que se considera los análisis de estadísticas, resultados de encuestas y fuentes bibliográficas. Una vez contextualizada la situación del migrante, se abordará el problema central del estudio, es decir, las estrategias de adaptación académica de los estudiantes migrantes.

En este marco, el enfoque propuesto se instala desde procesos concretos, en vista de generar comprensiones que construyan un conocimiento que pueda trascender estas mismas situaciones y que permitan comprenderlas, así como a otras, en la medida que comparten ciertas condiciones de semejanza. Si bien, la generalización en el sentido de leyes que se aplican universalmente no es un objetivo de la investigación, los datos del estudio pueden ser útiles para comprender datos de otros estudios. Es en este hecho donde se encuentra el aporte del estudio, cuya pretensión más ambiciosa sería la de establecer una base inicial de discusión que aporte al establecimiento de políticas educativas inspiradas en la inclusión.

En virtud de lo anterior, se incorporan una serie de técnicas para construir la información, de entre las que destacamos la entrevista en profundidad y los grupos focales. La razón de la elección de estas herramientas radica en que permite conocer el punto de vista desde el que el sujeto estructura su relación con el medio social en general, y escolar en particular. Por otro lado, este tipo de técnicas facilita el conocimiento de acontecimientos que no puede percibir directamente el investigador, expresadas en los propios conceptos del protagonista.

Por otro lado, la entrevista en profundidad otorga una dimensión biográfica que permite la comparación de hechos en el largo proceso de inclusión en la sociedad de destino, iniciado en el mismo momento de la decisión, propia o ajena, de dejar el país de origen. Para esto, es necesario desarrollar una aproximación mediante relatos de vida cruzados y contextualizados. Es en este punto que se debe explicitar la mirada que inspira este trabajo, que privilegia un enfoque educativo por sobre el antropológico.

Considerando lo anterior es que no debemos perder de vista los contextos educativos de los estudiantes migrantes en la región de estudio. Así, a fin de dar forma a un cuadro más exhaustivo de dicho contexto, y como respuesta a los problemas de fiabilidad y validez, se recurrirá a la estrategia de triangulación.

En cuanto al tamaño de la muestra, el criterio que se empleará se basa en las necesidades de información, guiado por el principio de saturación de datos. Es así que en la etapa de análisis en profundidad, se tomará los testimonios de los propios estudiantes a fin de recoger evidencias respecto al tema de este estudio, lo que supone hacer visibles y

comprender la diversidad y complejidad de situaciones familiares, comunitarias, educativas y sociales a las que han tenido que enfrentarse.

En este punto, a fin de posibilitar la triangulación de antecedentes y complementar los datos obtenidos por el análisis de las diversas fuentes, se recurre a informantes claves provenientes de los padres y apoderados de los estudiantes migrantes, además de los profesores, en este caso mediante la técnica de los grupos focales, lo que nos permitirá tanto contextualizar su experiencia en el ámbito de la educación formal, y señalar los elementos centrales de las relaciones sociales al interior de su comunidad migrante y en el seno de su comunidad escolar. Además, se contará con los testimonios de los encargados de las Unidades Técnico-Pedagógicas de algunos de los establecimientos involucrados y de la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

Finalizada esta tarea, es necesaria la reducción de los datos. Este proceso se realizará por separación en unidades, es decir, se realizará un análisis por fragmentación de la información en singularidades (categorización), la que atenderá a criterios temáticos porque permite más variedad de categorías y, por ende de información valiosa.

Posteriormente estos datos se codificarán para permitir una descripción y comprensión más profunda del objeto de estudio. Como se puede interpretar de lo anteriormente dicho, se ha optado por realizar una codificación y análisis que no fuerce los datos, y que parta de aquellos que el propio trabajo de campo entrega.

El empleo del análisis de contenido se justifica porque se ajusta a los propósitos de la investigación, ya que permite estudiar, analizar y profundizar en las comunicaciones de manera sistemática. Es necesario subrayar que en diversas acciones, será necesario grabar algunas experiencias, con la intención de facilitar la reconstrucción de lo acontecido y efectuar el análisis correspondiente, especialmente en los grupos focales de padres, apoderados y profesores.

El presente estudio se desarrolla en seis fases ligadas a los objetivos específicos de la investigación. En la primera Fase, el ámbito de estudio lo constituye la revisión del estado del arte de los estudios relativos a la inclusión de población migrante en el contexto internacional y en el sistema educativo formal chileno, lo que obliga a una permanente revisión en virtud de su constante actualización. Esto mismo nos permitirá la comparación de los aportes teóricos de ambos contextos.

En la segunda, consideramos desarrollar una descripción general de la situación educativa de la población migrante en la ciudad de Arica, específicamente en los niveles de educación básica y educación media, mediante análisis de fuentes oficiales, a fin de proponer un perfil inicial del estudiante migrante y su contexto educacional, lo que se enriquecerá con un análisis del contexto social en el que se inserta el migrante, expresado a través de encuestas, estadísticas e información periodística.

El trabajo que continúa se desarrollará con la obtención de información de parte de profesores y apoderados de alumnos inmigrantes y otras fuentes de información, a través de la modalidad de grupos focales y entrevistas individuales. Pretendemos aproximarnos a las principales problemáticas que caractericen la situación de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo local. Las cuestiones que se plantean buscan identificar ejes problemáticos en el proceso de formación de los estudiantes que son el centro de nuestra reflexión y, sobre

todo, poner acento en las estrategias que se asumen en pro de una adaptación exitosa en el nuevo contexto que los acoge. Estas tareas se refieren al trabajo previsto para la Fase III.

Finalmente, mediante entrevistas en profundidad buscaremos obtener información de los mismos estudiantes en torno a las características de su incorporación al sistema educativo chileno y las estrategias abordadas y que redundan en su adaptación académica. El informe final se acompañará de recomendaciones y de una propuesta de intervención. Estas últimas acciones corresponden a las tres fases finales del diseño.

En cuanto a la estructura del presente trabajo, se inicia con el marco referencial en el que expone en el primer capítulo el análisis del fenómeno migratorio como realidad emergente en el mundo contemporáneo, con características propias del contexto político y económico que la globalización impone.

Posteriormente, asumiendo que el fenómeno migratorio aparece como un desafío a las sociedades contemporáneas, que pone en crisis las tradicionales concepciones de identidad, nación y alteridad, en el capítulo dos se presenta dicho fenómeno desde su relación con el sistema educativo chileno, para luego en el capítulo tres, analizar la manera en que las características propias de dicho sistema inciden en las problemáticas experimentadas por los estudiantes migrantes, y a su vez, el lugar que este grupo de estudiantes ha tenido en el mismo.

El capítulo cuatro da inicio a la presentación del marco teórico de este trabajo, haciendo referencia a la “sociedad normalizada” como herramienta conceptual que permite contextualizar la situación del migrante en la sociedad receptora y la manera en que ésta gestiona la tensión entre homogeneidad y diversidad.

Los capítulos cinco y seis centran la discusión en el terreno pedagógico, haciendo una revisión a las principales problemáticas que la literatura internacional ha abordado en torno a la realidad migrante y su incorporación a los sistemas educativos en las sociedades receptoras.

Posteriormente, en el capítulo siete, se especificará lo relativo a las estrategias de éxito académico e intervención a la diversidad, directamente vinculadas con el colectivo migrante objeto de nuestro estudio, acudiendo a una serie de aportes teóricos sistematizados en los últimos años.

Finalizado el marco teórico, se aborda la presentación del marco aplicado, inicialmente describiendo el diseño y justificación metodológica del estudio en el capítulo ocho, asociándolo con las necesidades y características del contexto de intervención. En el capítulo nueve se describe el plan de trabajo de la investigación, acentuando las fases programadas para cada etapa del estudio.

El capítulo diez del texto expone el desarrollo del estudio de campo, explicitando los instrumentos ocupados y su proceso de validación, relatando la adecuación de los mismos a fin de constituir herramientas valiosas para la consecución del objetivo propuesto. Además, expone las incidencias más importantes a lo largo del estudio.

Los capítulos once, doce y trece presentarán los resultados del trabajo de campo, expuestos en la forma de resultados parciales y resultados globales, poniendo especial énfasis en los elementos posibles de ser considerados en posteriores investigaciones. Un interés

central de este estudio se asocia a la posibilidad de encontrar elementos que guíen futuras iniciativas de investigación no solo en colectivos migrantes, sino también en otros contextos de vulnerabilidad, por lo que se propone una primera aproximación a resultados globales en el capítulo catorce.

A continuación, en el marco conclusivo, se sistematizarán las principales conclusiones del trabajo, asociándolas con los objetivos previos de la investigación. Estas conclusiones- como se señaló anteriormente – pretenden ser un aporte a la comprensión profunda de los procesos de adaptación y éxito académico de los estudiantes migrantes, y así orientar posibles acciones institucionales futuras.

Como es necesario en los trabajos de este tipo, se finalizará presentando la discusión que contraste los resultados del estudio de campo, con las bases teóricas a las que se alude en el mismo y las limitaciones del estudio, para finalmente, incluir las referencias bibliográficas y los anexos que facilitarán la lectura y comprensión de las situaciones descritas.

A

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO 1.

LAS MIGRACIONES CONTEMPORÁNEAS Y SUS EFECTOS

1.1. Introducción

La migración ha existido desde la misma aparición del hombre. Sin embargo, en las últimas décadas se ha experimentado un incremento significativo en estos movimientos, interpretado generalmente como consecuencia de la globalización (Rovins, 2008). Castles y Miller (2004) llamaron al actual periodo histórico *la era de la migración*.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) el número de personas involucradas en estos movimientos ha crecido permanentemente en la segunda mitad del siglo XX (OIM, 2013). El porcentaje de migrantes internacionales subió del 2,8% en 2000, a 3,1% en 2008 (Lube, Penna, Pérez y Vicuña 2015). El informe sobre migraciones del año 2013, elaborado por la OIM, señala que de acuerdo al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el total del contingente de migrantes internacionales al 2010 era de 214.199.000 personas, el 82 % de las cuales se concentra en migración S-N (Sur a Norte) y S-S (Sur a Sur)¹. Un 15,1% de estos migrantes tendría entre 0 y 19 años; un 73,8% estaría entre los 20 y 64 años, y un 11% tendría 65 años o más.

De acuerdo a lo señalado, las migraciones actuales movilizan principalmente gente en edad económicamente activa, siendo parte del proceso de desplazamiento global de la mano de obra (Lube et.al, 2015). En términos generales, las migraciones contemporáneas llevan a una serie de consecuencias económicas poco dimensionadas. Entre ellas podemos señalar que las remesas de los migrantes internacionales a sus familias, alcanzan los 440.000.000 de dólares estadounidenses (Banco Mundial, 2011), lo que obviamente tiene consecuencias ya sea a través de la inversión que los migrantes individualmente hacen en la educación de sus hijos, en la construcción de residencias, o en el surgimiento de nuevas medianas o pequeñas empresas.

Stefoni (2003) indica que las tasas negativas de crecimiento demográfico y los niveles de desarrollo alcanzados por algunas economías emergentes, llevan a que la población nativa de estos países puedan acceder a trabajos mejor remunerados, generando una necesidad por mano de obra extranjera en condiciones de realizar tareas poco atractivas para los nacionales. Sin embargo, esta situación lleva a que los migrantes sean señalados sin mayor reflexión y como resultado de una generalización simplista, como miembros de un grupo étnico en particular, condición que activa cargas emotivas nacionalistas que justifican su explotación y los trabajos precarios a que se les somete (Pizarro, 2011).

¹ OIM (2013) Informe Sobre las Migraciones en el Mundo. El Informe emplea la terminología que se utiliza en la dialéctica sobre el desarrollo para clasificar a los países según su situación económica. En términos generales, por “Norte” se entienden los países de ingresos altos, y por “Sur” los países de ingresos bajos y medianos.

Este hecho adquiere relevancia en la medida que la migración proveniente de países vecinos se perciba como antagónica a los intereses de la población nacional, y perjudicial para la misma migración interna, desplazándola a la situación de pobreza “estructural” al ser reemplazados en los empleos precarios por el migrante externo (Cortés y Groisman, 2004).

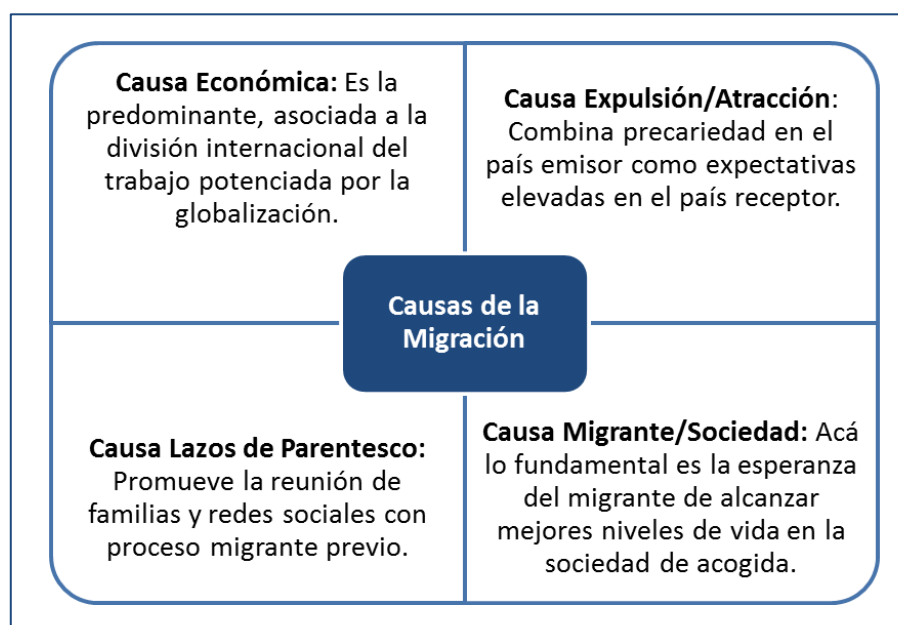
Otro hecho relevante, es la creciente tendencia al incremento de la proporción de mujeres, no solo como protagonistas del proceso migratorio, sino además como iniciadoras del proceso de migración familiar. Este fenómeno sería más evidente en el caso de migraciones surgidas desde los países “en desarrollo” (Lube et.al, 2015). No obstante...

“...aun hay importantes diferencias entre hombres y mujeres en los factores que determinan la migración y sus consecuencias, y que en la mayoría de las ocasiones estas operan en desventaja para ellas. Más aun, los textos presentados evidencian que las divergencias observadas en la migración son resultado tanto de disparidades de género en las sociedades receptoras como en los países de origen.” (Rivero y Nava, 2011:182)

Más aún, como señala Pedone (2005) la feminización de la migración ha transformado las relaciones familiares de las comunidades migrantes sobre todo en cuanto a las relaciones de género y generacionales, cambiado las prácticas de crianza y la socialización de los hijos/as.

Stefoni releva cuatro perspectivas que explicarían las causas del fenómeno migratorio en el contexto de la globalización, las que señalamos en la siguiente figura (Figura 3):

Figura 3. Causas del fenómeno migratorio (Stefoni,2003). Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Si bien la división anterior facilita el análisis y la caracterización de los patrones migratorios, en la práctica estas causas presentan una interrelación muy estrecha, combinando sus efectos. Por ejemplo, el migrante económico elige el destino de su desplazamiento,

motivado por las expectativas que tiene del mismo, generalmente nacida del contraste que presentan las condiciones de vida en éste, en relación a su tierra natal. Si esta situación se mantiene en el tiempo, es probable que los lazos de parentesco gatillen nuevos movimientos.

1.2. Migración estructural contemporánea

Essomba (2006) plantea que con el advenimiento de la globalización, los fenómenos migratorios dejan de ser episodios coyunturales y momentáneos, y por el contrario asumen caracteres estructurales en la mayoría de las sociedades. Incluso podemos señalar que las características que presentan los procesos migratorios no necesariamente dependen de la voluntad individual de quienes migran.

Como se dijo anteriormente, el mundo contemporáneo muestra hoy una clara transformación social y cultural que ha modificado las representaciones de la realidad, tensionando la relación entre homogeneidad y diversidad cultural (Bajoit, 2003). El mundo globalizado y su estela de relaciones sociales, conlleva la relativización de las maneras con que tradicionalmente los individuos han interpretado los paradigmas de identidad y cultura local.

Wallerstein (1997), desde una perspectiva crítica, interpreta la globalización como un proyecto ideológico y la expresión contemporánea del desarrollo capitalista, lo que daría lugar a formas extremas de exclusión que afectaría a gran parte de la población mundial, fenómeno directamente asociado a los procesos migratorios.

La herencia que el mundo contemporáneo reconoce del período de formación de los Estados nacionales en los siglos XVIII y XIX, se hace presente en el supuesto común de la existencia de una unidad nacional de un territorio, correspondiente a una misma unidad jurídico-política. Es decir, a un Estado, le corresponde la existencia de una sola nación. Es el mito de la homogeneidad nacional, impuesto muchas veces a través de la eliminación física o jurídica del incómodo “otro”:

“La invención de la nación como una identidad —es decir, como el sentido de pertenencia de un pueblo que tendría “una sola cultura”—, obligó a la creación de íconos nacionales (banderas, himnos, héroes, mitos fundacionales), obligando a la gente a adorar estos íconos por sobre sus lealtades a sus diferentes prácticas y símbolos culturales (Zapata-Barrero, 2001:36). Algunos autores llaman a este proceso una invención de las tradiciones (Hobsbawn y Ranger, 1984), alegando que este fue conformando y confirmando la yuxtaposición entre pueblos, fronteras y lenguas nacionales.” (Lube et.al, 2015:22)

En consecuencia, la determinación de las fronteras nacionales, se conforma como un proceso de construcción de alteridades, muchas veces dividiendo ideológicamente realidades culturalmente homogéneas. Es por esta razón, que desde el punto de vista teórico los Estados nacionales se interpretan muchas veces como “comunidades inventadas” (Anderson, 2007) que en la mayoría de los casos promueven la discriminación, ejercida mediante violencia simbólica (Lube et.al, 2015).

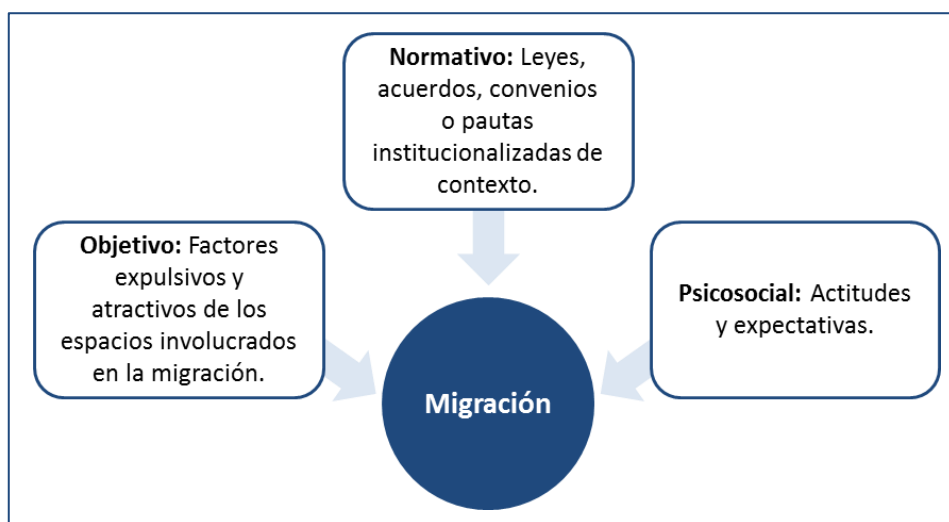
La pertenencia a la nación generalmente se asocia al concepto de ciudadanía, la que jurídicamente se justifica mediante dos teorías: el nacimiento en el territorio nacional (Jus Solis) y la herencia biológica o “sanguínea” que lo hace parte de una nación (Jus sanguinius).

Lo aquí descrito ha llevado que se hable de la “paradoja de la globalización”, caracterizada por un cada vez más importante flujo de mercancías y de mano de obra y a su vez la emergencia de más intensos mecanismos de control a la llegada de migrantes. Es así que, si bien se vive la “era de las migraciones”, la dinámica de las mismas ha tendido a diferir de lo que ocurría hasta hace unas décadas atrás.

Aunque algunos autores suponen la existencia de un esquema profundo que modela las maneras en que los migrantes enfrentan su nueva vida (Berry, 1997), según Jiménez (2013), en la actualidad las migraciones contemporáneas modifican la explicación tradicional que proponía la presencia de ciclos migratorios que terminan con un regreso a los lugares de origen (Grasa, Lafuente, López Cebollada y Royo, 2006).

El carácter estructural de los movimientos migratorios contemporáneos, ha obligado a las sociedades receptoras a preguntarse por el rol de los inmigrantes y plantearse la necesidad de gestión de la diversidad cultural, tensionando a las tradicionales instituciones sociales. Germani (1964), en un trabajo ya clásico, sugiere enfrentar dicho fenómeno desde tres niveles (Figura 4):

Figura 4. Niveles de Análisis del fenómeno migratorio (Germani,1964).



Fuente: Elaboración propia.

Lo hasta acá mencionado, lleva a que se considere como un concepto fundamental el concepto de “Inclusión”, que debería teñir la relación con el “otro” y beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, evitando etiquetar y excluir. La inclusión nos permitiría proporcionar un acceso equitativo a las oportunidades, haciendo ajustes permanentes en los instrumentos institucionales, para permitir la participación de todos y valorar el aporte de cada individuo a la sociedad.

Por el contrario, la exclusión implica la existencia de grupos que tienen un limitado acceso a las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas existentes en la sociedad (ONU, 1998) y afecta, de acuerdo a la experiencia adquirida, a grupos culturalmente definidos. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incluye entre las circunstancias personales y sociales que identificaría a grupos que

experimentan exclusión, al estatus socioeconómico, el sexo, origen étnico, el lugar de residencia, la edad, la discapacidad y la condición de inmigrante (Gairín y Suárez, 2012). Este hecho adquiere relevancia si atendemos a algunas de las conclusiones generadas del análisis de los resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS que acentúan el rol de los sistemas educativos en la compensación de entornos socioeconómicos diferentes (Henrik, 2005).

En general, los individuos que experimentan la exclusión sufren la ausencia de posibilidades de participación en uno o varios aspectos de interacción social. Además, como consecuencia de las características particulares de la realidad social contemporánea, en que las diferencias sociales se ven acentuadas, es casi imposible pensar en la recuperación del espacio de participación social sin el apoyo de una figura institucional. Este quiebre en las relaciones sociales pueden consolidarse como fenómeno, adquiriendo un carácter casi “natural”, dando forma a esta dualidad percibida hoy por hoy, que separa a quienes forman parte del sistema, y quienes están fuera del mismo, y tienden a ser invisibles para el grupo anterior.

De esta manera la exclusión, resultante en gran medida como consecuencia de la realidad descrita, solo puede ser contrarrestada por una educación de carácter inclusiva. Jurado y Ramírez (2009) plantean que la inclusión se entiende en plenitud, si se basa en el respeto hacia las diferencias, desde una mirada de igualdad de oportunidades, más allá de las circunstancias particulares de la persona o grupo de personas. Además, “La inclusión social es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado” (Rivas, 2006, p. 365)

Jurado y Ramírez (2009) distinguen entre “Inclusión” y “No exclusión” en la realidad educativa. El primer concepto hace alusión al derecho a acceder, con equidad y calidad, a las oportunidades que confiere un ambiente educativo, en cambio el segundo, se refiere al derecho a no ser excluido, por razones personales o culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado. Como puede verse, dicha distinción puede dar cuenta de fenómenos diferenciados por la indiferencia ante la situación del otro, juzgándola como resultado de la acción del mismo protagonista. Podríamos catalogar a la primera como una mirada activa y la segunda como una mirada pasiva, frente a la presencia de diferencias en los contextos educativos.

Aparicio y Tornos (citados por Berríos y Paulou, 2014) presenta un número de factores que determinarían el grado de integración de los migrantes en el contexto de acogida:

- Nivel de capital humano de los progenitores.
- Estructuras familiares previas.
- Modo de adquisición de competencias.
- Clima local.
- Clima general de desindustrialización.
- Movilización de recursos.
- Capital social.

Por otro lado, es interesante rescatar lo planteado por Del Olmo (2003) en cuanto a que la presencia de colectivos migrantes genera solidaridades entre estos grupos, representada en la construcción de identidades que buscan reconocimiento, como un fenómeno común y que puede ser explicado por tres posibles paradigmas:

- a. El paradigma racionalista que las explica en función de la existencia de unos intereses comunes.
- b. El paradigma de representación que pretende la participación en el contexto de acogida
- c. El paradigma del refugio, que explica la construcción de la identidad migrante como consecuencia psicológica del proceso migratorio, asociada al fenómeno del desarraigo.

Un hecho indiscutible en este sentido es que las características que asuma la educación en cierto contexto particular, dependerá grandemente de los modelos de interacción que cada sociedad asuma ante el desafío de la incorporación de los colectivos migrantes. Estos desafíos que las migraciones contemporáneas imponen a la sociedad receptora, y a los migrantes, tienden a ser resueltos a través de la estructuración de esquemas de relación, los que muchas veces inician desde el prejuicio nacionalista antes de transitar hacia una perspectiva más inclusiva. Por supuesto, dependiendo de la naturaleza de estas respuestas construidas socialmente, será la naturaleza que asuma el contexto educativo de acogida.

1.3. A modo de conclusión

Los procesos migratorios han existido desde el origen de la humanidad. Sin embargo, se han incrementado significativamente en las últimas décadas. Las migraciones actuales movilizan mayoritariamente población económicamente activa, constituyendo el desplazamiento global de la mano de obra.

Las tasas negativas de crecimiento demográfico y los niveles de desarrollo alcanzados por las economías emergentes, generan una necesidad por mano de obra extranjera en condiciones de realizar tareas poco atractivas para los nacionales.

La literatura internacional destaca el carácter estructural de los movimientos migratorios contemporáneos, lo que ha obligado a preguntarse por el rol de los inmigrantes y la necesidad de gestión de la diversidad cultural, tensionando a las tradicionales instituciones sociales, generando quiebres que separan a quienes forman parte del sistema, y quienes están fuera del mismo, y tienden a ser invisibles para el grupo mayoritario y dominante.

El mundo globalizado promueve la relativización de los paradigmas de identidad. Muchos autores interpretan la globalización como un proyecto ideológico que daría lugar a formas extremas de exclusión que afectaría a parte de la población mundial, fenómeno directamente asociado a los procesos migratorios.

CAPÍTULO 2

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

2.1. Introducción

El presente capítulo tiene como finalidad contextualizar el escenario en que se efectúa la investigación propuesta, acentuando la relación presente entre el fenómeno migratorio experimentado por Chile en los últimos 20 años, y las estructuras educativas a las que se integran los niños y jóvenes migrantes.

En virtud de lo anterior, se inicia el capítulo con una descripción general del sistema educativo chileno, prestando especial atención a los elementos del modelo vigente que han despertado mayor controversia en cuanto a su funcionalidad o potencial necesidad de modificación. Esta mirada se justifica en cuanto los elementos que generan críticas permanentes del sistema, afectan preferentemente a los grupos más vulnerables, de entre los cuales el colectivo migrante se ha transformado en uno de sus componentes.

En un segundo momento, se describirá las condiciones particulares que el sistema educativo asume en la región de Arica y Parinacota, especialmente en lo referente a los indicadores de calidad educativa y su relación con el resto del país.

Una vez expuestas las características del sistema educativo nacional y local, se abordará la manera en que dicho sistema asume la atención a la diversidad, expresado en el sistema normativo y la manera en que éste conceptualiza el fenómeno migratorio. A partir de este esquema, se emprenderá un análisis preliminar de los elementos sociales característicos de la relación de la sociedad chilena como contexto de acogida del colectivo migrante.

Bajo el mismo criterio antes descrito, se iniciará luego la revisión de los elementos que particularizan la relación con el migrante en la sociedad ariqueña, en virtud de su naturaleza geopolítica e histórica, las que otorgan un carácter especial a esta relación, que la diferencia del resto del país.

Finalmente, se exponen los antecedentes estadísticos que caracterizan la presencia de los estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno, especialmente en lo referido a su distribución en los diferentes niveles educativos y sus rendimientos académicos.

2.2. El sistema educativo chileno

La estructura general del sistema educativo vigente en Chile, existe en sus rasgos fundamentales desde el año 1965, con el Decreto 27.952 del 7 de diciembre. En esta estructura se identifican cuatro niveles educativos: Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior.

En todos los niveles del sistema, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado pueden ser clasificados, además, según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera, en:

Estatales: Se trata de establecimientos de Educación Superior, que gozan de autonomía académica y administrativa, pero que son financiados por el Estado. Existen, también, en el nivel Preescolar, los establecimientos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), entidad pública autónoma que recibe financiamiento estatal.

Municipales: Son establecimientos públicos de propiedad y financiamiento estatal, administrados por las municipalidades del país. Cubren los niveles Preescolar, Básico y de Enseñanza Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional.

Particulares Subvencionados: Son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que, en el caso de los niveles Preescolar (2° nivel de Transición), Básico y Medio, reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y asistente a clases.

Particulares Pagados: Son los establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos. Existen en todos los niveles del sistema educacional.

Los tipos de establecimientos educacionales descritos emergen de un proceso de descentralización de la educación en Chile, que se inicia a principios de los años 80, y fue un elemento más del tránsito hacia el Estado “mínimo”, propio del neoliberalismo que inspiró la economía política de ese período. Se esperaba que la administración descentralizada fuera más eficiente en la asignación de los recursos, producto del mecanismo de subvenciones. Además, al dar a las familias libertad para escoger entre escuelas públicas y privadas, se proyectó el mejoramiento de la calidad del servicio y la desaparición de las escuelas menos eficientes, como consecuencia de la pérdida de las matrículas.

Sin embargo, las consecuencias de dicho proceso al finalizar dicho régimen, distan mucho de lo que se esperaba, al menos, desde lo declarativo:

“Hacia finales de esa misma década, y en vísperas de la llamada transición política a la democracia, los resultados de este experimento estaban a la vista: pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y, en términos más amplios, un proceso generalizado de pérdida de fe y sentido por parte de los actores educativos (alumnos, docentes, padres y apoderados) en el sistema escolar”. (Cornejo, 2006, p.118)

Con el retorno de la democracia en la década de los noventa, una de las primeras tareas fue corregir las consecuencias negativas del modelo acá descrito, sin embargo, el nuevo paradigma propuesto se expresaba a través de la figura del Estado como “promotor” de calidad y equidad. Esta nueva política no afectó los pilares del sistema escolar mencionados al inicio de este apartado (Cornejo, 2006). Las fallas del sistema son fácilmente identificadas, no obstante, la voluntad de cambio solo pudo ser movilizada por los estudiantes y las míticas “marchas de los pingüinos”². Entre las imperfecciones del sistema podemos mencionar (Waissbluth, 2010):

² Nombre con el que se llamó al movimiento estudiantil del año 2006, en que adolescentes de todo el país pusieron en la agenda política la lucha por la calidad y equidad de la educación.

- La calidad de la enseñanza no se aprecia fácilmente, por lo que se requiere de un sistema simple y accesible de información a las familias.
- La elección del colegio de sus hijos, por parte de la mayoría de las familias en Chile no dependen de la calidad del establecimiento, sino más bien de otras circunstancias como la distancia, status o infraestructura.
- En sectores de difícil acceso no siempre existe un mercado de competencia que se transforme en un estímulo a la calidad.
- Los costos asociados al cierre de una escuela son altos, a nivel político, social y económico, por lo que la decisión de cierre puede tardar demasiado, permitiendo así que continúe la labor de las malas escuelas

Estas imperfecciones del sistema, asociado a los patrones históricamente desiguales de la sociedad chilena, llevó a la conformación de un sistema educativo altamente segregado, en que los estudiantes de familias de mayores recursos pueden optar a una educación de mejor calidad (aunque jamás a los niveles del promedio de los países desarrollados), y los provenientes de sectores de menores recursos solo accedían a la educación que estaba a su alcance, generalmente educación pública, bajo la administración municipal.

Como es de suponer, los colectivos migrantes, en virtud de las condiciones en las que asumen su empresa migratoria, se encuentran entre el número de estudiantes con pocas opciones para elegir su contexto educativo, incorporándose a los establecimientos con escasa proyección académica.

2.3. El sistema educativo en Arica

Para el caso de la zona de nuestro estudio, como es de suponer, se reproducen los elementos que caracterizan el sistema educativo chileno. Los matices aparecen por el carácter fronterizo de la región, lo que genera elementos de particular interés para el presente trabajo.

Un elemento importante a considerar es que, al igual que en el resto del país, el crecimiento de la oferta educativa en base al sistema de subvenciones, se traduce en un aumento de instituciones de educación básica y media en la modalidad “particular subvencionado” (Tabla 1), generalmente promovido por ser una opción de negocio atractiva a ciertos grupos.

Tabla 1. Establecimientos educacionales por dependencia 2005-2010, nivel local, regional y nacional.

| Establecimientos | Comuna | | Región | | País | |
|--------------------------|-----------|------------|------------|------------|---------------|---------------|
| | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 |
| Corporación Municipal | 0 | 0 | 0 | 0 | 1.215 | 1.166 |
| Municipal | 40 | 40 | 65 | 65 | 4.883 | 4.573 |
| Particular Subvencionado | 51 | 75 | 51 | 75 | 4.630 | 5.681 |
| Particular Pagado | 6 | 3 | 6 | 3 | 763 | 674 |
| Corporación Privada | 0 | 0 | 0 | 0 | 70 | 70 |
| Total | 97 | 118 | 122 | 143 | 11.561 | 12.164 |

Fuente: Ministerio de Educación (MINEDUC).

En cuanto al número de estudiantes matriculados en las diferentes modalidades administrativas del sistema, se aprecia que en la región de estudio se reproduce el proceso nacional de migración de estudiantes desde el sector municipal a los sectores particular y especialmente particular subvencionado. Este hecho adquiere relevancia en la medida que dicho fenómeno ha generado que se vislumbrara el cierre de colegios municipales, con su consecuente costo social y político (Tabla 2).

Tabla 2. Matrícula por dependencia 2005-2010, nivel local, regional y nacional.

| Matrícula según Dependencia | Comuna | | Región | | País | |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|------------------|
| | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 |
| Corporación Municipal | 0 | 0 | | 0 | 613.791 | 507.379 |
| Municipal DAEM | 24.797 | 19.187 | 25.485 | 19.679 | 1.227.124 | 999.530 |
| Particular Subvencionado | 23.234 | 30.268 | 23.234 | 30.268 | 1.626.855 | 1.877.514 |
| Particular Pagado | 1.377 | 1.393 | 1.377 | 1.393 | 254.572 | 262.108 |
| Corporación Privada | 0 | 0 | | 0 | 57.117 | 54.743 |
| Total | 49.408 | 50.848 | 50.096 | 51.340 | 3.779.459 | 3.701.274 |

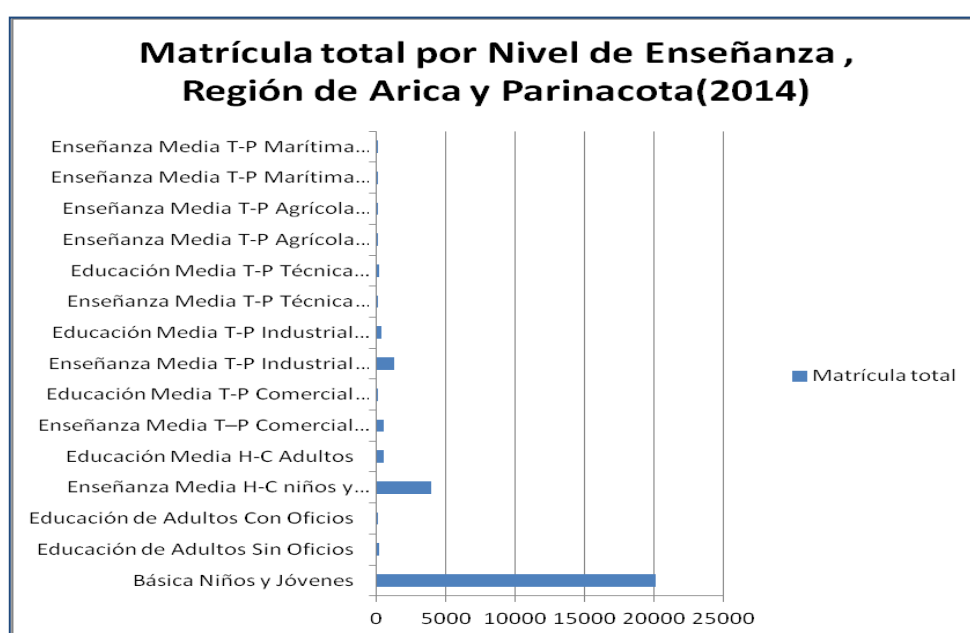
Fuente: Ministerio de Educación (MINEDUC).

Una consecuencia de lo anterior ha sido la mayor apertura de los establecimientos municipales a la llegada de estudiantes de origen migrante, pues su acceso ha logrado en parte equilibrar las cifras que permita mantener dichos establecimientos funcionando. Podemos suponer que el importante número de estudiantes extranjeros incorporados a la educación municipal en la región, obedece sobre todo, a la necesidad de sobrevivencia de estos establecimientos (Anexo 18.8). En cuanto a la matrícula total de estudiantes, para el año 2014, la gran mayoría se presenta en el nivel de Enseñanza Básica (Cuadro 1).

En cuanto a caracterizar la calidad de la educación en la región, podemos acudir a las cifras de los sistemas de medición nacionales, como el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) y los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si bien es cierto este último no pretende medir la calidad de la educación, sino que seleccionar estudiantes para el acceso a la educación universitaria, es considerado comúnmente como un indicador de eficiencia en la acción educativa nacional.

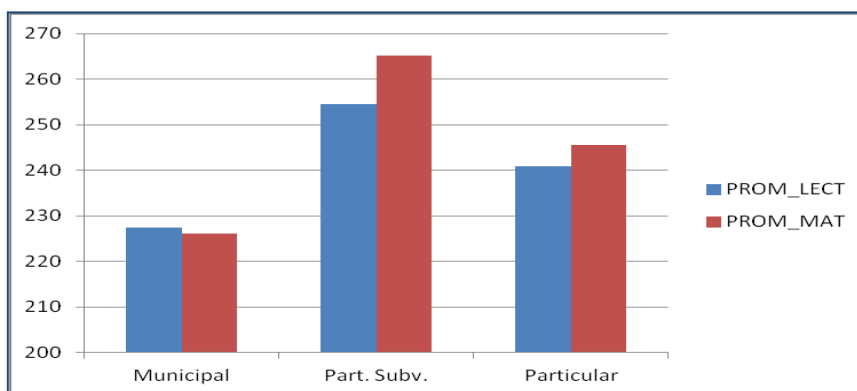
De acuerdo a lo anterior, podemos apreciar (Cuadro 2) que los rendimientos año 2013, en el examen SIMCE de Segundo Medio en la región, que la educación municipal exhibe los resultados más bajos, en comparación a las otras modalidades de educación. No obstante, llama la atención que dicho año, el promedio SIMCE de los colegios particulares, es inferior al de los colegios particulares subvencionados.

Cuadro 1. Matrícula total por nivel de enseñanza, Región de Arica y Parinacota (2014).



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Promedio de puntaje en Prueba SIMCE de Lenguaje y Matemática, establecimientos de la Región de Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Elaboración propia.

En relación a los resultados obtenidos en la medición anterior, las cifras demuestran que los establecimientos municipales muestran una disminución en su rendimiento, especialmente en el caso de las habilidades de lectura. En cambio, los establecimientos particulares y particulares subvencionados experimentaron incrementos en los puntajes, especialmente en el examen de lenguaje (Tabla 3).

Sin embargo, al comparar los resultados obtenidos por los establecimientos de la región en estudio, con los obtenidos por su grupo socioeconómico de referencia a nivel nacional, los resultados son siempre negativos, lo que indica que al menos desde este indicador, la calidad de la educación en general para Arica y Parinacota es deficiente (Tabla 4). Llama la atención que las mayores diferencias se dan en las modalidades que se caracterizan por atender a ambos extremos socioeconómicos (Municipal y Particular).

Al considerar los datos de la prueba de selección universitaria, se puede apreciar que los puntajes de los colegios particulares en la región superan en casi 100 puntos los de los colegios particulares subvencionados y en casi 150 puntos a los establecimientos municipales (Tabla 5).

Tabla 3. Diferencia en relación a medición anterior, por modalidad de enseñanza, SIMCE 2013, región de Arica y Parinacota.

| | DIF_LECT | DIF_MAT |
|---------------------|-------------|-------------|
| Municipal | -8,5 | -3,1 |
| Part. Subvencionado | -7,58823529 | 0,47058824 |
| Particular | -8,04411765 | -1,31470588 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Diferencia entre los puntajes promedio por modalidad administrativa de los establecimientos, con el promedio nacional del mismo grupo socioeconómico Región de Arica y Parinacota (2013).

| | DIFGRU_LECT | DIFGRU_MAT |
|---------------------|-------------|-------------|
| Municipal | -13,1818182 | -19,0909091 |
| Part. Subvencionado | -7,29411765 | -12,7058824 |
| Particular | -10,2379679 | -15,8983957 |

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en relación a los puntajes promedio nacional de los establecimientos particulares, la región de Arica y Parinacota, está muy por debajo en la misma modalidad.

Tabla 5. Resultados promedio PSU por dependencia 2010-2012.

| Psu Promedio por Dependencia | Comuna | | Región | | País | |
|------------------------------|--------|------|--------|------|------|------|
| | 2010 | 2012 | 2010 | 2012 | 2010 | 2012 |
| Municipal | 460 | 453 | 455 | 452 | 454 | 453 |
| Particular Subvencionado | 480 | 470 | 480 | 470 | 488 | 489 |
| Particular Pagado | 574 | 581 | 574 | 581 | 609 | 610 |

Fuente: <http://reportescomunales.bcn.cl/>

2.4. El sistema normativo chileno y la atención a la diversidad

En Chile gradualmente la legislación tiende a reconocer la realidad migrante en el país y busca adaptarse institucionalmente a lo que esto significa. Un resumen de los avances en cuanto a la institucionalización y reconocimiento del fenómeno de la migración contemporánea lo presentamos en la tabla 6.

Tabla 6. Desarrollo de la institucionalización de la migración contemporánea en Chile.

| Período | Avance en relación al situación migrante |
|--|--|
| Gobierno Militar de Augusto Pinochet Ugarte | Decreto Ley 1.094 de 1975 “Ley de Extranjería”: Regula requisitos y procedimientos para que los extranjeros residentes regularicen su situación migratoria. |
| Gobierno de Patricio Aylwin Azocar | Inicio de proceso de actualización de la legislación migratoria, de manera de responder a los compromisos internacionales adoptados por Chile. |
| Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle | Proceso de regularización migratoria (1998) que benefició a extranjeros que residían en forma ilegal en el país, permitiendo la obtención de cédula nacional de identidad para extranjeros. |
| Gobierno de Ricardo Lagos Escobar | Incorpora a las mujeres migrantes embarazadas a los sistemas de salud, regularizando su situación y la situación de residencia de todo niño que se encuentre matriculado en un establecimiento de educación reconocido por el Estado. Coordina el Ministerio del Interior y Seguridad Pública y Servicio Nacional de Menores para prevenir el tráfico y trata de niños extranjeros. |

| Período | Avance en relación al situación migrante |
|--|--|
| Gobierno de Michelle Bachelet Jeria | Se incorpora explícitamente la problemática migratoria en programa de gobierno. Se impulsa una nueva legislación de extranjería y política de refugio, incorporando la temática de inmigración en el currículo educativo nacional. |
| Gobierno de Sebastián Piñera Echeñique | Proyecto de Ley sobre Migración y Extranjería para modificar la ley vigente desde 1975. Moderniza la política migratoria del país y facilita la entrada de extranjeros a Chile. |

Fuente: Elaboración propia en base a datos recuperados el 14 de Abril de 2014 de <http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/migraciones.pdf>

Como vemos, la adecuación legislativa a la realidad migrante se asocia preferentemente con la regulación de la actividad de los migrantes, por lo que su alcance es preferentemente económico y laboral. No obstante, se debe reconocer que Chile ha avanzado en lo que a adaptación de la norma a la nueva realidad migrante refiere. El objetivo es velar por el cumplimiento de los acuerdos internacionales suscritos. La principal consecuencia de esto es la posibilidad de garantizar el acceso a la salud y educación a los niños migrantes, y de las mujeres migrantes embarazadas, sin que su condición documental se transforme en un obstáculo (Lube et al., 2015).

Es relevante considerar la declaración pública efectuada por las comunidades de migrantes residentes en Chile, donde enfatizan ciertos nudos críticos que deseaban fueran considerados en sus programas de gobierno, por las ex candidatas presidenciales Evelyn Matthei y Michelle Bachelet.³ Las comunidades consideradas en la declaración son:

- ONG Observatorio Sudamericano “Olas”
- Asociación de Inmigrantes por la Integración Latinoamericana y del Caribe, APILA
- Secretaria Ciudadana Migrantes
- Colectivo Ecuatoriano por la Ciudadanía
- Comité Esperanza y Solidaridad
- Comunidad Miguel Grau
- Comité Santiago Unido
- Consejo de Uruguayos en Chile

³ Recuperado el 23 de diciembre de 2014 de <http://www.indh.cl/declaracion-de-comunidades-de-migrantes-ante-coyuntura-electoral-para-reflexionar-y-aportar-propuestas-al-debate-sobre-legislacion-y-politica-migratoria-en-chile#sthash.2kPOjDuF.dpuf>

- Organización Sociocultural Haitiana en Chile
- Comunidad Integración Latinoamericana
- Fundación para el Desarrollo de la Población Afrocolombiana
- Comunidad Dominicana en Chile, CODOMCHI
- Red Social Migrante Entreculturas
- Comité de Refugiados Peruanos

Parte del diagnóstico señalado por estas comunidades refiere:

“...en Chile no existe un verdadero reconocimiento de nuestros derechos, como correspondería que ocurra en un país que ratificó en 2005 la Convención Internacional sobre Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares y reconoce la Declaración Universal de los Derechos Humanos (...) Por lo que la situación para una persona migrante en Chile hoy es de vulnerabilidad y restricción de derechos, más que de plena acogida e inserción.⁴”

Las principales falencias destacadas en la declaración las podemos resumir en la siguiente tabla:

Tabla 7. Problemas señalados por las comunidades migrantes para la plena inclusión en la sociedad chilena.

| Ámbito | Situación Problemática |
|------------------------------|---|
| Normativa Regulatoria | A consecuencia de los tipos de visa que establece, fomenta la irregularidad migratoria y el surgimiento de grupos al margen de la institucionalidad y de los programas sociales que ofrece el Estado. El amplio espacio a la discrecionalidad funcionaria da paso a prácticas arbitrarias y discriminatorias. |
| Laboral | La existencia de la Visa Sujeta a Contrato, obliga a los migrantes a depender durante dos años del mismo contratante a riesgo de perder la visa si cambian de empleo, o a perder sus fondos previsionales en caso de regresar a su país, lo que se traduce en mano de obra desprotegida, con salarios por debajo del mínimo legal, irregularidad en el pago de cotizaciones y jornadas excesivas. |
| Seguridad Social | No se resuelve el traspaso y acumulación de los fondos en un solo país a los trabajadores que no son profesionales o técnicos. |
| Salud | Existe desconocimiento de las normativas e instrucciones que se han dictado para regular la atención de migrantes, por lo que el |

⁴ Recuperado el 01 de Diciembre de 2015 de <http://www.indh.cl/declaracion-de-comunidades-de-migrantes-ante-coyuntura-electoral-para-reflexionar-y-aportar-propuestas-al-debate-sobre-legislacion-y-politica-migratoria-en-chile>

| Ámbito | Situación Problemática |
|-----------------------------|--|
| | servicio queda a criterio personal. |
| Vivienda | La situación de irregularidad migratoria promueve el hacinamiento y el desamparo legal. |
| Familia | La actual legislación no garantiza el principio de reunificación familiar establecido en el artículo 44 de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias. |
| Infancia y Educación | En el caso de niñas y niños migrantes nacidos en Chile cuyos padres se encuentren en situación irregular, se ha entendido que son hijos de extranjeros transeúntes, interpretación que atropella la Convención Internacional sobre Derechos del Niño, ya que da lugar a la existencia de niños apátridas, condición que violenta su derecho a tener una nacionalidad, negándoseles además su acceso a las políticas públicas de protección que tiene el Estado para ellos. Además no se incorpora un enfoque intercultural en los programas de estudio. |
| Convivencia | Para superar los prejuicios, la intolerancia, el racismo y la xenofobia respecto de la población extranjera, son necesarias políticas públicas que permitan la superación de los mitos y prejuicios que están detrás de estas conductas. |

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.indh.cl/declaracion-de-comunidades-de-migrantes-ante-coyuntura-electoral-para-reflexionar-y-aportar-propuestas-al-debate-sobre-legislacion-y-politica-migratoria-en-chile>

Ante lo expuesto, las comunidades entregan una serie de propuestas legislativas entre las que se incluye la creación de una Secretaría Nacional de Migraciones, restricción al mínimo de la discrecionalidad y una nueva instancia de regularización de la situación de migración. En conclusión, podemos afirmar que el estado de Chile muestra una doble cara hacia la migración:

“El marco normativo asumido frente a la comunidad internacional se caracteriza por leyes de protección de la persona migrante imbuidas de un planteamiento democrático, respaldado en la universalización de la Declaración de los Derechos Humanos, y centrado en una noción supranacional de los derechos sociales (Stefoni, 2011). Mientras tanto, la legislación nacional interna plantea valores “utilitaristas” y “proteccionistas” de selección de la migración (Cano y Soffia, 2009; Jensen, 2009), que van a contra corriente de lo establecido por la Declaración de los Derechos Humanos y que sedimentan la Ley de Extranjería como un marco de generación de fronteras entre chilenos y extranjeros.” (Lube, et al., 2012, p.77)

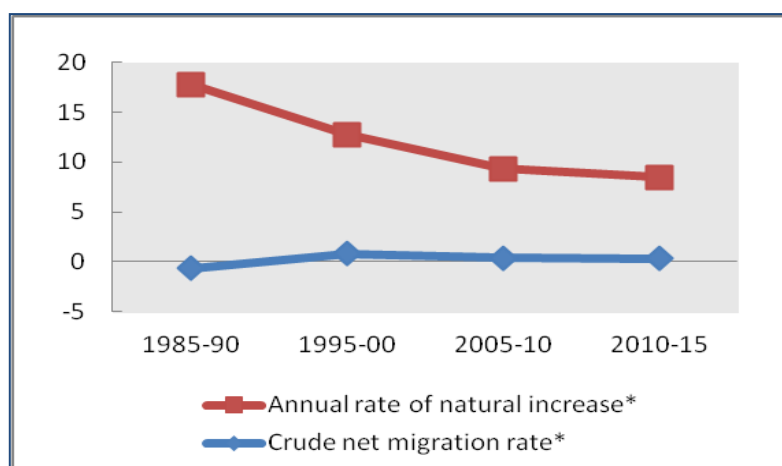
2.5. Chile y la relación con el migrante

La Organización de las Naciones Unidas publica las últimas cifras de migración internacional en Chile, destacando que la población migrante internacional ha crecido desde 107.501 en 1990 a 398.251 en el 2013. El mismo informe destaca que los grupos migrantes más numerosos en Chile son, la colonia peruana (53.2%), la argentina (23.8%), la boliviana (9.6%), la ecuatoriana (7.6%) y la colombiana (5.5%). Alvites y Jiménez (2011) analizan dichas cifras a la luz de otros datos, señalando:

“A lo anterior se suma una tendencia demográfica caracterizada, según estimaciones del CELADE, por el envejecimiento de la población y una reducción de las tasas de crecimiento poblacional y de natalidad, las que disminuyen desde la década de 1960 y que, según proyecciones, alcanzarán un virtual estancamiento (0,4%) en el año 2050; al mismo tiempo, crecerá el segmento de población adulta mayor en edad no laboral, de un 10% actual hasta un 24%, en contraste con la juventud relativa, en edad laboral, de los países de origen de muchos de sus inmigrantes. La tasa de recambio en Chile es 1.7, mientras la de Perú es 2.6. Un estudio de la Universidad de Chile muestra que el 7,8% de los partos atendidos en 2010 fue de madres extranjeras.” (p.122)

El actual escenario internacional promueve la interrelación entre países, como una estrategia de inserción global, especialmente para países como Chile que buscan mayor protagonismo internacional (Riquelme y Alarcón, 2008). Sin embargo, es probable que este hecho lleve a que el fenómeno de la migración sea visto en los foros políticos, atendiendo preferentemente sus consecuencias económicas, relegando otros aspectos involucrados en el fenómeno migratorio (OIM, 2013). El cuadro 3 muestra claramente que el ritmo de crecimiento natural de la población en Chile desciende, llevando a que el aporte migrante aparezca con una mayor importancia proporcional para el crecimiento bruto de la población.

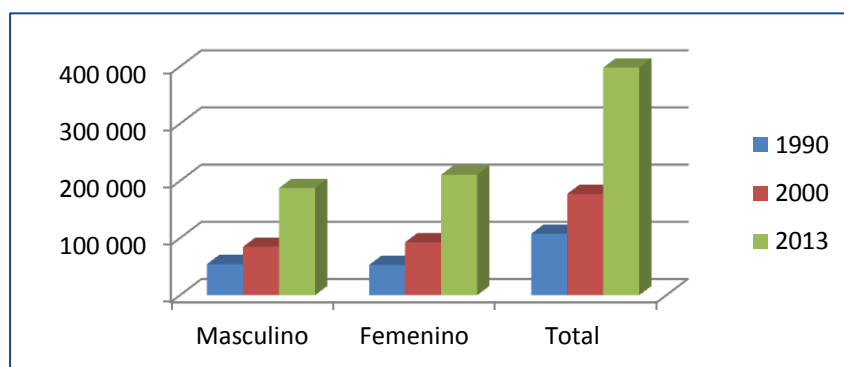
Cuadro 3. Relación entre crecimiento natural y llegada de población migrante para el caso chileno.



Fuente: División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de Naciones Unidas (2013) “Nuevas Estadísticas sobre Migración Internacional”, estadísticas de Chile, recuperado el 13 de Abril de 2014 de <http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>

En consecuencia, en Chile en los últimos 10 años se ha incrementado el interés por conocer la situación de la población migrante en el país. Como es de suponer, muchos de estos estudios se realizan en la región metropolitana que absorbe la mayoría de la población migrante. Sin embargo, este fenómeno ha sido poco analizado en su total dimensión, probablemente debido al protagonismo obtenido en estos estudios por la situación de Santiago, promoviendo lo que se ha denominado “nacionalismo metodológico”, cuya principal consecuencia es la invisibilización de dichos procesos en la zona norte de Chile (Lube y Garcés, 2012). Podemos apreciar en el cuadro 4, que en los últimos 23 años la migración femenina ha superado a la masculina en Chile.

Cuadro 4. Población migrante en Chile, años 1990-2000-2013, por sexo.



Fuente: Elaboración propia⁵

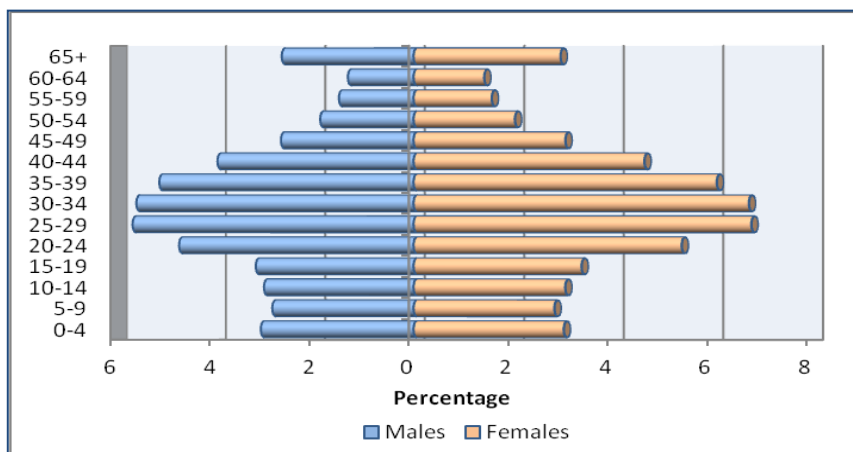
Uno de los problemas que se evidencia a partir de este fenómeno tiene relación con que en general Chile, al ver incrementado el volumen de población inmigrante construye una auto imagen de ser un país atractivo para la inmigración, y de esta manera se sumaría al mundo “desarrollado”, calificando al migrante como “inferior”, que escapa de la falta de condiciones para vivir dignamente en su país de origen. Este hecho se traduce en una manera de enfrentar la diferencia de carácter etnocéntrico.

De la misma manera, desde el punto de vista del grupo etario mayoritario en las comunidades migrantes (cuadro 5), la caracterización de éste como “migrante económico”, tiende a dejar en segundo plano a quienes migran siguiendo a este actor protagónico: la familia e hijos, lo que exige relevar esta presencia y las estructuras de acogida, especialmente en el ámbito educativo.

La construcción de un marco institucional para alcanzar mayores grados de inclusión de los migrantes en Chile, no sólo requiere avances en el ámbito económico-laboral, sino que también en el área educacional-cultural, promoviendo una educación basada en la interculturalidad, capaz de marcar el camino hacia una mayor tolerancia.

⁵ Elaborado a partir de datos de División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (2013), recuperado el 13 de Abril de 2014 de <http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>

Cuadro 5. Pirámide poblacional de migrantes en Chile -2013.



Fuente: OIM (2013) Informe Sobre las Migraciones en el Mundo. Alcoy, España. Recuperado el 13 de Abril de 2014 de http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_SP.pdf

2.6. A modo de conclusión

En Chile, en los últimos años se ha incrementado el interés por conocer la situación de la población migrante en el país, al ver incrementado su volumen. En virtud de lo mismo, el país construye la imagen de ser un destino predilecto de inmigración, sumándose al mundo desarrollado y menospreciando los patrones culturales del migrante. Esta situación se profundiza en virtud que la población migrante es mayoritariamente originaria de países históricamente considerados como “enemigos vencidos”, como en el caso de los migrantes peruanos y bolivianos en la región de Arica y Parinacota.

Por otro lado, la adecuación legislativa a la realidad migrante busca la regulación de su actividad como mano de obra, aunque se avanza en lo que se refiere al acceso a la salud y educación a los niños migrantes, más allá de su condición documental. No obstante, desde la mirada de las comunidades migrantes existen una serie de temas sin solución, que requerirían de la restricción al mínimo de la discrecionalidad y una nueva instancia de regularización de la situación de migración.

De la misma manera, la caracterización del migrante como “migrante económico”, tiende a dejar en segundo plano a la familia e hijos del migrante, lo que exige relevar esta presencia y el contexto de acogida, especialmente en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 3

MIGRANTES Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE ESTUDIO

3.1. Introducción

A diferencia de lo que ocurre en la literatura internacional, donde el tema de la relación entre migración y educación es material permanente de reflexión académica, en Chile se experimenta un incipiente interés por conocer esta relación. Los pocos estudios realizados en torno a la realidad de las niñas y niños migrantes provienen de tesis de pre y postgrado y proyectos Fondecyt del área de las Ciencias Sociales y algunos aportes de organizaciones no gubernamentales que han publicado resultados de intervenciones sociales realizadas a niños migrantes y sus grupos familiares. Sin embargo, como vimos anteriormente, durante el primer gobierno de la presidenta Bachelet se hace explícito el compromiso por incorporar la temática de la inmigración en el currículo nacional.

3.2. Migración y educación en Chile

La Constitución de la República de Chile garantiza el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que residen en el país. Además, la Ley General de Educación señala que ni el Estado, ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente a los estudiantes y a los miembros de la comunidad educativa. Así, el provenir de otro país o no tener regularizada su residencia en el país, no puede ser causal para negar el derecho a ingreso y permanencia en el sistema escolar nacional. En este mismo sentido, es necesario recalcar que algunos de los principios inspiradores de la Ley 20.370 (Ley General de Educación D.O. 12.09.2009) son diversidad, integración e interculturalidad.

Es así que existen instrucciones explícitas desde la autoridad en relación a los estudiantes migrantes:

- Serán aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales.
- Se considerará como alumno(a) regular para todos efectos, teniendo el sostenedor derecho a la subvención correspondiente. De la misma manera, los estudiantes migrantes tienen los mismos derechos de los nacionales como el seguro escolar, pase escolar, becas y alimentación, entre otros beneficios.
- Se sugiere a los directores de los establecimientos, flexibilizar los requisitos de asistencia durante el primer año de incorporación al sistema escolar.

Para obtener la matrícula provisoria, el estudiante migrante debe solicitar una autorización en el Departamento Provincial de Educación, tras la presentación de la documentación que acredite su identidad, edad y últimos estudios cursados en el país de origen, aunque estos documentos no se encuentren legalizados en este país. Sin embargo, este trámite debe realizarse cuando el alumno ya ha sido aceptado por el establecimiento y cuenta con una vacante para matricularse. Sin embargo, posteriormente el estudiante migrante deberá regularizar sus estudios para obtener una matrícula definitiva. Para este trámite hay dos opciones, dependiendo de si su país de origen tiene o no convenio vigente con Chile, y de si

cuentan o no con los certificados de estudios exigidos. Estas alternativas son la validación de estudios o la convalidación de estudios, cuyas particularidades se exponen en la tabla 8:

Tabla 8. Opciones de regularización de estudios para estudiantes migrantes.

| | Validación de Estudios | Convalidación de Estudios |
|------------------------------|---|---|
| A quienes va dirigido | A menores de 18 años provenientes de países que no tienen convenio con Chile. | A personas, chilenas o extranjeras, que hayan realizado estudios en países que tengan convenios vigentes con Chile. ⁶ |
| ¿En qué consiste? | Hay dos opciones para validar sus estudios: a) Rendir exámenes libres (un curso por cada año de ausencia escolar de nuestro sistema). b) Matricularse en un colegio y solicitar un proceso de validación. | Permite obtener un certificado de reconocimiento de sus estudios básicos y medios, sin necesidad de rendir exámenes. Con este certificado los alumnos pueden matricularse en forma definitiva y continuar sus estudios. |
| ¿Cuánto demora? | Tres meses desde que el alumno se matricula. | En 20 días hábiles el Departamento de Exámenes emitirá el certificado de reconocimiento de estudios. |
| ¿Dónde se realiza? | En los Departamentos Provinciales de Educación. | Es necesario legalizar los certificados de estudios del(a) alumno(a) en el Ministerio de Educación y Ministerio de Relaciones Exteriores del país de origen, en el Consulado Chileno de ese país y en el Departamento de Legalizaciones del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile. Posteriormente, se deben presentar los antecedentes ya legalizados a la Unidad Nacional de Registro Curricular del Ministerio de Educación y solicitar la convalidación de los estudios realizados. En regiones se debe concurrir al Departamento Provincial de Educación o a la Secretaría Regional Ministerial de Educación, los que remitirán los antecedentes a Santiago. |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de [www. mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), recuperado el 23 de diciembre de 2014.

⁶ El principal convenio en esta materia es el Convenio Andrés Bello, del que son parte: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Además hay convenios bilaterales con Argentina, Brasil y Uruguay.

En el caso de los niños migrantes en calidad de refugiados, podrán pedir matrícula definitiva, presentando al establecimiento la autorización respectiva del Departamento Provincial y el certificado vigente de Regularidad Migratoria del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior (circular N°1777/2007).

Sin embargo, es necesario recalcar que el acceso a la educación, aunque importante, es insuficiente para la plena inclusión de migrantes en Chile y no alcanza aún el cumplimiento de los compromisos internacionales suscritos por el Estado chileno (Alvites y Jiménez, 2011). Este hecho adquiere mayor complejidad en situaciones en que la institucionalidad, muchas veces representada por los establecimientos educativos, asume en la práctica relaciones con el migrante, cuando no indiferente, abiertamente antagonista como consecuencia de culturas institucionales de profunda tradición.

Entre estas prácticas, podemos mencionar la implementación de pruebas estandarizadas a nivel nacional y la aplicación de pruebas estandarizadas internacionales a nivel local, lo que promueve dinámicas obviamente homogeneizantes como vía hacia la calidad educativa (Johnson, 2015). Además, podemos agregar a este cuadro la tendencia a infravalorar los patrones culturales del migrante, promoviendo la percepción social de la incapacidad de cumplir con los roles parentales requeridos por la escuela (Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009).

El inmigrante se percibe como alguien ajeno. Se convierte en el “otro”, que altera la “normalidad social”, activando la consideración de la identidad grupal, distinguiendo entre el endogrupo, es decir, los miembros del propio grupo, y el exogrupo, es decir, los ajenos (Vera, 2009). Más complejo es el caso en Chile, donde la población migrante es mayoritariamente originaria de países históricamente considerados como “enemigos”, como es el caso de los migrantes peruanos y bolivianos.

Para Vera (2009) esta concepción se basa en prejuicios etnocéntricos que buscan explicar las diferencias, justificar la discriminación y admitir abusos como el ofrecimiento de trabajos de baja cualificación, con horarios extensos y salarios bajos. La misma autora señala que la sociedad receptora no se plantea ningún tipo de problema ético ante estas situaciones, ya que el convencimiento de su superioridad frente a los que vienen, todo lo justifica, apelando a la percepción de alteración de la identidad propia por la llegada de estos inmigrantes.

Para el caso que nos convoca, no deja de ser relevante el reconocimiento de ciertos discursos oficiales, en que se expresa la tendencia a asociar la identidad cultural con la fidelidad política, lo que se hereda de la tesis de la “seguridad nacional” que operó en nuestro país en la década de los 80 del siglo pasado. Más aún, considerando que la gran mayoría de estudiantes migrantes proceden de Perú y Bolivia, la relación con los estudiantes provenientes de estos países está:

“...todavía centrada en una mirada de exaltación belicista y menoscabo de la identidad de los niños y sus familias peruanas y bolivianas, (...). Existen evidencias de que este tema es uno de los que alimenta los conflictos intraescolares de los niños. En una experiencia que recogió los relatos de un poco más de 100 mujeres inmigrantes en Chile, de 12 nacionalidades distintas y residentes en 6 ciudades del país, un 10% relató graves problemas de discriminación de sus hijos en las escuelas chilenas, que iban desde el menoscabo

de su identidad de origen por el programa de historia, referido a la Guerra del Pacífico que enfrentó a Chile con Perú y Bolivia, hasta la hostilidad violenta de los demás alumnos chilenos por no tolerar su diferencia étnica o cultural, en algunos casos, al grado de que el niño abandona la escuela para regresar a su país de origen, al costo de separarse de la madre que permaneció en Chile (Huatay, 2005).”(Alvites y Jiménez, 2011, p.123)

Este hecho obedecería principalmente al sentido que tomó en la región la construcción de la identidad nacional y el rol que los conflictos bélicos jugaron en dicho proceso. Este hecho lleva al surgimiento de mitos que justifican y promueven una imagen nacional desde la alteridad. Dicha alteridad la entendemos desde la definición de Liberona (2012) que la presenta como una manera de diferenciar socialmente a los individuos, asociado habitualmente a marcas biológicas. Balibar y Wallerstein (1998) señalan que tanto el apellido o color de piel son estigmas comunes de alteridad que promueven un orden social basado en la diferencia. Ante esta realidad, la relación con el “inmigrante” daría forma a un “Neo-Racismo”, centrado específicamente en la diferencia cultural y su consecuente dominación.

Por otro lado, nuestros imaginarios son fuertemente influidos por representaciones heredadas de la construcción histórica de la identidad y la nación. En sí, la construcción de la identidad nacional requiere de mitos que sostengan los discursos dominantes, lo que han marcado generaciones mediante la enseñanza de la historia, llevando a que gran parte de nuestra sociedad maneje los mismos códigos transmitidos tanto en fuentes educativas formales como informales. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro está construida a partir de las narraciones heredadas y que han conformado nuestras identidades.

De entre los mitos históricamente incorporados de manera implícita en los relatos históricos nacionales, uno de los más arraigados es el de “superioridad” en relación a sus vecinos. Este hecho es fundamental en la medida que condiciona una manera de actuar ante el “otro” y que tiene interesante correspondencia con los prejuicios ante la llegada de una creciente población migrante al norte del país (Valdivieso, 2007; González, 2002). Históricamente, el proceso de creación de la nación, en el caso chileno y guardando ciertas proporciones, adquiere ribetes similares a lo ocurrido en Argentina:

“Este tipo de construcción histórica de la Nación se expresa en un territorio cultural cerrado y homogéneo de “encerramiento y asfixia territorial” poco apto para la expresión de lo diverso, “un cerramiento sin fisuras, una carencia de líneas de fuga, de espacios de alteridad” (Segato 1999: 96) que, además, se instaura en un ideal de la argentina como blanca y europea. La ideología europeizante, en tanto sinónimo de civilidad, se solapa con la valoración de la homogeneidad.” (Mallimaci, 2010, p.36)

Por otra parte, la presencia de los estereotipos surgidos de los relatos históricos heredados, cumplen para el individuo una función protectora, al contribuir a la conservación de las formas de organización social, garantizando el resguardo de la “normalidad” (Navas, Holgado y Sánchez, 2009).

Una de las principales consecuencias pedagógicas de la existencia de dichos estereotipos es explicado a través del concepto de “amenaza del estereotipo” (Navas, et al., 2009 p. 39):

“En relación con los estereotipos, una consecuencia negativa que debe interesar, especialmente, a los maestros se denomina “amenaza del estereotipo” y se refiere al temor que siente un alumno de confirmar un estereotipo negativo sobre su grupo de referencia. Se dice que esta amenaza es tan potente que interfiere las interacciones sociales y las tareas mentales de la persona que lo padece (Steele, 1997). Además, se señala que, a largo plazo, los estudiantes afectados desarrollan estrategias de autodefensa para proteger su autoestima académica, por ejemplo, se aíslan, afirman que no les importa aprender, realizan poco esfuerzo, es decir, se desidentifican psicológicamente del éxito académico“(Aronson, Fried y Good, 2002).

Alvites y Jiménez (2011) citan un informe del año 2004, elaborado por una entidad civil que trabaja con migrantes en tres comunas de la zona norte cercana al centro de Santiago, que mostró que de 200 niños y niñas inmigrantes, el 32% de sus padres manifestó haber sufrido algún tipo de discriminación grave en la escuela, incluso por parte de una profesora jefe y hasta de un Director de colegio. Otro estudio del mismo año, citado por los mismos autores, señaló que:

“El 46% de niños y adolescentes entrevistados consideraron que una o más nacionalidades son inferiores a la chilena; Perú y Bolivia, países especialmente menoscabados en los programas de historia actuales, y de donde provienen la mayoría de los alumnos inmigrantes, concentran más de la mitad de esta discriminación”.(Alvites y Jiménez, 2011, p.123)

No obstante, una luz de esperanza aparece en el mismo estudio al señalar que en los colegios con presencia de alumnos extranjeros, el prejuicio de superioridad hacia una o más nacionalidades disminuyó de 46% a 31%, lo cual evidencia las oportunidades que ofrece una educación inclusiva (Alvites y Jiménez, 2011).

Si bien en Chile los planteamientos interculturales se han incorporado en la educación y políticas públicas en la forma de principios inspiradores, en la práctica la situación escolar sigue desarrollándose desde una mirada asimilacionista. No obstante, análisis más profundos en cuanto al desarrollo académico de los estudiantes migrantes son recientes y exploratorios, por lo que la responsabilidad de incorporarse y alcanzar el éxito académico ha sido tarea los mismos jóvenes inmigrantes, ejecutado con sus propias herramientas, algunas veces con éxito y otras no.

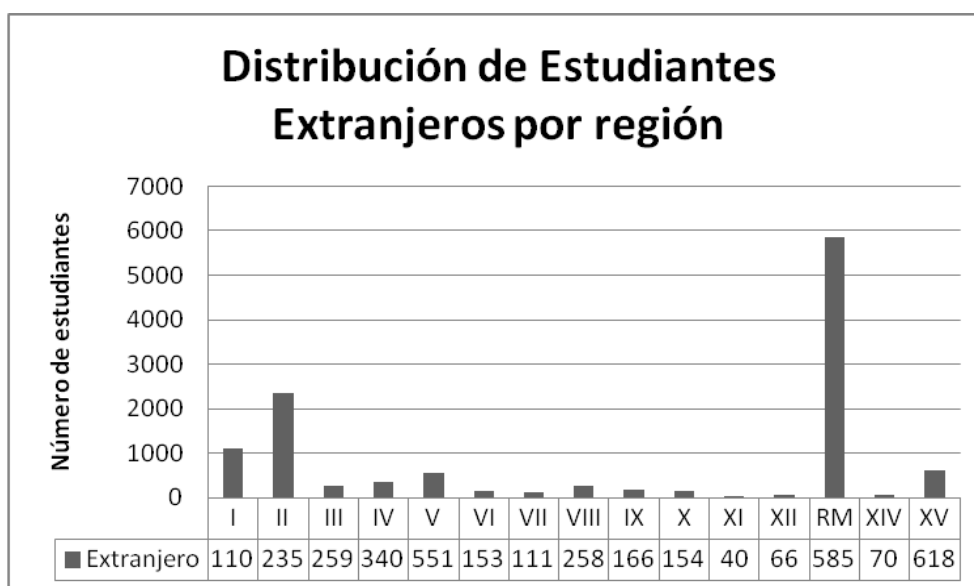
En el contexto nacional, el porcentaje de estudiantes migrantes incorporados en el sistema educacional es aún minoritario no alcanzando el 1% del total de estudiantes en nuestro país (Tabla 9), situación que se replica en cada región, con una muy leve diferencia en la Región de Antofagasta y Región Metropolitana, ambas que actúan como polo de atracción económica (cuadro 6).

Tabla 9. Matrícula total de estudiantes, por origen, en el sistema educativo chileno (2013)⁷

| | Chileno | Extranjero | Nacionalizado |
|-----------------|---------|------------|---------------|
| Matrícula Total | 2931381 | 12105 | 537 |

Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Cuadro 6. Matrícula de estudiantes extranjeros por región (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

La situación de creciente interés que caracteriza la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno, se asocia directamente con el paulatino incremento de la participación de niños nacidos en el extranjero, en los distintos niveles de la educación nacional (Tabla 10). Por otro lado, en una primera aproximación es interesante cotejar que el rendimiento académico de los estudiantes extranjeros no difiere en términos generales con el de los estudiantes nacionales, incluso superándolo levemente (Tabla 11).

⁷ No incluye a estudiantes retirados ni trasladados. Excluye educación especial.

Tabla 10. Evolución de alumnos extranjeros por nivel de enseñanza en Chile.

| Niveles | 2009 | 2010 | 2011 |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Educación de párvulos | 2.701 | 3.282 | 3.024 |
| Básica | 16.077 | 18.188 | 19.425 |
| Media científico humanista | 4.382 | 4.985 | 5.589 |
| Media técnico profesional | 2.246 | 2.652 | 3.156 |
| Adultos | 1.308 | 1.715 | 1.807 |
| Especial | 802 | 1.067 | 1.106 |
| Total | 27.516 | 31.889 | 34.107 |

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2012), citado por Berríos y Palou (2014).

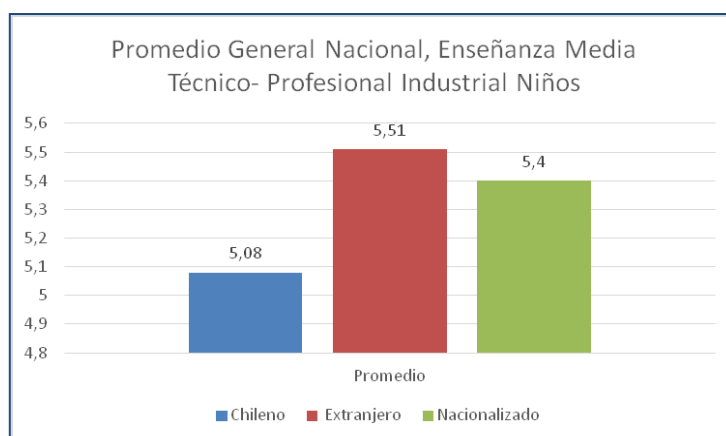
Tabla 11. Promedio General de Estudiantes, por origen (2013).

| | Nacional | Extranjero | Nacionalizado |
|------------------|----------|------------|---------------|
| Promedio General | 5,33 | 5,52 | 5,68 |

Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

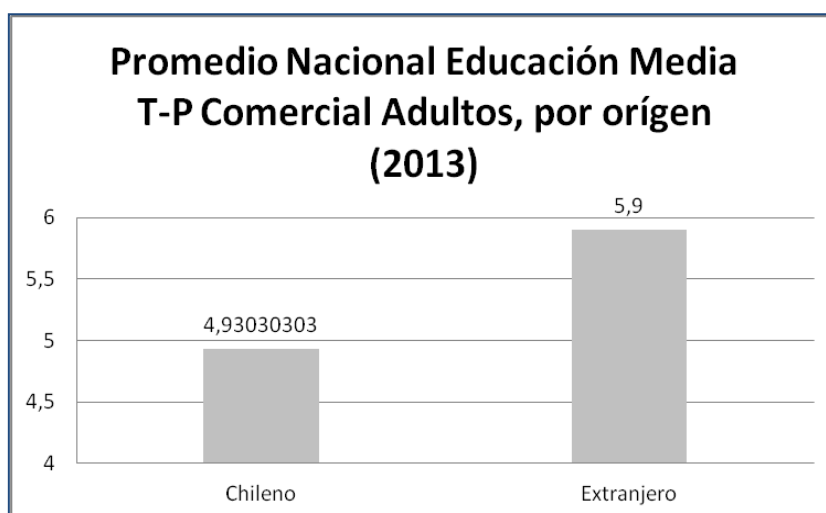
Al revisar las cifras dependiendo del tipo de enseñanza, podemos apreciar que el saldo a favor del rendimiento de los estudiantes extranjeros crece, por ejemplo, en la enseñanza técnico-profesional industrial de niños (Cuadro 7). Un margen mucho más pronunciado aún, se puede percibir en la Enseñanza Media Técnico-Profesional Comercial, de adultos (cuadro 8). De acuerdo a lo señalado, a diferencia de lo que la mayoría de la literatura internacional señala, en general los estudiantes migrantes en Chile no solo no tienen rendimientos inferiores a los nacionales del país, sino que además en las modalidades polivalentes (técnicos profesionales) y en la educación de adultos con y sin oficio, presentan mayores rendimientos que los nativos (cuadros 9 y 10).

Cuadro 7. Promedio general Nacional, Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial Niños⁸.



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

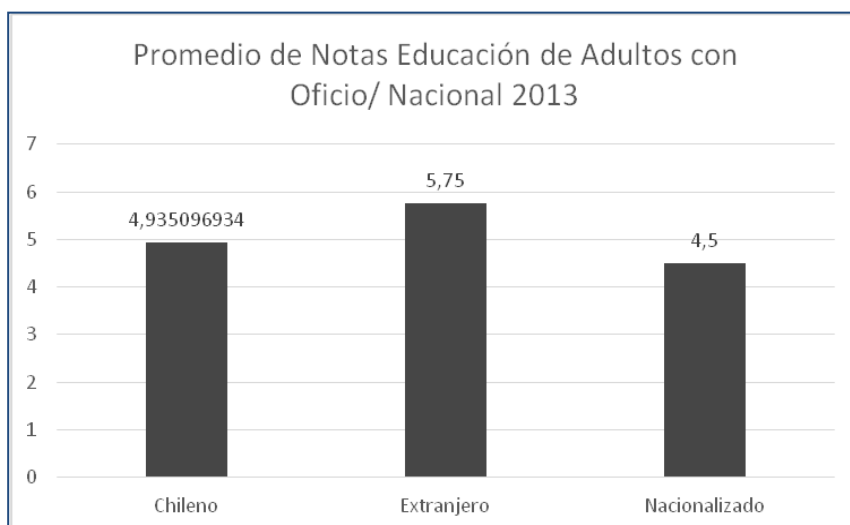
Cuadro 8. Promedio Nacional Educación Media T-P Comercial Adultos, por origen (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

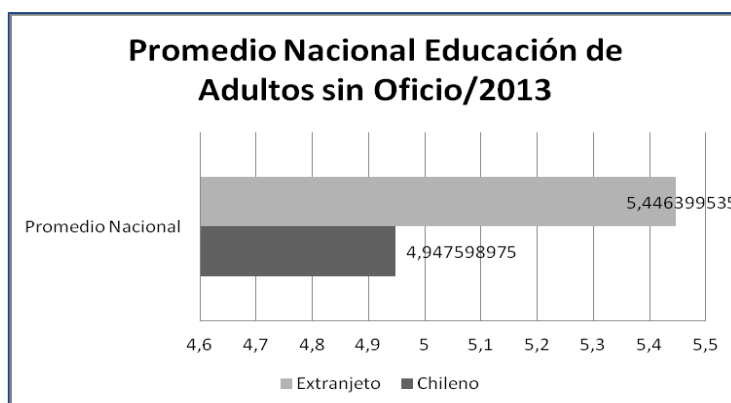
⁸ No incluye a estudiantes retirados ni trasladados. Excluye educación especial.

Cuadro 9. Promedio de Notas Educación de Adultos con oficio, por origen (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Cuadro 10. Promedio de Notas Educación de Adultos sin oficio, por origen (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

3.3. Migrantes en la región de Arica y Parinacota

La región de Arica y Parinacota es la frontera norte del país y limita tanto con Bolivia como con Perú. Entre junio de 2008 y mayo de 2009 entraron y salieron 4.558.188 personas por las avanzadas o puestos fronterizos de la región, es decir, 438.364 más que por el Aeropuerto de Pudahuel y 2.755.727 más que por el Paso Internacional Los Libertadores⁹. Por otro lado, desde el 2001 al 2008, la región casi duplicó su movimiento migratorio, de 2 millones 614 mil 653 a 4 millones 640 mil 658 personas.

⁹ Datos proporcionados por la Policía de Investigaciones de Chile (PDI)

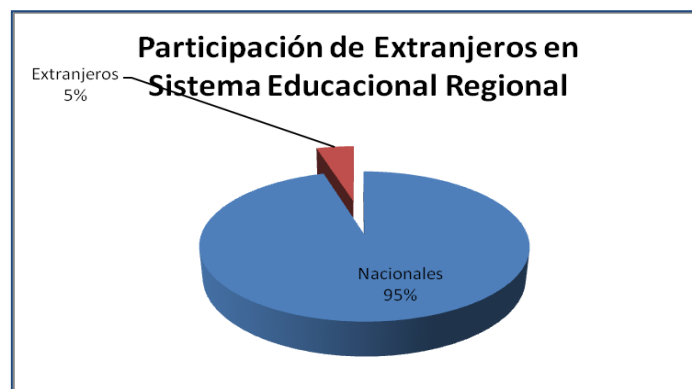
Según las cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE)¹⁰, en la región de Arica y Parinacota el número de inmigrantes es de 12.299, siendo los más numerosos los provenientes de los países transfronterizos. Se pudo especificar que hay 5.996 personas que provienen de Bolivia y 4.821 son de Perú. El número total de personas inmigrantes conforman un 5,8 de la población total de la región. La migración trae consigo en algunos casos a familias enteras y con ello un número significativo de niños en edad escolar.

De hecho, uno de los elementos que otorga particularidad al fenómeno migratorio en Arica, es la situación normativa que permite el libre tráfico entre Tacna y Arica con la sola presentación del documento de identidad, siempre y cuando el desplazamiento cumpla con la condición de la permanencia de un máximo de siete días en el territorio de destino. En la práctica, la migración internacional propiamente tal se inicia al superar la frontera regional que separa la región de Arica y Parinacota, con la de Tarapacá, en territorio chileno, donde la situación normativa asume las condiciones del resto del país.

3.4. Estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota

Es un hecho que en la región de Arica y Parinacota existen escasas iniciativas vinculadas con la inclusión de estudiantes migrantes. Entre éstas podemos mencionar los catastros de alumnos extranjeros elaborados por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI) y la Superintendencia de Educación, emergidos de la creciente importancia relativa de este colectivo en las instituciones educativas locales. Como se puede apreciar en el cuadro 11, el porcentaje de alumnos extranjeros en la región es de un 5 %, lo que corresponde a 2.332 estudiantes del total de la matrícula en la región.

Cuadro 11. Participación Alumnos Extranjeros en el Sector Educativo (2015).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc

¹⁰ INE. Datos preliminares, Censo 2012.

Cuadro 12. Variación de Matrícula 2012-2013, región de Arica y Parinacota.



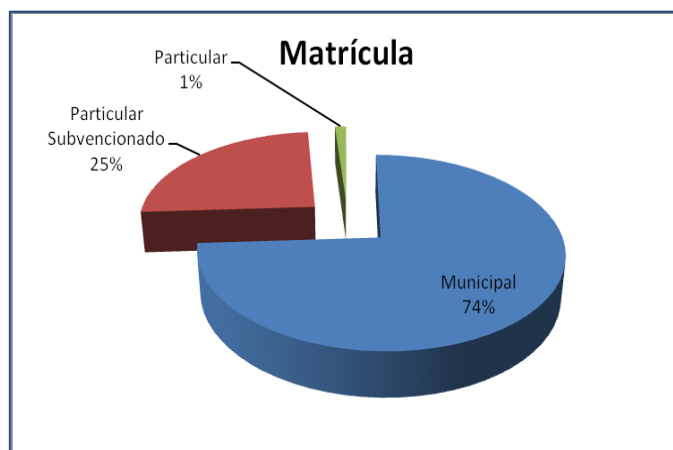
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota y Centro de Estudios Mineduc.

Como se puede apreciar en el cuadro 12, la disminución de matrícula es proporcionalmente mayor en los estudiantes de origen migrante, lo que puede explicarse por el convenio de intercambio de prisioneros que posibilitó que a fines de 2012 los extranjeros migrantes peruanos que se encontraban detenidos en la cárcel de Acha en Arica, pudieran retornar a su país, dejando los estudios que cursaban en dicha institución. Este hecho es un reflejo del peso relativo que los estudiantes adultos en estado de reclusión, tienen en el componente final de la matrícula migrante en la región. No obstante, considerando este elemento, podemos presentar una radiografía general de la distribución de los estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota.

En cuanto a la distribución de los estudiantes migrantes, de acuerdo al sector en que estudian, ya sea municipal, particular subvencionado o particular, podemos apreciar que el porcentaje mayor corresponde al sector municipal con un 75% aproximado del total de estudiantes de la región (cuadro 13).

Este hecho no es circunstancial, pues en el caso de Chile, en que el modelo educativo ha sido cuestionado permanentemente por ser excluyente, participar en la educación municipal o en la particular representa diferencias radicales. Ser educado en la enseñanza municipal en Chile significa en general no acceder a las mejores oportunidades educativas, las que se reservarían a los establecimientos en los que media el pago, aunque en ninguno de estos casos, la educación sería comparable a la recibida en los demás países miembros de la OCDE, comunidad con la que Chile busca permanentemente ser comparado (Waissbluth, 2010).

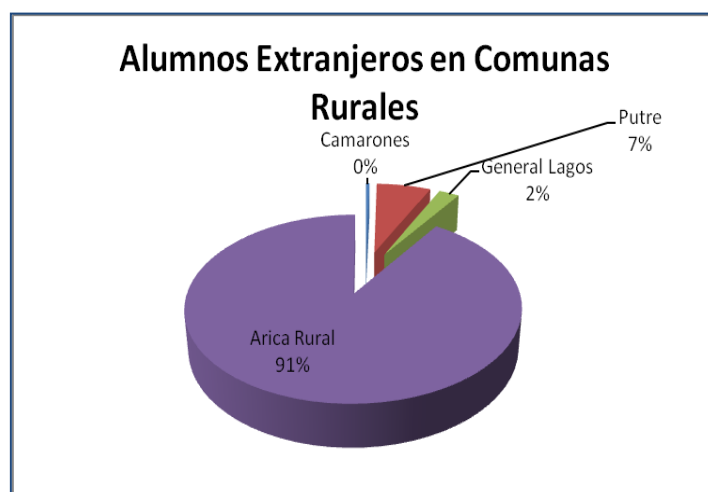
Cuadro 13. Porcentaje de alumnos(as) extranjeros en la región de Arica y Parinacota, según tipo de establecimiento (2015).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

En general, de acuerdo a Vicuña y Rojas (2014), el 60% de los estudiantes migrantes estudian en zonas urbanas de la región de Arica y Parinacota, y un 40% en establecimientos rurales. Si analizamos particularmente el sector municipal y lo diferenciamos entre urbano, donde estaría la comuna de Arica y el sector rural en el cual estarían las comunas de Putre, Camarones y General Lagos, podemos señalar que la mayoría de los estudiantes migrantes se ubica en el sector urbano, (96%) esto es, asisten a colegios en la ciudad de Arica. De entre las comunas rurales, la comuna de Putre es la que aparece con mayor presencia de estudiantes migrantes el año 2015 (cuadro 14).

Cuadro 14. Participación Alumnos Extranjeros en las Comunas Rurales (2015).

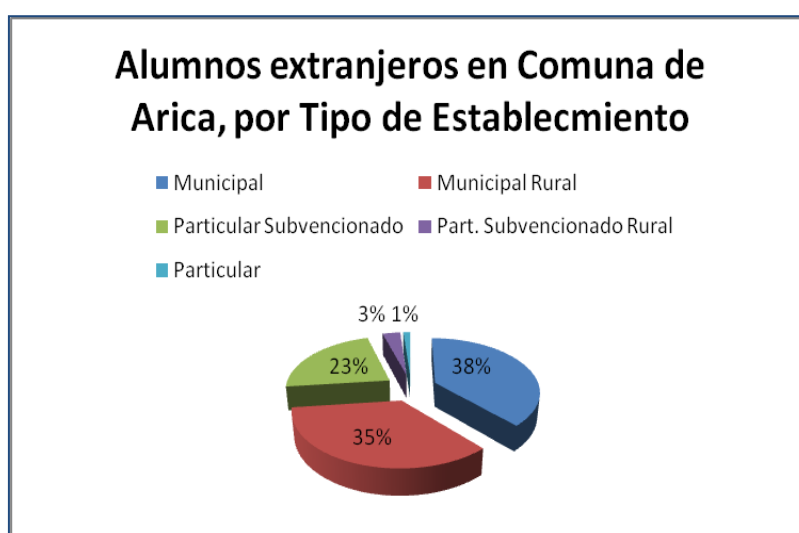


Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

Un dato relevante a considerar es que todos aquellos establecimientos que se encuentren a 5 kilómetros del radio urbano, se consideran rurales (Anexos 12.6, 12.7 y 12.11). Este hecho adquiere importancia, en virtud que un número importante de estudiantes migrantes llegan siguiendo a sus padres que se desempeñan en labores agrícolas de los valles aledaños a la ciudad de Arica. Muchas veces dichos migrantes provienen a su vez de contextos rurales. Por otro lado, por situaciones propias de la dinámica migratoria, una etapa siguiente de dicho proceso es el paso de establecimientos rurales a urbanos, a fin de completar su educación formal, que no siempre es cubierta completamente en los establecimientos rurales, generando un circuito migratorio de transición entre contextos diferentes, que adopta la forma RURAL EXTRANJERO- RURAL NACIONAL – URBANO NACIONAL.

En el cuadro 15 se presenta la participación de cada una de los tipos de establecimientos, en función de la matrícula de estudiantes extranjeros para la comuna de Arica. El 35% de estudiantes extranjeros corresponden al sector municipal rural el año 2015.

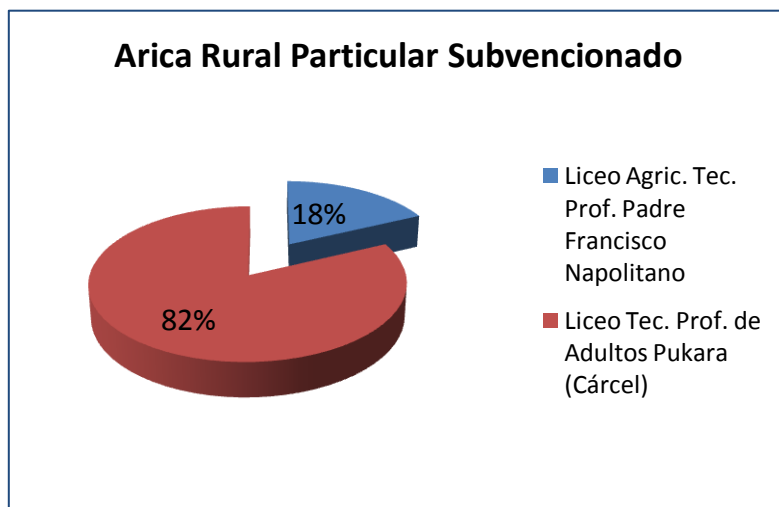
Cuadro 15. Estudiantes Extranjeros por tipo de establecimiento en la comuna de Arica (2015).



Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

Por otro lado, si consideramos la modalidad particular-subvencionado, podemos apreciar que el contingente de estudiantes migrantes se distribuye en dos colegios de características muy dispares: un colegio agrícola y un establecimiento de adultos que presta servicios en la cárcel de Acha, en la comuna de Arica (Cuadro 16). Para el año 2014, Vicuña y Rojas (2015), señalan que el número de estudiantes extranjeros en el establecimiento educativo que funciona en la cárcel de Acha es de 364 alumnos, de distintas nacionalidades. Este número significa el 16% de los estudiantes extranjeros de la comuna. En este caso, se trata de adultos en programa de nivelación de estudios.

Cuadro 16. Estudiantes Extranjeros en los establecimientos particulares-subvencionados rurales de Arica (2015).

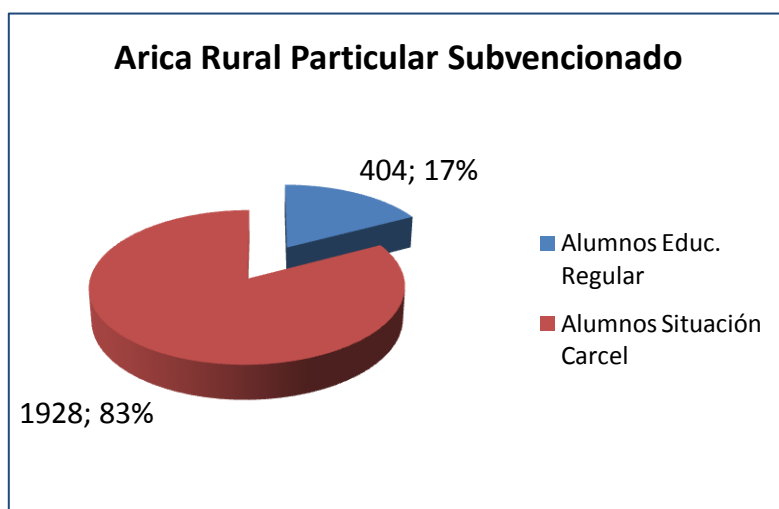


Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

El año 2012, antes que se hiciera efectivo un convenio de intercambio de reos, entre Perú y Chile que llevó a que un número importante de prisioneros peruanos se trasladaran a cumplir su condena a la ciudad de Tacna, el número de alumnos extranjeros que cursaban estudios en la Cárcel era de 567, si esto se compara con el total regional de estudiantes extranjeros ese año, correspondía a un 27% de los estudiantes extranjeros en la región. Es interesante este hecho, pues a la vista de las instituciones funcionales a la sociedad “normalizada”, la conjunción del ente educativo y el penitenciario demuestran la fuerza de la acción de control ejercida a quién es percibido como un “otro” tanto desde los patrones culturales como desde la conducta social. Por otro lado, esta situación adquiere relevancia al considerar los rendimientos obtenidos por los estudiantes migrantes incorporados a la educación de adulto, en relación a sus compañeros chilenos.

Por otro lado, los mayores contingentes de estudiantes migrantes proceden de los países vecinos (cuadro 17).

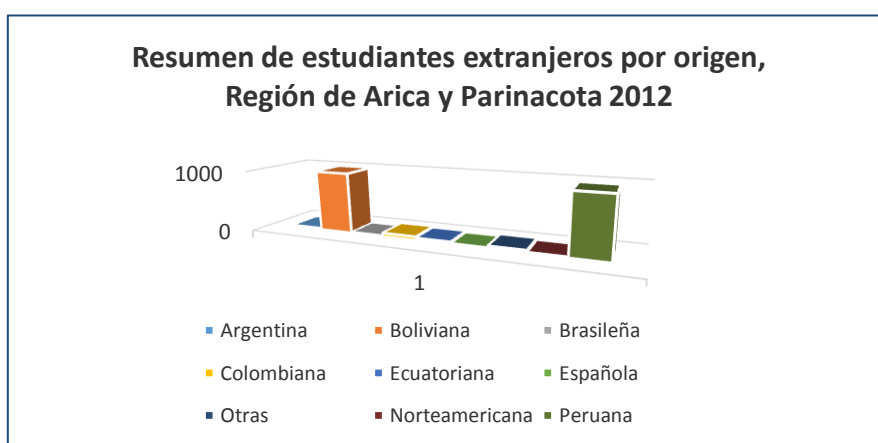
Cuadro 17. Estudiantes extranjeros en los establecimientos de la cárcel de Acha, Arica (2015).



Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

Como se puede apreciar en el cuadro 18, la mayor cantidad de estudiantes extranjeros corresponden a las nacionalidades peruana y boliviana lo que equivale a un 91% del total de estudiantes extranjeros de la región. Claramente que la mayor concentración de estudiantes migrantes está en la capital regional con un porcentaje del 97%. Por otro lado, el contingente de estudiantes migrantes se concentra preferentemente en la educación municipal (la más accesible en la mayoría de los casos) y en el nivel de enseñanza básica (Tabla 12).

Cuadro 18. Resumen de estudiantes extranjeros, región de Arica y Parinacota por origen (2012).



Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota (Elaboración Propia).

Tabla 12. Distribución de alumnos extranjeros por comuna y ciclo académico (2014).

| DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS(AS) EXTRANJEROS SEGÚN COMUNA Y CICLO ACADÉMICO | | | |
|---|---------------|--------------|--------------|
| Comuna | Básica | Media | Total |
| Arica | 1.699 | 517 | 2.216 |
| Camarones | 6 | 2 | 8 |
| Gral. Lagos | 20 | 0 | 20 |
| Putre | 26 | 1 | 27 |
| Total | 1.751 | 520 | 2.271 |

Al analizar las cifras desagregadas por género, se aprecia que mayoritariamente los estudiantes migrantes corresponden al género masculino, aunque llama la atención la situación inversa en las comunas rurales (Tabla 13).

Tabla 13. Distribución de alumnos(as) extranjeros según género, comuna y ciclo académico.

| DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS(AS) EXTRANJEROS SEGÚN GÉNERO, COMUNA Y CICLO ACADÉMICO | | | | |
|---|---------------|------------|--------------|------------|
| Comuna | Básica | | Media | |
| | M | F | M | F |
| Arica | 1.012 | 687 | 282 | 235 |
| Camarones | 2 | 4 | 1 | 1 |
| Gral. Lagos | 8 | 12 | 0 | 0 |
| Putre | 14 | 12 | 1 | 0 |
| Total | 1.036 | 715 | 284 | 236 |

Fuente: Vicuña y Rojas (2015).

3.5. A modo de conclusión

La Constitución de la República de Chile garantiza el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que residen en nuestro territorio, lo que se reafirma en la Ley General de Educación, en que algunos de los principios inspiradores de dicha Ley son diversidad, integración e interculturalidad. No obstante, es necesario recalcar que el acceso a la educación, aunque importante, es insuficiente para la inclusión de migrantes, y no alcanza aún el cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales suscritos por el Estado chileno.

La institucionalidad, representada por los establecimientos educativos, asume en la práctica relaciones con el “otro” migrante, cuando no indiferente, abiertamente antagonista. Esta concepción se basa en prejuicios que buscan explicar las diferencias, justificando la discriminación y apelando a un sentimiento de alteración de la identidad.

Este hecho se acentúa producto de la descentralización de la educación en Chile, nacida a principios de los años 80, que buscaba una mayor eficiencia en la asignación de los recursos, producto del mecanismo de subvenciones. Además, al dar a las familias libertad para escoger entre escuelas públicas y privadas, se proyectó el mejoramiento de la calidad del servicio y la desaparición de las escuelas menos eficientes, como consecuencia de la pérdida de las matrículas. Sin embargo, las consecuencias de dicho proceso distan mucho de lo que se esperaba. Por esta razón, con el retorno de la democracia, una de las primeras tareas fue corregir las consecuencias negativas del modelo. Sin embargo, no se modificó los pilares del sistema escolar, el que muestra como principales defectos el hecho que la elección del colegio de sus hijos, por parte de la mayoría de las familias en Chile no dependen de la calidad del establecimiento, sino más bien de otras circunstancias como la distancia, status o infraestructura. Por otro lado, en sectores de difícil acceso no existe un mercado de competencia que se transforme en un estímulo a la calidad. Finalmente, los costos políticos asociados al cierre de una escuela son altos, por lo que la decisión de cierre puede tardar, permitiendo así que continúe la labor de las malas escuelas.

Estas imperfecciones del sistema, asociado a los patrones históricamente desiguales de la sociedad chilena, llevó a la conformación de un sistema educativo altamente segregado, en que los estudiantes de familias de mayores recursos pueden optar a una educación de mejor calidad, y los provenientes de sectores de menores recursos solo accedían a la educación que estaba a su alcance. Como es de suponer, los colectivos migrantes, tienen pocas opciones de elegir, incorporándose a los establecimientos con escasa proyección académica.

En el contexto de la región de Arica y Parinacota, se reproduce el proceso nacional de migración de estudiantes desde el sector municipal a los sectores particular y especialmente particular subvencionado, lo que ha generado que se proyecte el cierre de colegios municipales. La falta de matrícula llevaba a algunos establecimientos municipales a ver en peligro su existencia y las fuentes laborales de quienes trabajan en estos. Una consecuencia de lo anterior ha sido la mayor apertura de los establecimientos a la llegada de estudiantes migrantes, a fin de equilibrar las cifras que permita mantener los establecimientos funcionando. Podemos suponer que el número importante de estudiantes extranjeros incorporados a la educación municipal en la región, obedece a la necesidad de sobrevivencia de los establecimientos, más que al compromiso con valores inclusivos.

En general, la mayoría de los estudiantes migrantes estudian en zonas urbanas de la región de Arica y Parinacota, y corresponden a peruanos y bolivianos concentrados en la capital regional y en la educación municipal. En el caso de Chile, en que el modelo educativo ha sido cuestionado permanentemente por ser excluyente y segregacionista, participar en la educación municipal o en la particular representa diferencias radicales. Los rendimientos año 2013, en el examen del Sistema de Medición de la calidad de la Enseñanza (SIMCE) demuestran que los establecimientos municipales son los únicos que muestran una disminución, especialmente en el caso de las habilidades de lectura. Además, al comparar los resultados obtenidos por los establecimientos de la región, con los obtenidos por su grupo socioeconómico de referencia a nivel nacional, los resultados son siempre negativos, lo que indica que al menos desde este indicador, los resultados de esta medición son deficientes en general para Arica.

Al considerar los datos de la prueba de selección universitaria, se puede apreciar que los puntajes de los colegios particulares en la región superan en casi 100 puntos los de los colegios particulares subvencionados y en casi 150 puntos a los establecimientos municipales.

Sin embargo, en relación a los puntajes promedio nacional, la región de Arica y Parinacota, está muy por debajo de los promedios nacionales.

Finalmente, a diferencia de lo que la mayoría de la literatura internacional señala, en general los estudiantes migrantes en Chile no solo no tienen rendimientos inferiores a los nacionales del país, sino que además en las modalidades polivalentes (técnicos profesionales) y en la educación de adultos con y sin oficio, presentan mayores rendimientos que los nativos.

B

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4.

MODELOS DE INTERACCIÓN Y GESTIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD

4.1. Introducción

Las migraciones contemporáneas han puesto en tensión la manera tradicional en que los grupos humanos han construido su relación con el otro. La realidad multicultural que se ha puesto en evidencia, ha llevado a que cada sociedad reinterprete la complejidad cultural contemporánea. Este hecho, pone en conflicto la propia construcción identitaria de las sociedades.

Tradicionalmente, la diversidad es vista como ajena al precepto moderno del Estado-nación, que se transformó en el concepto protagonista de la ficción de la homogeneidad cultural. De esta manera, la forma en que se asuma la relación con la diversidad va a estructurar paradigmas de gestión social de la diferencia. A su vez, cada uno de estos modelos, llevaría a su ejecución en todos los mecanismos sociales, incluyendo el sistema educativo. Es por esta razón, que entender la manera en que la sociedad chilena asume la diversidad, va a adquirir relevancia en torno a la manera en que la educación se insertará en este proceso.

A continuación, se expondrá una serie de referencias teóricas que dan cuenta de modelos de interacción de la diversidad, destacando los aportes de Berry y Hannoun, y se acudirá a sistematizaciones posteriores elaboradas por Castro (2011) y Jiménez (2013), como punto de partida al análisis de los fenómenos descritos en la región en estudio. Guiados por esta revisión, se propondrá una suerte de mirada general de la realidad chilena y en particular del caso de la ciudad de Arica, a la luz de los modelos expuestos por los trabajos referenciados.

4.2. La Sociedad Normalizada

Los aportes que se presentarán son interesantes esfuerzos teóricos para reconocer y caracterizar la gestión de la diversidad en la sociedad occidental, mostrando el sistema de respuesta que ésta ha experimentado ante el desafío de la convivencia con “el otro”. Cada uno de los modelos que se mostrarán se circunscribe en el marco de la “sociedad normalizada”, que desde el punto de vista de la estructura más profunda del orden social, emerge con la racionalización del orden moderno.

Los analistas de la obra de Michel Foucault reconocen que este estudioso ya asumía la necesidad de estudiar el proceso de racionalización en diversos ámbitos de la experiencia, desde antes de la Ilustración (Sauquillo, 1987). Desde esta perspectiva, la racionalidad propia de sociedad occidental moderna no estaría configurada por esquemas preconcebidos, principios teóricos o científicos, sino más bien por estrategias de poder. En otras palabras, se presenta como una construcción de relaciones y prácticas que atraviesan el tejido social.

“¿Qué somos hoy?, ¿qué es este hoy que estamos viviendo? Para Foucault, el pensamiento contemporáneo, desde el siglo xix, establece esta pregunta en la base de una reflexión tanto política como histórica, pues preguntarse por la constitución de la subjetividad en la historia quizá conduzca a aceptar la hipótesis de que la individualidad no es sino el producto del devenir histórico.” (Sauquillo, 1987:185)

De esta manera, la racionalidad moderna intenta dar un orden al universo y se vincula a relaciones de poder expresadas en prácticas particulares como las que emergen en las estructuras penales o médicas, entre otras. En definitiva, sería el resultado de una estructura de dominación y poder, dando origen a ciertos rituales disciplinarios, generalmente asociados a castigos físicos (Sauquillo, 1987).

En este sentido es importante aclarar que el Estado es un componente más de esta estructura, y no el protagonista principal de dicha relación de dominación, status que comparte con figuras como el padre de familia y el sacerdote, entre otras, dando forma a un sistema de poder asociado al acceso a los recursos, la organización de las ciudades, y el control de los individuos. El fin último de este proceso es la producción histórica del hombre útil, uniforme y predecible, marginando al componente divergente.

Sauquillo (1987) llama la atención en cuanto a no caer sin mayor reflexión en una serie de ideas arraigadas que tienden a interpretar las relaciones de poder presentes en la sociedad normalizada, entre ellas:

- a. Postulado de la propiedad: el poder no es patrimonio de una clase.
- b. Postulado de la localización: el poder atraviesa las instituciones y recorre todo el cuerpo social.
- c. Postulado de la subordinación: el poder se constituye como un espacio serial sin centralización e insubordinable a la estructura económica.
- d. Postulado del modo de acción: el poder reprime, excluye y actúa creando realidad, saber y verdad.
- e. Postulado de la legalidad: la ley administra lo ilegal, al crear núcleos de permisividad y zonas de tolerancia, según un equilibrio estratégico.

El autor sugiere un modelo relacional de comprensión del poder, materializado en un campo de fuerzas sin finalidad identificable y donde sólo es posible un conflicto permanente (Sauquillo, 1987). El mismo Foucault (1969), presenta los procesos de formación de la experiencia del hombre moderno mediante tres elementos fundamentales: relaciones de poder, juegos de verdad y técnicas de relación de uno con los otros.

De esta manera, en la estructura social se desarrollaría un doble movimiento de integración y exclusión: se integra aquello que es idéntico al saber (salud, razón, urbanidad) y se excluye lo antagónico (enfermedad, locura). Por otro lado, se debe atender el rol del lenguaje en este juego de poderes, así como el acceso, interpretación y producción de los discursos:

“En esta ontología, el lenguaje es la forma básica de ordenación de la experiencia. No existe otra realidad distinta del lenguaje. Los individuos percibimos y pensamos en un espacio dominado por el orden representativo de identidades y diferencias fijado por esta realidad lingüística.” (Sauquillo, 1987:200)

Romero (1976) ilumina la manera en que la estructura de la sociedad urbana da cuenta del fenómeno de la sociedad normalizada, definiéndola como un tipo de sociedad formada por grupos y clases interrelacionadas e interdependientes, cuyo sentido y formas de vida se desarrollan en el contexto de un sistema consensuado de normas. Los marginados de este sistema sería aquel grupo colocado en situación de exclusión, más allá de las fronteras de la norma. Esta situación se ve profundizada por la explosión demográfica y los fenómenos migratorios. De esta manera, además de este cambio cuantitativo, en la génesis de esta situación se encuentra un cambio cualitativo, contraponiendo una sociedad compactada por una en la que se oponen dos mundos.

En este contexto, y ante el desafío del “otro”, la integración se interpreta como el tránsito de los individuos excluidos, a la estructura de la sociedad normalizada, lo que asume dos formas: una centrada en el individuo y otra de carácter recíproco. Este tránsito se expresaría en una serie de políticas sociales de parte del Estado, relativas a la vivienda, la educación o la salud (Morales y Molina, 2003).

Por otro lado, existirían algunos factores que permiten reconocer la sociedad normalizada (Morales y Molina, 2003):

- a.** Ubicación física en la estructura urbana de la ciudad.
- b.** Inclusión en la estructura laboral.
- c.** Acceso a diferentes servicios sociales tales como educación y salud.
- d.** Observancia de la normatividad social y jurídica para habitar y convivir en la ciudad.

La presencia de estos factores y sus dinámicas en un grupo social lo definen como sociedad normalizada, y su ausencia como sociedad excluida. La relación entre estas dos sociedades que coexisten en la urbe, se teje en la complejidad de la exclusión y la inclusión (Morales y Molina, 2003). La sociedad excluida anhela acceder al modelo de vida de la sociedad normalizada, ante lo que la sociedad normalizada construye diferentes respuestas a este deseo. A veces admite estos anhelos, pero les niega naturaleza como “derechos de ciudadano” y responde a estos con una actitud “caritativa”. En otros momentos los acepta explícitamente pero otorgando mecanismos para el logro de algunos deseos relacionados con el modelo de vida urbana. Así, la integración, aunque relativa, se promueve como un medio para aliviar las tensiones sociales. En otros casos, también se presenta un total rechazo a la integración, asumiendo como amenaza cualquier acercamiento con la sociedad excluida (Morales y Molina, 2003).

Ahora bien, cuando la sociedad normalizada promueve la integración, lo hace estableciendo una relación de causalidad que explique la pobreza. Es decir, las limitaciones y carencias personales (bajo grado de escolaridad, mano de obra no calificada, falta de

disciplina, entre otras) se colocan como determinantes y obstáculos al logro de una mejor calidad de vida.

Según los autores referenciados, esta ideologización, promueve una trilogía de expectativas: mejoramiento personal - ascenso social - integración de la sociedad excluida, que puede desencadenar dinámicas de competencias basadas en la ley del “más fuerte” o por el contrario, desencanto y frustración cuando la integración se encuentra con las limitaciones estructurales de la sociedad normalizada. De esta manera, la exclusión sistemática de grupos particulares tiende a ser invisibilizada al catalogarse como “normal”, y a los grupos objeto de exclusión se les consideraría “sub-ciudadanos” (Sánchez y Gil, 2015).

Por lo aquí descrito, y en el contexto de nuestro estudio, el proceso de acogida de migrantes se da de manera parcial, puesto que «unos» serán elegidos y «otros» serán excluidos. La oposición a la integración, motivada por una fuerte estigmatización, nace de la lucha por el reordenamiento del poder entre receptores y migrantes. La definición de un “*nosotros*” frente a un “ellos”, se inscribe en el territorio. Como señala Marcús (2010:5):

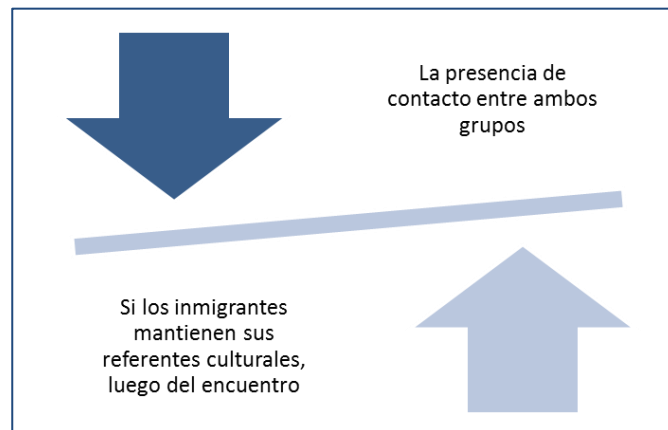
“La ciudad tradicional o «sociedad normalizada», como la llamó José Luis Romero (1986), no comprende la magnitud del fenómeno social y urbano que comienza a emerger en los márgenes de la ciudad. (...) Sin ingresos fijos ni suficientes, alojados en viviendas precarias, constituyeron un mundo dos veces marginal: porque habitaban en los bordes urbanos y porque no participaban en la sociedad normalizada ni en sus formas de vida.”

4.3. Enfoque bidimensional

Las características de la sociedad normalizada, que estructura la realidad social desde la oposición entre los grupos incluidos y excluidos nos lleva a la necesidad de una mirada hacia la gestión de la diversidad, desde un enfoque bidimensional, como el propuesto a fines del siglo XX por Berry. Este autor interpreta las relaciones entre la comunidad migrante y la sociedad de acogida, desde el concepto de “Aculturación” definido como un fenómeno complejo que considera cambios psicosociales, a raíz del encuentro de personas de distintas culturas (Berry, 1980).

La importancia de este aporte, radica en que rescata tanto cambios del grupo receptor como de los inmigrantes. Así Berry (1984) propone un modelo de análisis bidimensional que considera dos aspectos centrales, la presencia de contacto entre los grupos considerados y el efecto que este contacto genera en ambos (Figura 5):

Figura 5. Factores de las relaciones interculturales (Berry, 1984).



Fuente: Elaboración Propia.

Jiménez (2013) señala que, dependiendo de las maneras que asuma la relación entre estos factores, será la estrategia de gestión de la diversidad que se emprenderá. El mismo autor destaca la distinción entre actitudes y conductas, ya planteada por Berry (2005). Las actitudes se refieren a la preferencia por el modo de realizar el proceso y las conductas aluden a las acciones concretas ejecutadas al respecto.

Combinando todos estos elementos, Castro (2011) sistematiza las cuatro posibilidades resultantes para los migrantes a la luz de un modelo bidimensional:

- a. *Integración*: El migrante intenta mantener su herencia cultural y también incorpora elementos de la cultura receptora, sin que éstos entren en conflicto.
- b. *Asimilación*: El individuo no conserva su cultura de origen e intenta mantener contacto sólo con miembros del grupo dominante, en virtud de que las diferencias culturales aparecen incompatibles.
- c. *Marginación*: Ocurre cuando el migrante no tiene interés o posibilidades de mantener su cultura materna y además tiene pocas posibilidades de entrar en contacto con la cultura huésped.
- d. *Separación*: Ocurre cuando el migrante mantiene su cultura original pero evita o no puede tener interacción con el grupo dominante.

De acuerdo a lo anterior, la relación emergente del contacto entre ambos grupos es un fenómeno dual, en el que existe un estilo particular de interacción de parte del grupo migrante, que es favorecido o dificultado por el grupo de acogida, surgiendo la discriminación y el prejuicio mutuo. Jiménez aconseja tomar en cuenta ambas perspectivas ya que los migrantes no son tan libres para poner en práctica una u otra estrategia debiendo contar con la aceptación de los miembros de la sociedad receptora. Este hecho muestra que la elección de la estrategia, si es aceptada y promovida por la cultura receptora, derivaría en mejores resultados adaptativos en el largo plazo (Jiménez, 2013).

La estrategia de integración sería la estrategia preferida ya que se asociaría a una mejor adaptación sociocultural y psicológica. En términos educativos, quienes optan por la alternativa de la integración serían los migrantes que percibían mayor satisfacción con la vida y mejor ajuste a la vida académica. La estrategia menos presente sería la de marginación, que involucra el rechazo de la cultura de origen y de la cultura receptora. Por el contrario, los estudiantes que optan solo por conservar los aspectos referidos a su identidad cultural y evitan el contacto con la cultura huésped (separación) registran una peor adaptación al país y perciben mayor discriminación como grupo (Castro, 2011).

Por otro lado, la habilidad requerida por los migrantes para ajustarse al nuevo entorno es denominada “adaptación sociocultural”, la que surge de la capacidad para ejecutar exitosamente interacciones con la nueva cultura (Castro, 2011).

De acuerdo a Jiménez (2013) el modelo de Berry daría origen a una serie de modelos de gestión social de la diversidad, a saber:

- **Multiculturalismo:** Existe contacto y participación de ambas partes y tanto los grupos foráneos como la sociedad receptora pueden mantener sus referentes culturales. Aquí, inmigrantes y sociedad receptora pueden coexistir.
- **Segregación:** Es cuando la sociedad receptora permite el mantenimiento de las culturas de origen, pero sin que exista contacto ni participación por parte de los grupos foráneos, delimitando un espacio de actuación para los grupos inmigrantes.
- **Meltingpot:** La sociedad receptora acepta el contacto y la participación de los grupos foráneos pero renunciando a sus referentes culturales y adoptando los mayoritarios.
- **Exclusión:** La sociedad receptora ni permite la participación de los grupos foráneos ni el mantenimiento de sus culturas originarias.

4.4. Enfoque secuencial

Hannoun propone una tipología de gestión de la diversidad basada en tres modelos, de manera que cada uno involucraría la superación de su antecesor (Jiménez, 2013). Esta mirada nace de la experimentación de un cambio cuantitativo y cualitativo en la composición del conglomerado social, producto de la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio (Castro, 2011). Este hecho obliga a la cultura receptora a generar estrategias que permitan gestionar este contexto de diversidad. De acuerdo a este autor, estas estrategias surgen de tres actitudes posibles ante la diversidad cultural: Aceptativa, Negativa y Positiva (figura 6). Cada una de estas actitudes hacia la diversidad darían origen a los modelos de gestión de la interculturalidad planteados por Hannoun (1992), los que pasamos a revisar a continuación.

Figura 6. Actitudes hacia la diversidad cultural (Hannoun, 1992).



Figura 6: Elaboración propia.

4.4.1. El asimilacionismo

Correspondería a la primera forma en que las sociedades afrontan la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural sería un problema que debe ser corregido (OREALC/UNESCO, 2009). Para este modelo, la integración a la vida social de los miembros de las culturas ajenas, requiere la internalización de la cultura mayoritaria, lo que aparecería incompatible con la preservación de aspectos identitarios de la cultura minoritaria.

De acuerdo con Hannoun (citado por Jiménez, 2013), el producto de este modelo es el mono-culturalismo y etnocentrismo. Según Duschatzky & Skliar (2000), para formar parte de la cultura aceptada, el “otro” debe despedirse de sus patrones identitarios. Un ejemplo de este modelo es la situación de los indígenas de América, la que se definió a lo largo de un proceso institucional en el que se establecieron las instituciones que habrían de normar la relación entre indígena y Estado, conformando la posición subalterna de los primeros en la sociedad moderna.

La negación del “otro” y de su cultura constituyó la matriz del dominio de Occidente. El indígena no tendría sitio en la sociedad occidental, si no aceptaba abandonar sus costumbres y deshacer sus comunidades para integrarse al mundo constitucionalmente concebible, obviamente desde una situación de subalternidad. Las poblaciones indígenas, mayoritarias durante el siglo diecinueve, eran consideradas un obstáculo para la integración nacional. Su situación en las nuevas sociedades republicanas fue definida por la concepción que las elites gobernantes y sus intelectuales tenían, y que interpreta la realidad a partir de la dualidad Estado-Ciudadano.

Cuando se produce la desvinculación política del reino de España, el ideario liberal transforma a los “indios” en “ciudadanos”, dando la posibilidad a los que no tienen tierra a acceder a éstas, con lo que su administración pasa al Estado, eliminando la autoridad Cacical.

De acuerdo a esto, el asimilacionismo puede ser considerado como un proyecto político, que busca crear una nación homogénea mediante la imposición de la cultura dominante (Wieviorka, 1992). Por último, a raíz de la posible negación de los colectivos minoritarios a renunciar a sus culturas originarias, es posible dar paso a la segregación y guetos culturales, que se oponen a la cohesión social. De esta manera, el proyecto asimilacionista trae implícito el germen de la autodestrucción, más allá de las motivaciones de sus protagonistas (Hannoun, 1992).

4.4.2. El multiculturalismo

El multiculturalismo nace en los contextos anglosajones como respuesta a las críticas al asimilacionismo y consiste en evidenciar un paisaje social en el que cohabitan las diferentes culturas, con límites claramente establecidos. Esta mirada se fundamentaría en una actitud de aceptación de las diferencias, y rechazo a la jerarquización entre los diferentes grupos culturales, permitiendo la coexistencia de culturas sin imposiciones ni renuncias de patrones identitarios.

Este hecho, sin embargo, no podrá garantizar la igualdad entre los diferentes grupos. Es así que debe ser considerada como un elemento necesario, pero insuficiente, pues existe el peligro de ser llevado al extremo generando la fragmentación social. Es por esta razón que una de las críticas al paradigma multiculturalista es la excesiva confianza en que la sola coexistencia entre culturas pudiera producir la estabilidad social (Jordán, 2007). Así, ni el asimilacionismo ni el multiculturalismo responden a los desafíos impuestos por la convivencia cultural (Jiménez, 2013).

4.4.3. El interculturalismo

El “interculturalismo”, plantea la comprensión de la riqueza que la diversidad significa para la sociedad (Schmelkes del Valle, 2009). En virtud de lo anterior, podríamos definir el interculturalismo como el paradigma que presenta una actitud positiva hacia la diversidad cultural. En el interculturalismo se encontraría la solución a la potencial fragmentación social promovida por el multiculturalismo (Jiménez, 2013).

De Sousa (2008), acentúa que el prefijo “inter” señala intercambios culturales que llevan a cambios en las culturas participantes. Según Malik y Ballesteros (2015, p.15):

“Esto implica, entre otras cosas, considerar la diversidad como inherente al ser humano y no como un déficit que necesita compensarse. Tal diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma de cualquier grupo, por lo que no debería ser posible categorizar a las personas. El enfoque intercultural implica también una toma de postura ética respecto de las relaciones entre personas.”

Desde un análisis dialéctico, se puede proponer que el proceso intercultural estaría dado por el encuentro de culturas particulares, que da origen al surgimiento de elementos culturales comunes producto de la tensión entre antagonismos y acercamientos, para finalizar con la síntesis de las culturas participantes.

La escuela anglosajona ha optado por el uso del término “multicultural”, a diferencia de la escuela europea que opta por el concepto de “intercultural” para referirse al fenómeno que nos convoca, por esa razón, Essomba (2008) hace evidente la necesidad de establecer ciertas distinciones conceptuales. En la práctica, existiría una distinción entre multiculturalidad e interculturalidad, donde la primera se referiría a la diversidad cultural en un contexto, en cambio la interculturalidad se referiría a las relaciones entre los componentes de dicha diversidad.

Esta distinción no es un simple ejercicio retórico, sobre todo si se analiza en profundidad los significados de ambos términos y las situaciones que designan. Jiménez (2013), distingue ambas concepciones desde lo teórico y lo práctico. En este último plano señala que la multiculturalidad reconoce la heterogeneidad social, y defiende igualdad y derecho a la diferencia. De esta manera, el interculturalismo propone la convivencia en la diversidad, acentuando la riqueza de la interacción positiva entre las diferentes culturas. Esta distinción planteada por el autor, permite reconocer las contradicciones que pueden emerger de lo que cierta sociedad declara, y sus prácticas reales.

Desde una perspectiva educativa, la interacción supone el paso previo a la inclusión. Es así que, la educación no está al margen de esta realidad ya que no sólo refleja las consecuencias de este proceso, sino que paradójicamente es a la vez la llave para superarlo. Como señala Schmelkes (2004), la educación intercultural busca trascender la multiculturalidad yendo más allá de la mera descripción de la coexistencia de grupos culturalmente diversos en espacios comunes, acentuando la relación entre ellos a partir del respeto e igualdad. Es así entonces que el enfoque intercultural es indispensable para una educación democrática en contextos de diversidad. Para resumir el rol de la educación al que hacemos alusión, exponemos un cuadro desarrollado por Abril (2015, p. 95)

Tabla 14. Impactos de la Globalización sobre la ciudadanía y la educación.

| Impactos de la Globalización | Cómo afecta la ciudadanía | Repercusiones en educación para la ciudadanía. |
|---|---|--|
| 1.- Crisis de representatividad de la democracia. Estado y sociedad civil retroceden frente a los mercados. | Desafección de la ciudadanía respecto del Estado y la política, incluyendo las instituciones de la sociedad civil. | Cuestionamiento de los sistemas educativos, considerados como “servicios”. Pérdida de referentes políticos y, por tanto, de modelos ciudadanos. |
| 2.- Creciente diversidad como fruto de las migraciones y cambios culturales. | Ciudadanía multicultural, actitudes de rechazo a la inmigración, xenofobia, nuevas sub-categorías de ciudadanos y ciudadanas. | Dificultades para trabajar en la diversidad. Contradicciones entre el sentido “igualador” de la educación y la tendencia a la “homogeneización cultural” |
| 3.- Influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información. | Exceso de información y complejidad condicionan y dificultan la comprensión de la realidad. | Compartimentación del conocimiento incompatible con la interdependencia y la complejidad. Pérdida de influencia como espacio de socialización frente a los medios de comunicación. |

| Impactos de la Globalización | Cómo afecta la ciudadanía | Repercusiones en educación para la ciudadanía. |
|--|---|---|
| 4.- Crisis ambiental: consumo de recursos insostenibles e impactos ambientales como el calentamiento global. | Lo privado se convierte en un ámbito político, de responsabilidad: sentido político del consumo. | Educación y sociedad incapaces de corregir la deriva de los ciudadanos/as como consumidores/as. |
| 5.- Ética individualista: tener más que ser (...). | Ruptura de las solidaridades tradicionales y modelos sociales contradictorios. | Individualismo y pérdida de solidaridad chocan con valores asociados a la ciudadanía. No solo la escuela, sino otros espacios de construcción de ciudadanía, como la sociedad civil, se desmoronan. |
| 6.- Pérdida de territorialidad de los espacios de pertenencia | La gente no se identifica con la “polis” y surgen nuevas identidades y espacios de pertenencia, como las comunidades virtuales (...). | Redefinición del contexto educativo y del espacio público y privado. Confusión entre lo local y lo global. Pérdida de significatividad. |
| 7.- Crecimiento de la pobreza y la desigualdad, tanto en el Sur como en el Norte. | Sin la disposición de unas mínimas condiciones materiales no se puede desarrollar la ciudadanía. | Sin equidad no es posible garantizar ni el éxito ni el carácter inclusivo de la educación. |
| 8.- Feminización de la pobreza | Las mujeres empeoran sus condiciones de vida tanto en el Sur como en el Norte y retroceden en términos de poder. | Retroceso de la coeducación. Igualdad de género ocupa un lugar secundario en la educación para la ciudadanía. |

Fuente: Abril (2015, p.95).

4.5. A modo de conclusión

En síntesis, las migraciones contemporáneas han generado una serie de desafíos, tanto a los países receptores como a los colectivos que asumen el acto de migrar. La naturaleza de estos desafíos surge particularmente de la tensión entre la idea del Estado-Nación homogéneo y la realidad variopinta que la migración produce en los países receptores.

De la mano de la concepción del Estado-Nación aparece el concepto de “Sociedad Normalizada”, expresión de la distribución del poder en el mundo occidental, y en la que ciertos grupos son subalternados en virtud de su incorporación a la misma, entre ellos, las minorías migrantes. El análisis de estos patrones y las maneras resultantes de las relaciones entre la sociedad normalizada y la sociedad marginada o anómica llevó a que algunos autores dieran forma a modelos de gestión de la diversidad. Al respecto, concordamos en cuanto a la idea de analizar dicho proceso desde una mirada bidimensional, considerando tanto los elementos volitivos y de carácter psicológico que participan del proceso de contacto intercultural, como las experiencias y acciones concretas ejecutadas en el tránsito hacia la incorporación de los grupos migrantes a la sociedad receptora.

Por otro lado, Hannoun (1992) propone una secuencia de modelos de interacción, que en definitiva expresa la apertura paulatina de las sociedades dominantes a una relación casi igualitaria con los miembros de la sociedad migrante. Sin embargo, este avance es lento y con

altibajos. No en todos los contextos se avanza a la misma velocidad. Lo que hace más complejo este escenario es que cada uno de estos modelos ha dejado su huella en la historia de las sociedades receptoras, generando y fortaleciendo mitos que construyen la relación entre las culturas, desde la alteridad. Más aún, estos mitos son mantenidos y transmitidos desde las herencias que cada uno de estos modelos ha dejado en el sistema educativo de cada uno de los países que experimentan dicha situación.

Debemos establecer que cada uno de estos modelos, justamente por ser lo que son, presenta un nivel de generalización que no necesariamente da cuenta de la realidad de manera exacta. Los cruces e hibridaciones (en términos de García Canclini, 2001) complejizan aún más el fenómeno. No obstante, son un punto de partida desde el que se puede iniciar el análisis de la situación.

Finalmente, como señalamos anteriormente, los modelos presentados por Hannoun (1992) dejan insinuado el camino hacia un modelo que los supera y que aparentemente, hasta el momento aparece como el último eslabón en esta cadena: El modelo inclusivo.

A continuación se discutirá la relación que ha sostenido el fenómeno migratorio y los sistemas educativos de las sociedades receptoras.

CAPÍTULO 5.

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

5.1. Introducción

Un número importante de alumnos de los establecimientos de enseñanza básica y media de Arica son migrantes, por lo que es importante para nosotros saber cómo enfrentan el desafío de la inclusión y las estrategias que emplean para conseguir el éxito académico. Nos preocupa además, las acciones e iniciativas institucionales tendientes al logro de este objetivo, las que muchas veces no son solo inexistentes, sino que además, como ha ocurrido en otras latitudes, pueden generar desencuentros que obstaculicen de mayor manera este objetivo (Carrasco, Pamiès y Bertrán, 2008). Al respecto, Norma Cándida y su equipo señalan (2014, p.3):

“Los estudiantes inmigrantes son aquellos que han tenido que dejar su espacio, institución educativa o sistema educativo para incorporarse a otro nuevo y que deberán hacer sus propias modificaciones de adaptación, hecho que, en muchas ocasiones, los pone en situación de desventaja y para los cuales la institución educativa de destino ha de crear condiciones que eviten el fracaso académico, el abandono o la deserción, aumentando las filas de una deficiente eficiencia terminal, y truncando el proyecto de vida que tenía el propio estudiante.”

En virtud de esta situación es que Rosa Guadalupe Mendoza (2014) aboga por recuperar los aportes de autoridades educativas, docentes, estudiantes, padres, madres, entre otros, para acercarse de mejor manera a la percepción de las necesidades locales, y coordinarlas con las metas institucionales de política pública.

En el presente capítulo se abordará la relación existente entre las políticas públicas educativas y la inclusión, particularmente atendiendo los elementos pendientes de su implementación en la sociedad chilena, para luego, a partir de sistematizaciones teóricas elaboradas por autores contemporáneos, presentar las distintas maneras en que los establecimientos educacionales pueden asumir el desafío de la diversidad. Estos elementos son necesarios para el posterior análisis de la situación de Arica y su relación con estudiantes migrantes.

Finalmente, se presentarán las distintas problemáticas que, de acuerdo a la literatura internacional, se han transformado en los temas centrales y desafíos para el análisis teórico, en torno a los procesos educativos protagonizados por estudiantes migrantes y su contexto de acogida.

5.2. Inclusión, política pública y educación

Entenderemos a las políticas públicas educativas como procesos políticos parciales, y como mecanismos de construcción de discursos en torno a sujetos – profesores, estudiantes, migrantes, etc. –, como interpretaciones del presente, “como codificaciones de valores que articulan conceptos organizadores de la sociedad a través de paradigmas que conforman la historia y la cultura de la sociedad en que se generan” (Mendoza, 2014, p.89). Por esta razón

se percibe la política pública como un fenómeno ideológico, y por ende, asociada a la representación de sociedad que se intenta construir y perpetuar.

El uso de estrategias para “explorar” la presencia o eficacia de ciertas políticas públicas no es común y se justifica para resaltar la importancia de recuperar los sujetos educativos de “base” y reinterpretar las políticas a partir del reconocimiento y valoración de lo “público”, recuperando insumos cualitativos para su consolidación o replanteamiento (Mendoza,2014).

Por otro lado, hace ya más de una década se planteaba que la inclusión de los niños pertenecientes a minorías y grupos vulnerables, debían ser parte de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del 2015 (Booth y Ainscow, 2002), lo que demuestra la distancia aún presente entre lo declarado y lo realizado. Por esta razón, es necesario reconocer que lo escrito en planes, decretos y proyectos educativos no siempre se lleva a la práctica en la escuela, siendo todavía muchas las dificultades que enfrentan los niños, niñas y jóvenes migrantes para su incorporación y permanencia en las sociedades receptoras (Poblete, 2006).

Al respecto, Quicios y Flores (2005) plantean enfocar el desafío de la integración de los estudiantes migrantes, ampliando el campo de acción tradicional, trabajando antes que con el estudiante, con la “persona”. Asumiendo esta perspectiva, Cándida señala que los estudiantes migrantes son vulnerables debido, entre otros, a los siguientes factores (2014, p.5-6):

- Los problemas económicos
- Las diferencias culturales
- La diversidad lingüística
- La separación de la familia por los procesos socio afectivos
- El proceso de adaptación que puede ser de carácter geográfico, socio- cultural.
- La influencia del nuevo entorno social en el que están inmersos
- Comportamientos racistas.

Como dijimos anteriormente, la representación del migrante y las medidas públicas asociadas siguen estando construidas a partir del carácter económico de dicho fenómeno. Para ampliar esta mirada, una educación inclusiva que considere las necesidades de las minorías excluidas, y especialmente de los estudiantes pertenecientes a los colectivos migrantes, debiera caracterizarse por una serie de elementos que reconocen Booth y Ainscow (2002) y que señalamos en la figura 7.

De esta manera, la educación inclusiva reconoce el hecho que el ritmo, estilo y circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, por lo que debe perseguirse diversos enfoques que aseguren un buen aprendizaje y den oportunidades a todos.

En cuanto al tema que nos convoca, es necesario recordar que un número importante de estudiantes migrantes han experimentado períodos prolongados de separación con su padre, madre o ambos inclusive, factor fundamental a considerar, pues la reconfiguración de las estructuras y roles familiares, muchas veces promueve una precoz independencia en los niños migrantes, al menos en lo que a su formación educativa refiere. Como señalan Cándida y otros (2014, p.19): “Las migraciones conllevan un proceso interno de desanclaje de los entornos de seguridad de los estudiantes, para pasar a lo desconocido y experimentar situaciones de vida que pueden acentuar las condiciones de vulnerabilidad.”

En general los estudiantes migrantes provienen de lugares con un nivel socio económico menor en relación al país receptor; la mayoría pertenecen a diferentes etnias; algunos poseen limitaciones lingüísticas; presentan nostalgia del país de origen; y experimentan contradicciones por las diferencias culturales (Cándida, 2014). A raíz de lo anterior, la mirada de los docentes se dirige permanentemente a la familia migrante, como factor determinante de lo que ocurre más allá de los muros del colegio, y lo que explicaba todos los problemas educativos (Jiménez, 2007). No obstante, para los padres migrantes, el éxito de la empresa migrante de la familia se traduce en el éxito escolar de sus hijos (Moscoso, 2009).

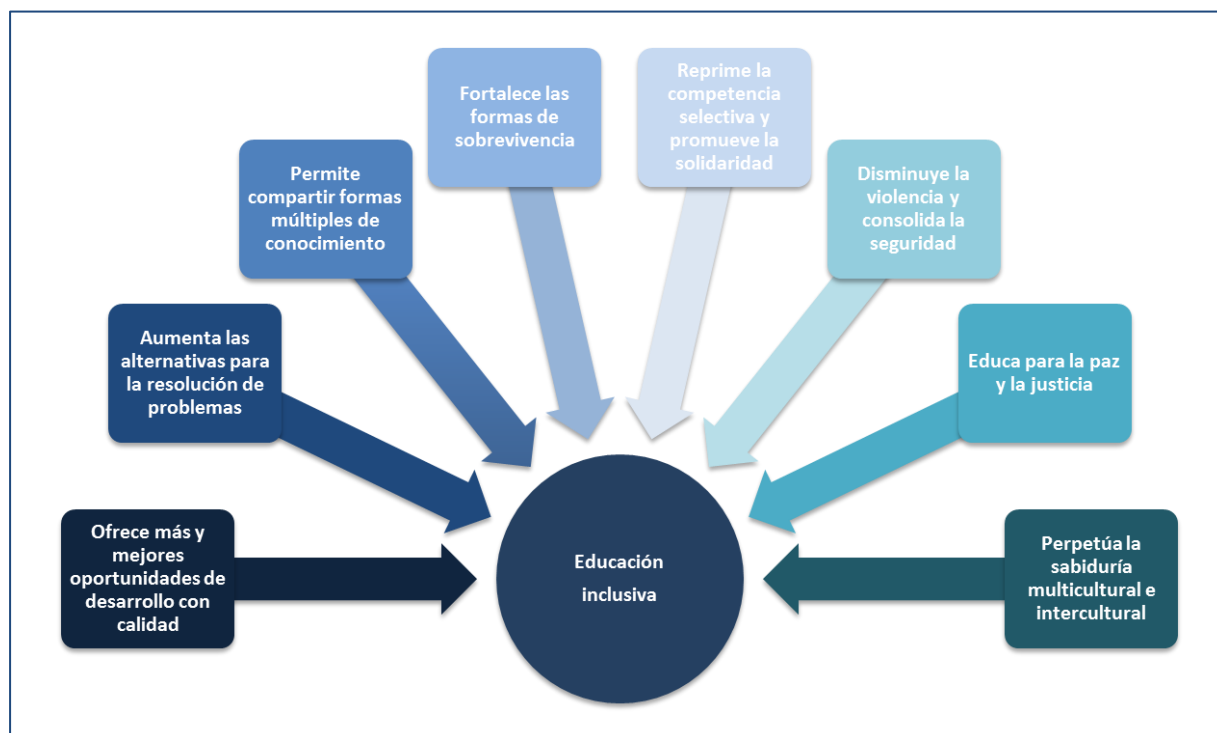
Es por esta razón que el objetivo central de la educación frente al desafío de los contextos de diversidad cultural, es cumplir los principios de “Aceptabilidad” y “Adaptabilidad” de la educación, definidos por las Naciones Unidas en 1996, además de la normativa internacional destinada a los niños (ONU, 1989, arts. 12 n° 1, 29 n° 1 b, c, d, 31 n°2); y a los trabajadores migrantes (ONU, 1990, arts. 124 y 30), de la manera graficada en la figura 8 (Alvites y Jiménez, 2011, p.125).

En este sentido, el concepto de Educación a perseguir, se acerca a lo planteado por Jiménez (2007, p.12):

“Entenderemos educación como el proceso de elaboración y ejecución de normas sobre los espacios, tiempos y actividades adecuadas para que un sujeto social adquiera determinadas habilidades por parte de otro sujeto social que considera valiosas dichas habilidades desde su marco cultural de referencia. (...) Cuando el sujeto social que se interpreta que necesita adquirir habilidades culturalmente validadas y sobre el que pesan ese conjunto de normas es el sujeto social infantil, hablamos de educación infantil”.

De inclusión e interculturalidad se ha escrito bastante a lo largo de estos años (Susinos, 2002; Aguado, 2004; Martínez-Figueira, 2013), especialmente a la luz del ya mencionado incremento del fenómeno migratorio potenciado por la globalización. La mayoría de la literatura internacional reconoce la inclusión como el enfoque socio-pedagógico, que respondería positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales de quienes forman parte de los sistemas educativos, entendiendo así, la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad (OIM,2013).

Figura 7. Características de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow).



Fuente: Elaboración propia.

La intención central es eludir las naturales visiones uniformadoras que buscan desdeñar la educación intercultural, promoviendo modos de comunicar y explicar etnocéntricos (Gairín, 2010). Según Booth y Ainscow (2002, p. 9), 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 la participación de todo el alumnado”. Al respecto es valioso recordar la concepción de inclusión planteada por la UNESCO: (1994, p.11)¹¹.

“La tendencia de la política social durante las dos últimas décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades.”

Si bien es cierto, en los últimos años, el término “inclusión” ha sustituido gradualmente al de “integración”, es importante señalar, que este cambio no constituye una simple sustitución de términos, ya que dichas expresiones se refieren a dos escenarios educativos muy diferentes (Dovigo, 2014). La idea de la integración parte del supuesto de que

¹¹ Recuperado el 20 de Enero de 2014 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

es necesario “integrar” al alumno “diferente” en el sistema educativo, percibiendo así la vulnerabilidad como un problema de un grupo minoritario. Para Dovigo (2014, p.92):

“El paradigma que incluye implícitamente la idea de la integración es la asimilación, basada en la adaptación del alumno vulnerable o en situación de riesgo a la organización de la escuela que está básicamente estructurada sobre la base de los alumnos “normales”, y donde el diseño de alumnos “especiales” todavía juega un papel marginal o residual. Dentro de este paradigma, la integración se convierte en un proceso basado principalmente en diferentes estrategias para lograr que el estudiante sea lo más similar posible a los demás.”

Poner una supuesta “normalidad” como referencia de conducta, lleva a negar las diferencias en favor de un ideal de uniformidad. Como señalan Berríos y Palou (2012, p.410):

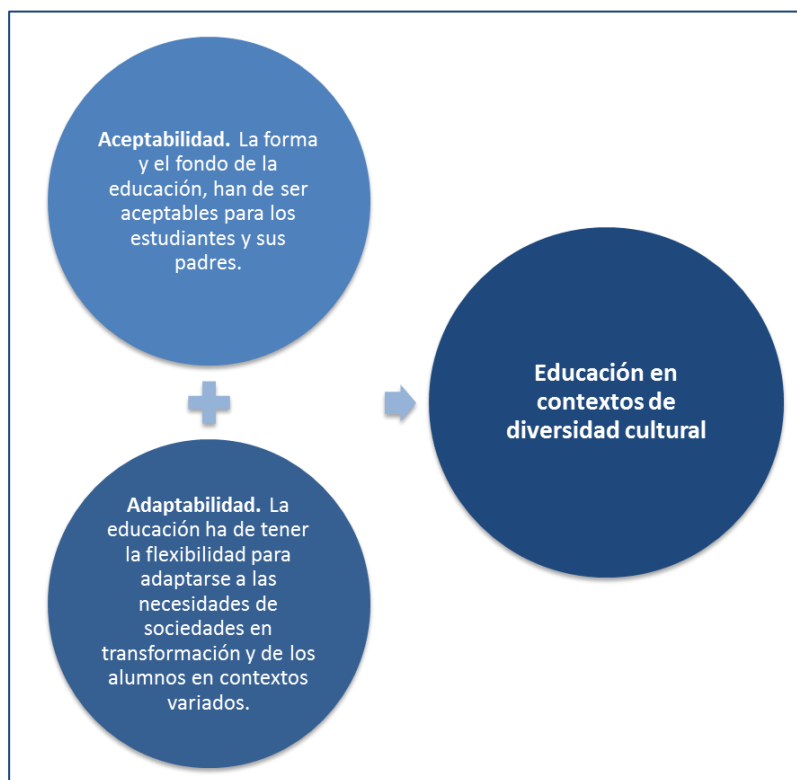
“...podemos afirmar que lo que hace que se estigmaticen los signos étnicos es básicamente la presencia de redes de amistades homogéneas de una misma procedencia visible ante ojos de terceros. De aquí que el nivel de cruce de posicionamientos dependa de lo “visiblemente parecidos” que sean los unos respecto de los otros.”

Por el contrario, la idea de la inclusión reconoce la importancia de la participación de todos en la vida escolar.

Los estudios culturales han hecho posible evidenciar la manera en que los mecanismos de la exclusión social y cultural intervienen en la organización de la vida de los sujetos que han sido etiquetados como “otros” por razones étnicas, culturales o de género. Ya vimos como esta interpretación pone de relieve las relaciones de poder de la sociedad contemporánea y su rol en la generación de las instituciones sociales y estilos de vida, desencadenando un escenario de imposición de sus patrones vitales por parte de los grupos dominantes y la aceptación de su situación, de parte de los excluidos (Dovigo, 2014).

El mismo autor señala que si, en lugar de aceptar ciegamente las etiquetas de “normalidad” se cuestionaran los límites que la conforman, podríamos apreciar la verdadera inclusión, al interpretar la situación no como un problema del individuo sino como dificultades que podrían deberse al contexto educativo o la interacción de los estudiantes con las personas, normas, instituciones, y características socio-económicas que afectarían sus vidas.

Figura 8. Objetivos de la Educación en contextos de diversidad cultural.



Fuente: Elaboración propia.

5.3. Modelos de escuela en relación a la inmigración

Dependiendo de la manera cómo la escuela enfrenta el desafío de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural, podemos encontrar escuelas en las que predomina la subordinación y en que la uniformidad opera como mecanismo represor de las diferencias, percibidas desde una mirada que la identifica como desorden. La estigmatización como resultado de la diversidad trae consigo la segregación del alumnado y la emergencia de nudos de conflictividad.

La escolarización de estudiantes migrantes, supone la convergencia con estudiantes de la sociedad de acogida en las mismas salas de clases, pero en ocasiones se genera el nacimiento de verdaderos espacios de exclusión, por lo que no se podría considerar una experiencia exitosa (Garreta, 2011). Al respecto, Gil (2012) señala que desde la mirada del migrante, los intentos tradicionales de “integración” se basan en la asimilación, exigiendo renuncias y generando un consecuente malestar que dependerá de cada circunstancia particular. Señales de este fracaso los podemos encontrar en problemas como el ausentismo, deserción y bajo rendimiento que afecta a un gran número de los escolares migrantes, las que han sido documentadas en una serie de investigaciones.

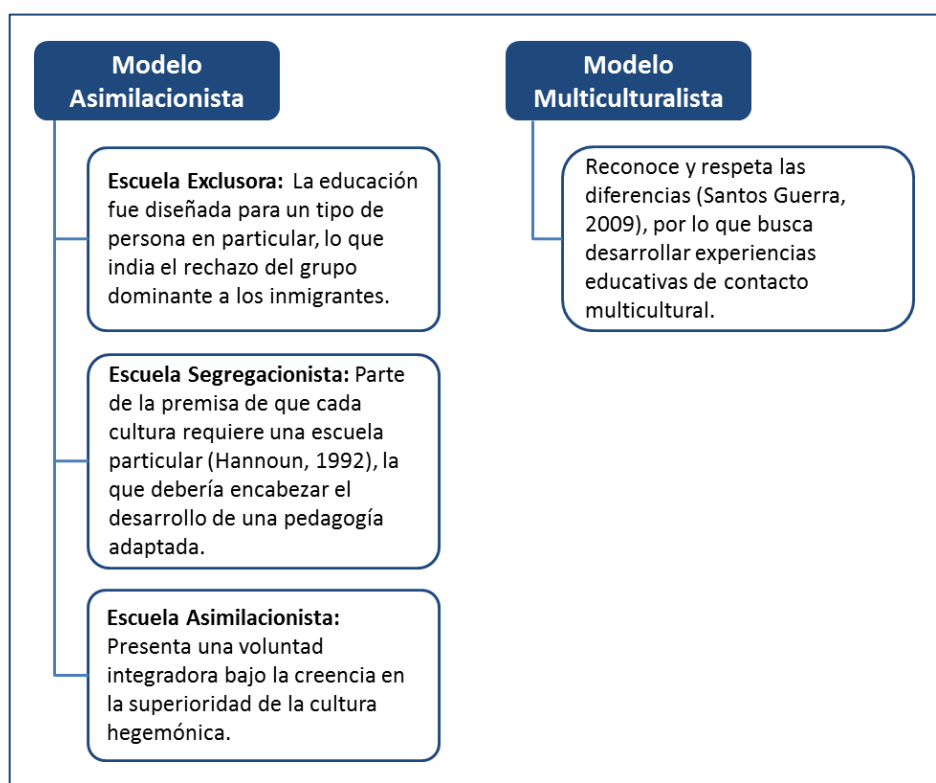
No obstante, es de valor en este momento aterrizar la manera de cómo los modelos de gestión de la relación entre distintos colectivos culturales se traducen en modelos de acción en instituciones educativas. Al respecto, debiéramos señalar que en términos reales, la mayoría

de las formas en que las escuelas enfrentan la diversidad, son el reflejo de la “Escuela normalizada”, que no es otra cosa que la expresión educativa de la sociedad normalizada, y en sentido más estricto, una de las estructuras socializadoras más funcionales de dicho modelo.

La Escuela Normalizada sería la entidad difusora de un paradigma de normalidad, estableciendo con sus preceptos qué debe ser interpretado por escuela, por buen alumno y por buen docente y que resiste a los intentos de modificación (Giovine y Martignoni, 2011).

Uno de los grupos de investigación que han profundizado en el tema es AMANI, que ha logrado identificar una verdadera tipología de la gestión educativa basada en la relación entre estudiantes de la cultura receptora y los migrantes. De entre los tipos descritos podemos reconocer su correspondencia con los modelos de gestión de la diversidad tratados anteriormente, lo que graficamos en la figura 9.

Figura 9. Modelos de Gestión de la diversidad y su expresión escolar.



Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2013).

Es necesario señalar, que para el caso de la escuela asimilacionista Essomba (2006) emplea el concepto de homogeneidad centrada en el currículo, en que la educación se basa en los mismos objetivos, contenidos y métodos, inspirados en la cultura hegemónica y el estudiante promedio (Caballero, 2001). El mismo autor, señala que este modelo, incrementa la desigualdad entre los alumnos, llevando a la flexibilidad educativa expresada en el diseño de itinerarios educativos que contemplan diferencias en todos los componentes curriculares para corregir los problemas que presentan el alumnado inmigrante, razón por lo que esta escuela inaugura la educación compensatoria (Besalú, 2002).

En cambio, el modelo multiculturalista plantea la disfuncionalidad de dos currículum (para autóctonos e inmigrantes), posibilitando que en el único itinerario existente se considere una serie de modificaciones que permitan la incorporación de las culturas migrantes (Banks, 1995), para que el alumnado extranjero use como referencia sus propios patrones culturales. Desde esta perspectiva, el objetivo sería promover el conocimiento mutuo y el diálogo, valorando positivamente las diferencias (Díez Gutiérrez, 2004).

Muchas veces, a pesar de las buenas intenciones, las medidas propuestas para facilitar la incorporación de los estudiantes migrantes a la sociedad receptora no suelen ser suficientes. Liégeois (2004) señala que muchas veces se mantienen intactas las actitudes de rechazo y desigualdad entre el alumnado migrante y los miembros de la cultura dominante, tanto desde los estudiantes como desde los profesores. No es casualidad, que el modelo de tipo Asimilacionista presenta tres interpretaciones en el ámbito educativo, lo que habla de la dificultad misma que provoca en la sociedad que pretende ser homogénea, el desafío de la diversidad cultural. Muchas veces se traduce en la ausencia de respuesta o una errática búsqueda de sentido a dicho fenómeno.

Essomba, (2008), plantea que no se ha logrado el convencimiento de que la heterogeneidad de los estudiantes es fundamental para el mutuo crecimiento, manteniendo una perspectiva jerárquica de la relación entre las culturas. Por otro lado, para la escuela interculturalista los cambios debieran considerar dos elementos centrales (Jiménez, 2013):

- Revisar la importancia de la igualdad entendida como los aspectos comunes dentro de la diversidad.
- Superar el etnocentrismo multicultural.

Las escuelas que experimentan consciente o inconscientemente el modelo excluyente enfrentan la tensión de la pertenencia sin generar ningún cambio en sus procesos educativos, partiendo del convencimiento de que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar. La interrogante que surge es: ¿En qué momento se atraviesa la frontera de la integración a la inclusión? Esta interrogante asoma cuando el estudiante presenta problemas en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad, o cuando la condición personal o cultural del alumno plantea un estilo y ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta insuficiente (Booth y Ainscow, 2000).

Guiado por dicho proceso, es que a inicios del siglo XXI surge un discurso que asocia a un grupo particular de estudiantes (los que aparecen al margen de la sociedad normalizada) con un colectivo potencialmente peligroso; y desde el que es confuso diferenciar entre la prevención y la consideración punitiva de aquellos colectivos, ya que se parte de la premisa de su virtual inclinación delictiva. Este discurso se entremezcla con una creciente “sensación de inseguridad” social que se instala en la discusión pública prefigurándose como hecho indesmentible asociado a la realidad migrante contemporánea (Kessler, 2009, citado por Giovine y Martignoni, 2011, p.184).

Lo antes expuesto abre el debate en torno al lugar que ocupa la “inclusión” en la escuela normalizada. En los inicios de la aparición de este concepto en el ámbito educativo la tarea a enfrentar se asumía desde la obligatoriedad de la educación básica, acentuando este precepto en algunas categorías de estudiantes, preferentemente los que aparecían con discapacidades a los ojos de la sociedad dominante. No obstante, actualmente la inclusión

inunda todos los niveles educativos y abarca una serie de colectivos en riesgo de exclusión. Hoy por hoy, se ha pasado desde el modelo de “escuelas especiales” al modelo de “escuela para todos”. No obstante, el escenario se parece mucho al descrito por Fabio Dovigo (2014, p.90):

“De hecho, nos encontramos con una situación en la que, además de muchas experiencias positivas que se pueden identificar como “buenas prácticas” sólidamente establecidas en los centros educativos, se manifiesta también la persistencia de una serie de dificultades en relación con diferentes aspectos de la aplicación del proceso de inclusión en las escuelas. Éstas se refieren tanto a las dimensiones estructurales como a la formación de los maestros y el personal que participan en la ejecución de las intervenciones y como a la calidad de las mismas intervenciones, lo que pone de relieve una persistencia de las dificultades por parte del sistema escolar (incluidas las universidades) en la producción de la inversión requerida por el punto de vista de la planificación y la flexibilidad de la organización” (Vianello, Lanfranchi, 2011).

No obstante, la educación sigue siendo el más importante mecanismo de movilidad social que permitiría superar las amenazas de marginalidad (Dovigo, 2014). Este desafío implica ir más allá de propiciar la oportunidad a las diferencias sino que además se requiere su afirmación como elemento central de la educación.

Para Dovigo (2014), la principal dificultad radicaría en la tendencia a categorizar, por parte de las instituciones educativas, lo que puede llevar a enfoques reduccionistas en la evaluación de las necesidades del sujeto. Algunas de las principales víctimas de este enfoque son los estudiantes migrantes, pues lleva a asumir ciertas situaciones de fracaso escolar que puede afectarle, como problemas de aprendizaje, obviando la problemática social implícita en su situación.

Por otro lado, esta tendencia a la categorización lleva a evitar enfrentar situaciones de difícil encasillamiento. Para Dovigo: “Este enfoque tiende a enmarcar la situación del problema (así como problemas de aprendizaje o comportamiento) como una condición principalmente debida a factores biológicos y de los individuos, y está muy centrado en una disfunción del organismo.” (2014, p.97)

Por otro lado, el mismo autor nos llama a prestar atención a la posibilidad que muchos estudiantes, cuya condición de diversidad no es evidente, prefieran no requerir ningún apoyo a fin de evitar estigmatización o que algunas personas que forman parte de un colectivo vulnerable opten por opciones educativas menos deseables, pero aparentemente más accesibles, menos exigentes o menos rentables; es decir a situaciones que difícilmente puedan promover un cambio social de profundidad (Dovigo, 2014). En oposición al modelo anteriormente descrito, el autor propone el “modelo social” que consideraría el fracaso estudiantil como el resultado de la interacción entre el sujeto y su contexto. Esa así que sería la cultura la que origina las reglas que facilitan o impiden el acceso a determinados grupos de personas, interpretando la diferencia en anormalidad.

Es necesario señalar, junto a Berríos y Palou (2014) que el proyecto migratorio se consolida en los descendientes, y su relación con la sociedad de origen se modificará en la medida que la influencia de sus pares del país de acogida se vaya incrementando alejándolo de los principios inspiradores de los padres.

5.4. A modo de conclusión

Lo expuesto en el presente capítulo deja entrever las dificultades que la sociedad occidental experimenta al intentar entender el fenómeno de la diversidad cultural. Los aportes ya clásicos de autores como Berry y Hannoun son intentos honestos de entender una realidad cada vez más presente en el mundo contemporáneo. Sin embargo, el hecho que la gestión social de la diversidad cercana al paradigma aculturativo, presente más de un modelo de interpretación, en desmedro del modelo multiculturalista que aparece sin subdivisiones o interpretaciones teóricas, habla a las claras de ser esta último un modelo que no acaba de desarrollarse. La presencia de más de un modelo que encarna el paradigma aculturalista nos señala las dificultades que la sociedad occidental tiene para escapar de los mitos y tradiciones epistemológicas etnocéntricas, fuertemente arraigadas en la estructura de la racionalidad moderna.

En el marco del presente estudio, lo verdaderamente relevante es que la manera en que los colegios enfrentarán el desafío de la diversidad cultural, dependerá de la misma gestión social que de dicho fenómeno emprenda la sociedad de acogida, de la que el sistema educativo forma parte.

CAPÍTULO 6.

ESTUDIOS DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES MIGRANTES

6.1. Introducción

En el panorama mundial, desde hace algunos años, países como Estados Unidos, Colombia, México y España han realizado importantes investigaciones sobre la inclusión de alumnos migrantes, desarrollando así programas educativos y una abundante literatura al respecto. Algunas investigaciones recientes (Aguado, 2003; Garreta, 2011; Lalueza, Crespo y Luque, 2010) nos muestran el panorama general de lo que la inmigración ha supuesto para las escuelas como institución social. La principal problemática abordada desde las investigaciones, es la tensión entre el éxito y el fracaso escolar.

Carrasco (1998) señala cuatro esferas de investigación que han asumido el análisis del fenómeno educativo en contextos migrantes:

- Estudios comparativos transculturales.
- Adaptación psicológica al entorno cultural.
- Estudios tradicionales de cultura y personalidad.
- Investigaciones antropológicas en torno a los aspectos educativos de las minorías étnicas potencialmente sometidas a marginalidad.

Estas problemáticas han motivado una serie de investigaciones para el contexto latinoamericano. En Colombia se puede citar los aportes de Ardila (2002) y Naranjo (2001) quienes centran su análisis en el fenómeno de los desplazados en las fronteras internas colombianas. Gloria Naranjo acentúa el hecho que estos desplazamientos no discriminarian etnia, religión ni clase social. En Costa Rica podemos mencionar los aportes de Laura Paniagua (2007) en lo relativo al carácter y problemas experimentados por jóvenes y niños migrantes nicaragüenses en su incorporación a la educación formal pública de dicho país.

Por su parte, en México el tema de la migración presenta estudios de larga data. Podemos citar los aportes de Alejandro Canales (1999) y Norma Ojeda (2008) quienes preferentemente centran sus investigaciones en torno a los prejuicios, vulnerabilidad y exclusión de los migrantes mexicanos, especialmente en el contexto estadounidense. El primero de los autores citados se aboca al estudio de las temporalidades asociadas a los movimientos migratorios circulares, iniciando un análisis conceptual cuya naturaleza asume ciertas coincidencias con el movimiento transfronterizo entre Arica y Tacna.

6.2. Diferencias de rendimiento entre estudiantes migrantes y nativos

Una línea de indagación, hace referencia a determinar si existen diferencias significativas en el rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros y sus iguales nativos, que si bien no se ha estudiado mayormente en Chile, sí ha sido bastante estudiado especialmente en Europa y Norteamérica.

Para el caso estadounidense, desde fines de la década del 60 del siglo pasado, se han elaborado diversos trabajos que muestran diferencias de rendimiento entre alumnos blancos, nativos y estudiantes de otras minorías étnicas, como latinos, negros o asiáticos. Diversos estudios han intentado explicar estas diferencias a través de variables de carácter socioeconómico (Kao y Tienda, 1995)¹².

En cuanto al desempeño académico del alumnado extranjero, Huguet y Navarro (2006), señalan que los alumnos llegados a EE.UU., entre los 8 y 12 años de escolarización previa en su país de origen) precisan entre 5 y 7 años para alcanzar el nivel de sus pares angloamericanos en lectura, ciencias sociales y naturales. Sin embargo, aquellos que llegan después de los 12 años, a menudo ya están fuera de la escuela antes de alcanzar dicho nivel.

En el caso europeo podemos señalar los trabajos desarrollados en España, como por ejemplo Zancajo y Franquesa (2010), Pàmies (2011) y Etxeberría y Elosegui (2010). En este último estudio se identifica una serie de dificultades para la integración académica del estudiante inmigrante de entre las que pueden ser útiles de estudiar para el caso chileno las siguientes:

- a. Una mayor concentración del alumnado inmigrante en los centros públicos;
- b. Una casi nula atención a las lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante;
- c. La existencia de un importante rechazo social al migrante;
- d. Poca preparación del profesorado.

Zancajo y Franquesa (2010) centran su esfuerzo en la descomposición del efecto inmigrante en el rendimiento académico, específicamente en Cataluña. Este trabajo logra determinar que:

“...las diferencias del efecto compañero de inmigrantes según su zona de origen se reducen sistemáticamente a medida que se incorporan variables explicativas de las características del centro y del municipio. Esto apunta a que las diferencias en el efecto inmigrante dependiendo de la zona de origen están captando las características de los centros y/o municipios donde se agrupan mayoritariamente los alumnos inmigrantes.” (Zancajo y Franquesa, 2010, p.13)

Este hecho adquiere importancia en el sentido de relevar el contexto de estudio en el que se ven insertos los estudiantes migrantes, y por ende, el rol fundamental que las acciones ejercidas desde la institucionalidad juegan en pro de su plena inclusión y éxito académico. Es así que las disciplinas que han asumido el estudio de las relaciones entre la institucionalidad receptora y los jóvenes migrantes, reconocen generalizadamente que la situación que presente este modelo va a depender de dos factores: los esfuerzos de adaptación ejecutados por los

¹² Recuperado el 16 de enero de

http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=grace_kao&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.cl%2Fscholar%3Fq%3DKao%2By%2BTienda%252C%2B1995%26btnG%3D%26hl%3Des%26as_sdt%3D0%252C5#search=%22Kao%20y%20Tienda%2C%201995%22

jóvenes miembros de las minorías étnicas o nacionales, y los esfuerzos institucionales que apunten a su inclusión.

Al mismo tiempo, el hecho de evidenciar diferencias en los rendimientos de las poblaciones migrantes, dependiendo del lugar de origen del estudiante, es un espacio virgen que amerita al menos ser considerado como factor en la planificación de políticas públicas educativas en lo relativo a la plena inclusión del niño migrante, acentuando la atención en el rescate y promoción del capital social presente en este colectivo.

De acuerdo con Del Barco, Gómez y Latas (2007), uno de los aspectos que influye en los resultados académicos de los alumnos inmigrantes es el auto concepto. Estos parecen mostrar un auto concepto más pobre que los nativos, percibiéndose con más dificultades para conseguir y mantener sus amistades. Esto supondría que los estudiantes migrantes se sentirían poco valorados por sus iguales y tendría más dificultades para exponer sus opiniones.

De relevancia es apreciar que existen diferencias de percepción entre los docentes y expertos sobre si la presencia de alumnos migrantes hace variar el rendimiento general del curso. Mientras que algunos expertos señalan que el rendimiento no varía si cambia la organización y metodología, otros docentes dicen que existe un impacto negativo sobre los ritmos y resultados generales del curso.

Si bien, la mayoría de los estudiantes señalan que la no diferenciación de la evaluación ni les perjudica ni les favorece, algunos consideran que su situación personal puede perjudicar los resultados de su evaluación, por ejemplo, por la dificultad de entender el idioma (Gairín e Iglesias, 2010).

Siguán (1998) al trabajar con niños migrantes en Cataluña; concluye que aquellos alumnos inmigrados que comienzan la escolaridad antes de los seis años adquieren una competencia lingüística que les permite enfrentar la educación formal con normalidad, en cambio, los estudiantes que se incorporan a la escuela tardíamente, presentan un déficit lingüístico que afecta a su rendimiento.

6.3. Estudiantes migrantes como colectivo vulnerable

Una segunda línea se centra en el hecho que no todos los jóvenes tienen las mismas oportunidades en la escuela y que tanto las políticas educativas como la estructura y cultura escolar adquieren formas que evidencian las diversas posibilidades de los distintos grupos para poder construir trayectorias de éxito.

Muchos estudiosos señalan que una gran mayoría de los estudiantes de origen migrantes asisten a instituciones de educación formal en que los estándares de desempeño disminuyen la motivación de logro y traen como consecuencia bajos rendimientos académicos (Suarez-Orozco, Suarez Orozco y Todorova, 2008), lo que en el caso de Arica se representa mayoritariamente por las escuelas municipales. En estas escuelas, aparentemente, no se contaría con las mejores condiciones escolares y se verían limitadas sus expectativas. A la concentración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas ha contribuido la fuga del alumnado autóctono, lo que ha generado algo parecido a lo que Hannoun (1992) denomina guetos escolares.

De manera general, muchos autores señalan lo difícil de alcanzar el éxito escolar del estudiante migrante si la escuela es insensible a su situación y opera bajo una lógica mono cultural. Uno de los elementos más importantes de tener en cuenta en este contexto sería no separar el aprender dentro y fuera de la escuela, pues lo que sucede dentro nutre a lo que acontece fuera y viceversa (Hernández, Domingo y Miño, 2014.)

Por otro lado, un análisis interesante de la situación de vulnerabilidad en la población inmigrante en América Latina es el que desarrolla el proyecto ACCEDES que publica el informe *El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012). Dicho informe señala en su capítulo II expresamente que algunos colectivos vulnerables, como puede ser la población inmigrante, ante...

“...riesgos, eventos críticos o situaciones estructurales los individuos o grupos afectados poseen una menor capacidad de respuesta, al no disponer de activos o recursos ni acceder a una adecuada estructura de oportunidades de tipo social e institucional. El capital humano, social y físico, los ingresos y el trabajo son algunos de los activos que pueden no estar disponibles para estos colectivos.” (Gairín y Suárez, 2012, p.47)

En este caso, nuevamente se señala que la inclusión requiere no solo de la acción efectiva de la institucionalidad mediante el apoyo de múltiples agentes, sino además requiere de la implicación activa de los sujetos afectados, por ejemplo, a través de la creación de redes sociales de apoyo. Además, este hecho prefigura una relación simbiótica y cooperadora que necesita para su desarrollo exitoso de las confianzas mutuas entre los participantes, que para el caso de los grupos migrantes alcanza preponderancia crítica, como señala Carrasco (et.al, 2008, p.3):

“Así, se defiende que las expectativas y creencias de las familias sobre la Escuela resultan un aspecto central para dar cuenta de las motivaciones y los logros escolares de los jóvenes, y que la confianza que las familias depositan en la escuela guarda relación con sus experiencias y relaciones en los contextos de integración, que definen la percepción de la capacidad de la escuela para proporcionar capital cultural y social que promueva la movilidad. Estas experiencias y relaciones resultarán un factor explicativo de primer orden ante las trayectorias escolares de los hijos e hijas.”

Al mismo tiempo, los resultados presentados en este estudio nos recuerdan que el acceso equitativo a la educación es la mejor manera de reducir el impacto de las desigualdades sociales, más aun en el caso de los estudiantes migrantes quienes reconocen en el éxito académico una efectiva herramienta de inclusión. No obstante, esta relación debería estar basada en tres principios generales (Gairín et al, 2007):

- a. Los objetivos de la acción educativa debe contemplar una visión transversal, dejando de lado la tradicional preeminencia de los contenidos cognitivos. La educación intercultural debe responder a la uniformidad y homogeneización con un escenario de igualdad y tolerancia.

- b. La acción educativa debe enmarcarse en una estructura curricular abierta y dinámica, pues requiere de autonomía para abordar la diversidad y facilitar la adaptación a una nueva realidad.
- c. Los objetivos de la acción educativa pueden estar condicionados por las competencias interculturales que puedan incidir directamente en los estilos de enseñanza y aprendizaje. Este hecho implica un esfuerzo de parte del estudiante (migrante o no) y del profesor.

Por su parte el grupo EMIGRA de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha aportado algunas valiosas investigaciones en el tema de nuestro estudio, las que dejan en evidencia la inequidad en los resultados académicos entre migrantes y nativos (Pàmies, 2006; 2011). Este autor nos llama la atención en la doble segregación experimentada por los estudiantes de origen migrante:

1. Tienen pocas opciones de elegir el centro de estudios al cual asistir y tienden a ser parte de los colegios que acogen a los grupos más vulnerables.
2. Dentro del contexto de los mismos establecimientos son víctimas de una segunda segregación, más personal, perceptible y dolorosa para ellos.

Pàmies (2011) destaca las interrelaciones entre éxito educativo de la minoría y la estructura de oportunidades que se les presente, con el fin de reconocer las estrategias que pueden conducir el desarrollo de estos jóvenes. En particular, destaca la importancia del proceso de transición en sus experiencias escolares, especialmente en lo relacionado con las políticas y prácticas que promueven su incorporación paulatina en los nuevos contextos y las ideas que estos jóvenes y sus familias tienen de las oportunidades económicas y de la realidad social.

Pàmies, además reseña el hecho, de que a pesar de tener una actitud más favorable hacia la escuela y elevadas aspiraciones, los jóvenes extranjeros obtienen peores resultados y su rendimiento y expectativas tenderían a disminuir con el tiempo de permanencia en el país de acogida.

Es un fenómeno de interés para este trabajo dejar establecido que ciertas condiciones de habitabilidad de los migrantes en las sociedades receptoras tienden a dificultar la inclusión social, como por ejemplo el hecho que en muchos casos, la población migrante desarrolla su vida urbana en verdaderos *ghetos*, encarnando muchas veces para la comunidad receptora, las responsabilidades de anomias sociales (Franzé, 2002). Diversos estudios (Franzé, 2002; Pàmies, 2006) evidencian que las condiciones a las que se exponen estos estudiantes los colocan en desventaja frente a la mayoría, lo que a su vez lleva al desarrollo de identidades asociadas con conductas, no siempre funcionales.

6.4. Tensión entre diversidad y homogeneidad

Es pertinente señalar como otra problemática relevante lo relativo a los procesos de socialización, configurando una tensión entre las necesidades del alumnado y la educación igualitaria. En este ámbito, las escuelas se han convertido en instituciones rígidas que contribuyen a inhibir la diversidad cultural al interior de ellas (Appadurai, 2007).

Al ser la educación parte de la cultura (Serra, 2004) y al percibir tradicionalmente como su principal función histórica la transmisión y apropiación de la misma (Hargreaves, 1996), ésta funciona como una poderosa herramienta para la transmisión de la cultura dominante, lo que se transforma en la principal tarea de la escuela moderna. Es por esta razón que Essomba (2006) plantea que la escuela, como institución social, se ve afectada por los modelos de gestión de la diversidad, reflejando la ideología dominante en la sociedad de contexto.

Caballero (2001), Pàmies (2011) y Poveda (2003) señalan los riesgos que trae para los estudiantes migrantes, la participación en procesos de escolarización en que sus referentes culturales son ignorados. Banks (1986), Ogbu (1993), Lalueza, Crespo y Luque (2010), y Echeita (2002) profundizan este análisis, destacando los riesgos que las discontinuidades entre la cultura escolar y la familiar significan para el éxito académico de estos grupos.

Mirado desde la socialización como objetivo de la educación (Sandín, 1999) se ha señalado lo difícil que es el desarrollo integral del alumnado minoritario en contextos escolares en los que deben renunciar a sus culturas e incorporar muchas veces de manera conflictiva, las pautas culturales del grupo hegemónico (Jackson, 2001). Sin embargo, como señala Juliano (2002), los hijos de los ciudadanos migrantes no son solamente parte inmutable y permanente de su cultura de origen, sino portadores de una experiencia intercultural que les permite el tránsito fluido en el mundo de sus padres y en la sociedad de acogida. Es por esta razón que la escuela debe promover un ambiente de respeto que excluya la estigmatización, pero no tratarlos como herederos solo de una cultura heredada, o en el otro extremo, hacerlos renegar de ella. La escuela debe facilitar una sana y personal opción identitaria.

Para la escuela intercultural es esencial la continuidad con el ámbito familiar y con los contextos comunitarios y sociales inmediatos del alumnado, para evitar la incoherencia entre los diferentes contextos y sus consecuentes contradicciones (McCarthy, 1994). De esta manera, todos los espacios de socialización cobran relevancia (Serra, 2004). Zhou y Bankston (1994), muestran cómo el mantenimiento de ciertas prácticas y costumbres consideradas importantes al interior de los colectivos migrantes favorecen las expectativas de éxito escolar. Sin embargo, no dejaría de ser importante señalar que muchas de estas prácticas no son valoradas en la comunidad receptora, y muchas veces su aceptación varía dependiendo de los grupos que la practican.

Este hecho se acentúa especialmente al reconocer la actitud generalizada en el profesorado enfrentado a esta realidad, caracterizada por el desinterés por conocer el contexto social en la que desempeña su labor, y por sobre todo, una cómoda y arraigada creencia en cuanto a que la situación enfrentada se “normalizará” de manera natural “con el tiempo” (Abajo y Carrasco, 2004). Sin embargo, en justicia debemos señalar que dicha actitud de desinterés no ha sido exclusiva de la relación con las minorías migrantes, sino con todo grupo vulnerable víctima de marginalidad social. Al respecto Mondaca y Gajardo (2015, p.4) señalan:

“Esta realidad aún no es asumida de manera formal por la política pública y por las autoridades como parte del quehacer docente en regiones receptoras de migrantes alrededor del mundo, en donde el profesor puede hacer una diferencia una vez que asume la situación y eligen hacer prevalecer las particularidades de las diversas culturas que convergen en la escuela (Mondaca,

Rivera,Gajardo,2014), revalorizándolas, o permitiendo su disminución y la consiguiente homogeneización cultural” (Martos,2013).

Según Rockwell (2009), esta escasa importancia en conocer las condiciones en que los procesos de escolarización en contextos multiculturales ocurren, podría deberse a que la investigación históricamente ha privilegiado el empleo de metodologías que no garantizan la comprensión de la escuela con la profundidad necesaria. No obstante, existen investigaciones que aportan el conocimiento de la manera en que el profesorado de escuelas en contextos multiculturales enfrenta estos cambios, las maneras en que los explican, así como sus actitudes hacia el alumnado migrante, y los cambios que eso ha significado para sus prácticas educativas (Merino y Ruíz, 2005), Olmos Alcaraz (2010).

Las investigaciones alusivas evidencian la falta de articulación entre las prácticas pedagógicas y las prácticas discursivas del profesorado en materia de diversidad cultural (Essomba, 2006; Garreta y Llevot, 2003), donde es posible reconocer la coexistencia de diferentes maneras de organizar la diversidad cultural en contextos educativos. Poblete (2006) expone una serie de investigaciones que se centran en la manera cómo el éxito de la integración se refleja en el éxito escolar de los jóvenes, las percepciones favorables del papel de la escuela y de las experiencias adquiridas durante su escolarización (Gibson y Ogbu, 1991; Olsen 1997).

Al respecto, el rol que juega el rendimiento académico como variable determinante del éxito de la integración merece ser puesto en discusión si éste se entiende como el nivel demostrado de conocimiento en asignaturas y reflejado en calificaciones, ignorando así el proceso mismo de aprendizaje del alumno (Tonconi, 2010 en Garrido,2015). En relación a esto mismo, Garrido (2015, p.134) señala:

“...podemos deducir que rendimiento académico no es solamente una capacidad innata que tiene el alumno, sino que es un cúmulo de muchos factores tanto intrínsecos (motivación, ganas de aprender y superarse, esfuerzo) como extrínsecos como contexto sociocultural y familiar en el que se desarrolla el estudiante y que son los que forjan una aptitud y actitud hacia la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias para conseguir un logro académico con éxito.”

Es interesante constatar en estas investigaciones que gran número de estudiantes migrantes señalan, al ser entrevistados, que comprenden los contenidos tratados en clases reconociendo solo algunas dificultades asociadas al dominio del idioma o a formas de expresión diferenciadas respecto a su entorno de referencia (Gairín e Iglesias, 2010).

Por otro lado, los mismos autores destacan que los libros de texto usados como apoyo en clases, generalmente son inspirados en principios etnocéntricos, reproduciendo estereotipos, evidenciando un déficit de materiales didácticos contextualizados. Obviamente la estructura uniforme del grupo-curso, donde todos hacen lo mismo y de la misma manera, dificulta la atención a las diversidades, las estrategias diversas y la flexibilidad.

Gibson (1988) propone el concepto de aculturación aditiva para señalar las estrategias de adaptación que promueven el éxito académico de la minoría, sin dejar de lado los referentes culturales valorados por su comunidad. Su aporte, lleva a destacar que el éxito o fracaso entre los estudiantes no se relaciona mayormente con los procesos de aculturación que

puedan enfrentar, lo que claramente deja abierto un debate en relación a investigaciones señaladas anteriormente.

En los procesos de aculturación y su interrelación con el logro escolar se han centrado investigaciones como las de Carrasco, Pàmies y Bertrán, (2009), en que se acentúa la relevancia del conocimiento de la situación del migrante antes del inicio de su desplazamiento, ya que ahí se puede evaluar el capital social que podría explicar gran parte de las diferencias de éxito escolar que experimentan niños migrantes en el país receptor.

En un análisis sobre predictores de adaptación sociocultural, Zlobina, Basabe, Páez y Furnham (2008) incorporan como variables:

- El nivel educativo del migrante,
- La extensión de la estancia,
- La edad y el género.

Castro (2011) plantea que los migrantes pueden experimentar las características del “estrés aculturativo”, si el logro de la adaptación no es alcanzado tempranamente. Este fenómeno se reconoce cuando las personas experimentan reacciones físicas y emocionales adversas a raíz del ajuste que deben realizar en un contexto cultural extraño. (Berry, 2005). Los migrantes que enfrentarían mejor el estrés son los que tienen mayor competencia intercultural, es decir el stress sería una de las consecuencias de la presencia o ausencia de capacidades para desarrollarse en contextos interculturales (Castro, 2011).

En la práctica, la predominancia de principios basados en el asimilacionismo y multiculturalismo en la escuela, promueven el fracaso escolar en el estudiantado migrante. Este problema es el que las escuelas interculturales, a través de su perspectiva inclusiva, debieran frenar. Como propone Essomba (2006) deberían existir unos contenidos comunes a todo el alumnado, y unos contenidos específicos que respondan a las características propias de cada individuo.

Como es lógico, podemos señalar que algunas actitudes hacia la inmigración permiten predecir las actitudes hacia la educación multicultural y además, las actitudes negativas se relacionan fuertemente con los estereotipos consecuentes (Navas, Holgado y Sánchez, 2009). Los mismos autores postulan que políticas que garanticen los derechos fundamentales y la igualdad de oportunidades para los migrantes, influirían positivamente en las actitudes de los futuros maestros hacia la interculturalidad.

En el fondo, lo que debe perseguirse es lograr coherencia entre los programas curriculares y las estrategias educativas, aumentando el ambiente intercultural (Gairín e Iglesias, 2010). Hoy por hoy, aunque se comparten principios pedagógicos, subsisten prácticas incoherentes con los mismos (Essomba, 2008; Garreta, 2008; Carbonell 2005; Díaz-Aguado, 2003; Montón 2003, entre otros). Las principales dificultades identificadas por Gairín e Iglesias (2010) son:

- El currículo proyecta visiones etnocéntricas
- No se fomenta el trabajo cooperativo y la curiosidad.

- No se trabaja la diferencia como un hecho normal.
- Existen desigualdades educativas y sociales, basadas en los propios prejuicios y estereotipos.

Los mismos autores proponen una nueva mirada que respete la cultura de cada uno de los participantes en el acto educativo, reconociendo la singularidad de la persona. Además se debe rechazar la visión generalista que interpreta permanentemente al migrante como receptor de tratos diferenciales, sin haber diagnosticado su realidad, nivel o el tiempo transcurrido desde su llegada al nuevo contexto social. “Se trata así de evitar aquellas interpretaciones y análisis que potencian miradas o visiones etnocéntricas o que se fundamenten desde la diferenciación de la otra cultura.” (Gairín e Iglesias, 2010, p.62).

Con la llegada de estudiantes migrantes a las escuelas, surge el desafío de enfrentar la complejidad del fenómeno, pues la homogeneidad tradicional de la oferta educativa, ha sido tensionada. Además, los resultados del presente estudio pudieran ser un insumo para una potencial reorientación de estrategias de organización institucional; fortaleciendo ciertas áreas, diagnosticando aspectos riesgosos y detectando áreas de oportunidad.

Por último, indirectamente se podrá, al menos incipientemente contrastar la distancia que hay entre la enunciación de la política pública y las acciones que se ponen en marcha y, los niveles de apropiación que adquiere en los diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes). Essomba (2008) sugiere tener presentes cuatro principios fundamentales a la hora de configurar los modelos de gestión de la diversidad cultural:

- Los valores de la cultura política dominante en el país: Aquellos con una visión más liberal priorizan los derechos individuales por sobre los colectivos, mientras que los países con una tradición más socialdemócrata, privilegian una elección inversa.
- El porcentaje de población inmigrante: En los países que el volumen de población extranjera era muy menor con relación al total de la población generaron modelos de gestión integracionistas, mientras que aquellos con una alta tasa de población migrante recurrieron a modelos de gestión menos integradores.
- La tradición cultural previa a la generación de estos movimientos migratorios: Aquellos países cuya composición cultural era previamente más diversa, se mostraron más receptivos, mientras que aquellos países cuya composición era más homogénea, reaccionaron de manera contraria.
- La distribución territorial: En aquellos países en que la distribución de la nueva población es equitativa en el territorio supone un grado mayor de complejidad que aquellos en el que la población migrante se concentra en regiones particulares, originando de guetos culturales.

Otro estudio reciente es el de Macarena y Guillermo Williamson y Verónica Vergara (2013) que se centra en estudiantes inmigrantes que acceden a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y pone en relieve los discursos de las y los estudiantes migrantes, los que son analizados por medio de diferentes perspectivas que problematizan las diversidades en educación. Este cruce de fenómenos identifica tres dimensiones: relaciones

socioculturales, diversidades y proyectos de vida. Es en este punto que podemos ver la relación entre las habilidades interculturales y la experiencia vital y expectativas del estudiante migrante.

6.5. A modo de conclusión

En síntesis, el éxito académico y la inserción social al grupo curso de todo el alumnado se logra en la medida que se reconocen y eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación, que puedan presentarse para el alumnado (Ainscow, 2004). La educación inclusiva que la escuela intercultural promueve interpreta las dificultades de inclusión como configuraciones interaccionales entre los estudiantes y sus contextos, que dificultan sus posibilidades de éxito (Barton, 1998).

El modelo ideal que interpreta el presente trabajo parte del paradigma de la inclusión, que en términos de colectivos migrantes, se traduce en una posición favorable a la interculturalidad. Si bien es cierto, se reconoce el peso que el modelo normalizado a impuesto en las maneras que la escuela gestiona la diversidad, no es menos cierto que los contextos han sentido la tensión impuesta por las migraciones contemporáneas.

Por otro lado, se debe cuidar de no caer en posturas que aparentemente se perciben como favorables a la plena inclusión del estudiante migrante, pero que pueden ser versiones disfrazadas de las mismas premisas tradicionales. Me refiero a la idea de enfrentar la relación con el migrante, sin un diagnóstico o conocimiento de su contexto de emigración. De no existir este tipo de diagnóstico, es muy fácil que las políticas o iniciativas tendientes a dirigir la interrelación entre grupos migrantes y contexto de acogida, se inspire en estereotipos.

Para el caso chileno, es interesante constatar que los cuatro variables que conducirían la gestión de la diversidad planteados por Essomba (2008) se presentan desde la configuración menos favorable a la inclusión de la diversidad. El modelo político-económico nacional valora desde hace más de treinta años el individualismo y la competencia como fuerzas movilizadoras, lo que tiende a favorecer la mirada al migrante como individuo responsable por sí mismo de su inclusión. Esta situación pone al migrante en el mismo status que a cualquier otro colectivo vulnerable de la sociedad nacional, con el agravante de ser identificado como parte antagonista de una historia común.

Por otro lado, el porcentaje de población migrante en nuestro país, si bien se ha incrementado en los últimos años, sigue siendo considerado un fenómeno reciente y exótico, por lo que aparece como ajeno a las prioridades de la sociedad receptora, salvo en la medida que a los migrantes se les asocie con los grupos antisociales. Además, el grupo etario mayoritario al que pertenecen los migrantes, lleva a que se les perciba preferentemente como migrantes económicos, y por lo tanto, mano de obra que es necesario absorber, relativizando con ellos la legislación laboral, o generando antagonismo con el trabajador nacional.

No hay que dejar fuera la percepción históricamente arraigada en nuestro país, que lo interpreta como un enclave cultural homogéneo y “blanco”, ocultando a la luz de la historia y sociedad contemporánea, lo diverso y variopinto de nuestra cultura. Este hecho, genera el caldo de cultivo para posturas etnocéntricas y brutalmente racistas.

Finalmente, la concentración territorial, que sitúa al 80% de la población nacional en el 20% del territorio, promueve la concentración a su vez de los migrantes, en guetos que dificultan la plena inclusión.

Todos estos elementos se configuran como contexto de la acción educativa, interpretándose como ausencia de medidas reales de valoración de la diversidad y plena inclusión, dejando la generación de estrategias de adaptación académica al libre arbitrio de algún docente poco capacitado en la temática, o a la capacidad creadora del niño y familia migrante.

CAPÍTULO 7.

LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA E INTERVENCIÓN PARA LA DIVERSIDAD Y MIGRANTES

7.1. Introducción

En términos generales, ante el fenómeno migratorio y de encuentro intercultural, se ha descrito un número importante de estrategias de apoyo. Sin embargo, lo más frecuente es encontrar textos que aluden al “apoyo social” como la modalidad de apoyo pertinente a la situación de colectivos migrantes. Entenderemos como “apoyo social”, la percepción de una persona de ser objeto de estima y cuidado, como parte de una red de apoyo (Taylor et al., 2004, p. 355, citado por Hombrados y Castro, 2013). Hombrados y Castro particularizan el apoyo social, identificando esferas o dimensiones de su ejecución:

“... tres han sido los tipos de apoyo que se han venido reflejando en la mayor parte de las clasificaciones: emocional, instrumental e informacional (Schaefer, Coyne y Lazarus, 1981). El apoyo emocional representa el sentimiento personal de ser amado y la seguridad de poder confiar en alguien. El apoyo instrumental, hace referencia a la posibilidad de poder disponer de ayuda directa y el informacional consiste en la provisión de consejo o guía para ayudar a las personas a resolver sus problemas. Cada tipo de apoyo responde a las diferentes funciones del apoyo social y se relaciona con unas necesidades específicas”. (2013, pp.109-110)

Estos mismos autores lograron determinar que la percepción de apoyo social, va a variar, dependiendo del grupo al que se pertenece, e incluso, dependiendo del grupo que entregue dicho apoyo (Hombrados y Castro, 2013). Este hecho se asocia a que la valoración del apoyo va a depender de las necesidades propias de los individuos. Por ejemplo, los estudiantes señalan que el apoyo informacional de los profesores es muy valorado, desplazando a un segundo lugar el apoyo emocional y tercer lugar el instrumental. Por lo tanto, cualquier estrategia de apoyo a los estudiantes migrantes, será más efectiva si obedece a un diagnóstico de las necesidades de este grupo, o incluso, si es indicado por sus propios protagonistas. Es fundamental, por ende, el rescate de las estrategias emanadas desde los mismos grupos migrantes, o al menos, la manifestación explícita de sus necesidades particulares.

Las estrategias de adaptación académica, involucran el apoyo social, pero lo trascienden, en la medida que considera también estrategias de aprendizaje propiamente tal, aunque su acceso y éxito, obedece a las mismas condicionantes descritas para las estrategias de apoyo social.

En el presente capítulo, se explicitará el concepto de estrategia de adaptación académica, para luego presentar las más utilizadas en contextos de relación con estudiantes migrantes, distinguiendo entre las estrategias de aula y las que asumen un mayor radio de acción, y que por ser generalmente emanadas desde la institucionalidad educativa, llamamos estrategias institucionales.

7.2. Estrategias de adaptación académica

En virtud de lo descrito en el párrafo anterior, entenderemos por “estrategia”, un plan seleccionado deliberadamente para cumplir una meta específica (Condemarín, 2000). Así, en el marco de este estudio, la estrategia sería el proceso por el cual el alumno migrante protagoniza procedimientos considerados adecuados para el logro de su adaptación académica.

En consecuencia, es necesario tener un panorama general de las estrategias generadas y más utilizadas desde el momento en el que el proceso de adaptación académica de un estudiante migrante inicia su desarrollo. Al exponer dichas estrategias, las distinguiremos entre estrategias de aula (generadas para su desarrollo en el mismo espacio de interacción entre estudiantes y profesores) y estrategias institucionales (más amplias y nacidas preferentemente desde la administración formal de las instancias educativas).

7.2.1. Estrategias de aula

La inclusión es una tarea compleja, agravada generalmente por desajustes curriculares. La existencia de un currículum homogéneo que no se haga cargo de las diferencias naturales de los estudiantes, obliga al uso de estrategias diferenciadas que permitan un mejor acercamiento a lo que el currículum educativo propone. En este sentido, uno de los factores que afecta al rendimiento académico es el uso de estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Cano y Justicia 1993; Román y Gallego, 1997). Reiteramos que para este estudio las estrategias de aprendizaje serán aquellos elementos que se ponen en marcha para alcanzar la meta de aprendizaje proyectada (Monereo, 1999; Valle, González, Cuevas y Fernández, 1999).

Hay acuerdo entre psicólogos cognitivos y educadores en cuanto a que para aprender es necesario integrar una nueva información dentro de un esquema cognitivo previo, situación extremadamente importante en el caso de los estudiantes migrantes, para quienes los contextos de aprendizaje varían enormemente considerando los patrones culturales (Condemarín, 2000).

Los esquemas cognitivos son estructuras que representan los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria de largo plazo (Rumelhart, 1980). También son llamados conductas de entrada y conocimiento previo (Condemarín, 2000). La activación de los esquemas previos de los estudiantes contribuye a que el aprendizaje sea eficiente y permite al educador conocer a sus alumnos a través de sus historias particulares. Por otro lado, permite dentro de la sala de clases un ámbito donde el contexto cultural de los estudiantes es expresado, compartido y validado. Todo esto lleva a los estudiantes a involucrarse de mejor manera en su proceso de aprendizaje. De acuerdo a lo anterior, podemos clasificar las estrategias en tres grandes grupos, como se muestra en la tabla 15 (Lanza y Sánchez, 2013):

Tabla 15. Estrategias de Aprendizaje.

| | | | |
|------------------------------|------------------------------------|--|---|
| Grupos de Estrategias | Estrategias de Apoyo | <p>Abarcan tres ámbitos –la motivación, las actitudes y el afecto– y tienen como finalidad sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje.</p> | <p><u>Motivación:</u> Es la voluntad del estudiante por aprender. De entre las estrategias motivacionales destacan: la motivación intrínseca, las atribuciones de éxito o fracaso y la motivación de logro.</p> <p><u>Actitudes:</u> Comprenden tres ámbitos de intervención: el clima de aprendizaje, el sentimiento de seguridad y satisfacción personal, y la implicación en las tareas. La clave se articularía en torno a la aceptación, que no se vea amenazado y pueda exponer sus capacidades, y con relación a las tareas, se debe vincular las actividades académicas con sus intereses.</p> <p><u>Afecto:</u> Se refiere al control emocional, especialmente de la ansiedad. Este control se puede conseguir con técnicas como la reestructuración cognitiva o el modelado.</p> |
| | Estrategias cognitivas | <p>Se asocian a la integración del nuevo aprendizaje con el conocimiento previo. Las estrategias más importantes son: la repetición, selección y elaboración.</p> | <p><u>La repetición:</u> tiene como finalidad mantener el contenido en la memoria a corto plazo y transferirlo a la de largo plazo. No es suficiente para lograr un aprendizaje significativo.</p> <p><u>La selección:</u> se encarga de seleccionar la información que se considera relevante a fin de procesarla con mayor profundidad, la que se basa en técnicas como el subrayado, el resumen o el esquema. Es el primer paso para la comprensión del contenido. Si el estudiante desconoce o no puede separar lo esencial de lo secundario, no podrá comprender un texto.</p> <p><u>La organización:</u> se encarga de tejer relaciones entre los elementos del contenido previamente seleccionados. Tiene como misión la adición de ejemplos para acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo aprendido. Se incluyen las estrategias de personalización, asociadas a la creatividad y pensamiento crítico.</p> |
| | Estrategias Meta cognitivas | <p>Son las que ayudan al estudiante a conocer lo que sabe sobre la tarea, su naturaleza y dificultad, además de las estrategias más adecuadas para resolverla, y el ambiente más favorable para enfrentarse a ella. Tienen una doble función: el conocimiento y el control. En cada experiencia educativa los estudiantes adquieren un conocimiento adicional sobre sí mismo, la estrategia, la tarea y el ambiente, lo que afecta a la cantidad y calidad de los aprendizajes. Por último, la función de control hace referencia a las tres instancias de regulación de la conducta que responden a los tres momentos de la acción: planificación, regulación y evaluación.</p> | |

Fuente: Lanza y Sánchez, 2013. Elaboración propia.

A partir de lo aquí expuesto, si se considera al componente cognitivo, Barca y Brenlla (2006) y Barca, Brenlla, Santamaría y González (1999) señalan que los alumnos que adoptan un enfoque profundo de aprendizaje (motivaciones y estrategias de aprendizaje de tipo comprensivo) son los que obtienen un mejor rendimiento académico. Por otro lado, Camarero, Martín y Herrero (2001) proponen que los estudiantes de mejor rendimiento usan más las estrategias meta cognitivas, de control y de carácter socio afectivas. Beltrán (2003) expone que existe una relación entre el rendimiento académico alto y el uso de las estrategias de elaboración y organización.

Desde el punto de vista afectivo, Núñez, González, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González (1998) estudian la influencia del auto concepto del estudiante en el uso de estrategias de aprendizaje. Sus resultados parecen confirmar que los estudiantes con un mejor auto concepto tienen mayores recursos cognitivos y motivación que los alumnos con un auto concepto negativo, y que mientras mayor es el auto concepto académico del estudiante, mayor número de estrategias profundas de aprendizaje utiliza, mayor es su motivación y concentración, menor es su ansiedad y más positiva es su actitud hacia la escuela.

En esta misma línea Rosario, Lourenço, Paiva, González-Pineda y Valle (2012) proponen que los alumnos con más fracaso escolar son los que presentan una menor autoeficacia para regular su propio aprendizaje. Además, la autoeficacia y la motivación para las tareas tienden a disminuir a lo largo de la escolaridad (Anderman, Maehner y Midgley, 1999; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002). Pajares y Valiente (2002) encontraron que la autoeficacia de los alumnos para utilizar las estrategias de autorregulación iba disminuyendo a medida que los estudiantes avanzaban de Primaria a Secundaria.

Cano (2000) detectó que las estudiantes mujeres superan a los alumnos masculinos en motivación, interés y actitud. Grimes (1995), analizó las diferencias de género en la utilización de estrategias de aprendizaje, demostrando que las alumnas obtienen mayor puntuación que los alumnos en las escalas de actitud, motivación, administración de tiempo, y autocomprobación.

7.2.2. Estrategias institucionales

Como señalan Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012) cuando el estudiante cuenta con estrategias de apoyo y una valoración de sí mismo como estudiante, es capaz de afrontar mejor las tareas. Por el contrario, cuando el alumno tiene unas altas metas de valoración social y un importante miedo al fracaso, el rendimiento académico disminuye (González-Pineda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002).

Lo anterior debe ser contextualizado, y para eso podemos citar lo señalado por Carme Tolosana (2014, p.25) que en torno a la heterogeneidad de los colectivos vulnerables señala: “quizá el rasgo compartido sea el carácter involuntario de su situación, es decir, no son responsables de las causas que les hacen vulnerables.” Si reconocemos esta situación, debemos tener presente que no siempre los miembros de los colectivos vulnerables – y entre ellos los migrantes- son capaces de superar su situación por sí solos o sin el acompañamiento de una plataforma institucionalizada que tienda a equilibrar el contexto en que se desenvuelve su experiencia vital. La misma autora nos señala el consenso general en que radica la sustentabilidad de la implementación de medidas institucionales de apoyo a los colectivos vulnerables:

“El objetivo es una educación para todos, porque sabemos que el saber no es un bien escaso que no se pueda repartir y que si lo alcanza un mayor número de personas enriquece no sólo a los individuos sino también a la comunidad. Con mayor o menor intensidad y éxito todos los países buscan el modo de facilitar el acceso a la educación básica atendiendo la diversidad étnica, de género, territorial, de capacidad, y hacerlo en condiciones de calidad.” (Tolosana, 2014, p.25)

Una serie de disposiciones internacionales plantean como objetivo central la construcción de una sociedad inclusiva, no obstante, no siempre vienen seguidas de medidas adecuadas (Gairín, 2014). El mismo autor cita a Díaz Romero (2010) que postula una serie de propuestas que debieran ser institucionalmente gestionadas en pro de una educación efectivamente inclusiva (Gairín, 2014, p.50):

- Apoyar a los ingresantes en el desarrollo de la autonomía, la autogestión y una conciencia crítica para discernir sus límites y posibilidades en relación con las oportunidades de éxito que el sistema les ofrece.
- Promover la consolidación de redes entre pares a fin de abordar colectivamente las posibles dificultades académicas y de integración social.
- Poner a disposición toda la infraestructura y recursos de aprendizaje (bibliotecas, salas de estudio y computación), dado que muchos estudiantes no cuentan con espacios y equipamiento adecuado en su hogar o residencia.
- Implicar a la familia en el proceso formativo: a nivel de sus expectativas y como soporte para desarrollar hábitos de estudio y definir prioridades.
- Apoyar el desarrollo de nuevos hábitos de estudio, acordes con la mayor complejidad y exigencias académicas a la que estarán expuestos los estudiantes.

Gairín (2014) subraya que una implementación efectiva de planes de inclusión debería gozar de sistematicidad y de capacidad para autorregularse. Es en este sentido que el proyecto ACCEDES se ha transformado en un referente, analizando las políticas de inclusión en las instituciones de educación superior. Sin embargo, sus aportes son perfectamente proyectables a todos los niveles educativos, abogando por una educación inclusiva, innovadora y de calidad. En términos generales, Gairín y Suárez (2014) destacan que las ideas fundamentales implícitas en la educación inclusiva se pueden resumir en tres:

- a. promover procesos inclusivos puede ser el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias;
- b. la necesaria reestructuración de las instituciones de formación para garantizar la debida atención a todos los estudiantes; y
- c. en ocasiones, la exclusión escolar es el prelude de la exclusión social.

Una experiencia interesante al respecto es la surgida a partir de la identificación de nuevos grupos vulnerables en Colombia, a raíz de los desplazamientos ocasionados por la violencia interior, lo que ha permitido reconocer y valorar las iniciativas que proponen sociedades más inclusivas. En este contexto, el sujeto son jóvenes y niños desplazados que

presentan bajos índices de escolaridad, dificultades frente a los procesos de aprendizaje y discriminación. Lo interesante en este caso es el relevante papel jugado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, como diseñador y gestor de las iniciativas, que a continuación detallaremos (González y Blandón, 2014):

1. **Plan fronteras:** Busca recuperar la infraestructura y capacidades institucionales para el servicio de la educación, a fin de reducir los desequilibrios regionales y las diferencias en los procesos de formación, asegurando así la retención de las personas en el área.
2. **Atención educativa a población afectada por la violencia:** Diseñado para identificar, y apoyar prioritariamente a población infantil y adolescente afectada por el desplazamiento o en riesgo evidente de tal situación. Canaliza recursos para el desarrollo de infraestructura educativa, contratación de profesores y desarrollo de currículos flexibles apropiados a las necesidades particulares de estas poblaciones.
3. **Niñas, niños y jóvenes trabajadores:** Busca enfrentar de manera integral la problemática de los niños, niñas y jóvenes trabajadores y en particular sus necesidades de escolarización, a través de estrategias de retención en el sistema educativo, jornadas de estudio complementarias y apoyos económicos.

De cualquier forma, Gairín (2014) acentúa que cualquier intervención institucional que promueva el cambio educativo debe enfrentar el desafío desde cuatro aspectos, dando forma a lo que el autor llama “cambio global”:

- *Desarrollo curricular.* El logro de mejores resultados educativos, siempre va de la mano de programas contextualizados a las necesidades de los destinatarios, con metodologías activas, además de recursos y mecanismos de seguimiento adecuados.
- *Desarrollo organizativo.* Es necesario que el contexto de aplicación facilite la realización de los cambios mediante instalaciones adecuadas, recursos suficientes y actitudes favorables al cambio.
- *Desarrollo profesional.* Es fundamental contar con profesionales adecuados para llevar adelante las intervenciones. Se debe tener certeza de que el recurso humano involucrado esté bien seleccionado, con la formación adecuada y alto compromiso con la actividad educativa.
- *Desarrollo comunitario.* La intervención educativa debe considerar el contexto social en el que se sitúa y en el que participan la familia, el grupo social de referencia y la estructura social, promoviendo la interrelación entre centro educativo y entorno, a fin de alcanzar la plena efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

El Manual del Modelo ACCEDDES desarrollado en el marco del proyecto del mismo nombre (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012), propone una metodología de trabajo y proporciona elementos para apoyar las prácticas institucionales inclusivas en la educación superior. Sin embargo, la gran mayoría de sus propuestas metodológicas (APRA) y su

filosofía de intervención son plenamente adaptables (con las adecuaciones pertinentes) a la realidad de otros niveles educativos, ya que considera una serie de elementos comunes a las instituciones educativas, a saber:

- a. Las funciones que se le asignan (facilitar aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.) son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios.
- b. Los colectivos de personas que incluyen son también variados (...), lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento (...) que dificultan el aprovechar las ventajas de una cultura referencial común.
- c. Muchos de sus miembros (los estudiantes) no siempre han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.
- d. Existe multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas. (Gairín, 2014, p. 246)

Considerando lo anterior, ACCEDES elaboró una investigación exhaustiva de las diferentes estrategias y actividades de apoyo a colectivos vulnerables ejecutados en América Latina. Para el caso particular de estudiantes migrantes, ACCEDES reconoce 9 estrategias, de las que acá mencionaremos las que presentan mejor adaptabilidad a las situaciones de contexto asociadas a la enseñanza primaria y secundaria de nuestro espacio de estudio:

- *Acciones de sensibilización, para fomentar* la adaptación de los estudiantes a una nueva cultura y estilo de vida, haciendo que conozcan el ambiente físico, organización y funcionamientos de la institución.
- *Plan de acogida lingüística, para* facilitar el manejo del idioma oficial para estudiantes inmigrantes con idioma diferente al del país receptor.
- *Servicio de orientación e información* académica, administrativa, jurídica y cultural al estudiante. Algunos ejes pueden ser talleres de orientación vocacional, de técnicas de estudio y de perfil profesional.
- *Plan de acción tutorial, con* el propósito de que los docentes coordinen, acompañen y guíen a los estudiantes hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas mediante la práctica y reafirmación de contenidos, valores y actitudes positivas que fortalezcan su vida personal y profesional, planificando actividades en horarios alternos y organizados para el seguimiento de los estudiantes.
- *Planes de desarrollo personal, donde* se propone un curso propedéutico para que el estudiante pueda poner en práctica herramientas que le permitan hacer un plan de vida con objetivos definidos como el conocimiento de sí mismo, la gestión del tiempo y del autocontrol.
- *Currículo y asignaturas propedéuticas, como* adaptaciones curriculares que pueda realizar la institución educativa para favorecer a los estudiantes inmigrantes con el fin de lograr su nivelación académica.

- *Gabinete psicopedagógico*, para nivelar académicamente a los estudiantes mediante orientación educativa en cuatro áreas de atención: pedagógica, de prevención y desarrollo, atención a la diversidad y laboral.
- *Ayudas financieras, préstamos y becas* para apoyar a los jóvenes inmigrantes y evitar la deserción.

Un aporte contextualizado a la situación de educación primaria y secundaria, es la propuesta de José Manuel Gómez (2005), que divide las estrategias de adaptación académica en dos: medidas de carácter ordinario y medidas de carácter extraordinario.

Entre las medidas de carácter ordinario, el autor centra las estrategias en la programación de aula, asumiendo como una tarea propia de la labor docente, planificar actividades y seleccionar contenidos que aborden de mejor manera los objetivos de aprendizaje, desde la premisa de un aula caracterizada por la diversidad.

Entre las medidas de carácter extraordinario, el autor señala las que deben ejecutarse en virtud de grupos que, con las medidas ordinarias, no estarían en condiciones de alcanzar los mínimos exigidos. Entre estas medidas, el autor señala los programas de diversificación curricular, aulas de enlace para grupos cuya lengua materna no es la española y plan de compensación educativa para estudiantes con desfase de uno o dos años de formación.

Un ejemplo de lo anterior es lo ejecutado en el Programa de Acogida de alumnos migrantes de Asturias, el que ha generado recursos y materiales para la implementación de un protocolo de acogida a estos colectivos, sin importar la edad y asumiendo todos los niveles de enseñanza. Los servicios que se orientan a la atención del estudiante migrante en este modelo, plantea que todo programa de apoyo debería abarcar desde la llegada del estudiante al centro hasta su plena integración, con un acompañamiento permanente. Sin embargo, ante la escasez de recursos, hay actividades que deben ser prioritarias en dicho programa:

1. Tutoría de acogida, para informar a padres e hijos del sistema educativo y el funcionamiento del centro, apoyado por folletos en varios idiomas.
2. Aulas temporales de adaptación o inmersión lingüística, dedicadas a la enseñanza intensiva del idioma a los estudiantes de primaria y secundaria (lo que puede demorar dos años o más). Al mismo tiempo, se atiende a los padres, en pro de potenciar el trabajo en el aula, mediante un glosario de términos de uso común por sus hijos.
3. Actividades extraescolares en español, en este caso, apoyadas por el Aula Virtual en Español (AVE) del Instituto Cervantes, que incluye chat, blogs y otros apoyos digitales.
4. Mediadores Interculturales, presentes en la Junta de Andalucía, que apoyan de manera bidimensional, tanto a los estudiantes migrantes, como a los estudiantes

nativos, conformando un contexto de acogida funcional a los objetivos del programa.¹³

Otra iniciativa que responde a los parámetros señalados anteriormente es la ejecutada en Puerto Rico con el Programa de Limitaciones Lingüísticas en español e inmigrantes.¹⁴ Este programa busca entregar servicios a académicos y de apoyo a jóvenes cuya lengua materna no es el español, migrantes y miembros de minorías indígenas. El apoyo se orienta a preparar al estudiante para:

- Hablar, escribir, leer y comprender en español.
- Desempeñarse efectivamente en las asignaturas académicas.
- Dominar el material y los estándares de su nivel educacional y los de español como segundo idioma.
- Tener servicios y actividades de integración sociocultural en Puerto Rico.

Para los migrantes, los requisitos son estar matriculado hace menos de tres años en un sistema educacional de Estados Unidos, y tener entre 3 y 21 años. Lo atractivo de este programa, es que además de incluir el acompañamiento a los estudiantes, además ejecuta capacitación y perfeccionamiento a docentes que trabajan con los grupos beneficiados.

Sin embargo, existe actualmente un desafío permanente en lo referido a educación inclusiva e intercultural en general en América Latina. A pesar de que en los últimos años se han puesto en marcha una serie de medidas gubernamentales, que respondían al llamado de la Organización de Estados Americanos y posteriormente, a lo señalado por la UNESCO, éstas no han cumplido con sus expectativas iniciales (Mondaca y Gajardo, 2013).

El principal de estos desafíos se circunscribe al hecho que las iniciativas de Educación intercultural bilingüe se han particularizado a contextos indígenas, como medidas de reparación social a siglos de sometimiento, dejando fuera de las mismas a colectivos emergentes a raíz de las migraciones contemporáneas (Mondaca y Gajardo, 2013).

Los autores citados en el párrafo anterior, desarrollaron una investigación de las políticas gubernamentales que ejecutaron planes de educación intercultural, identificando tres momentos de dicha intervención, en la región de Arica y Parinacota (Mondaca y Gajardo, 2013):

Primera etapa: Acomodación. En esta primera etapa, en los territorios del norte de Chile, se ejecutan acciones tendientes a acomodar la escuela chilena que se desarrollaba desde 1930, especialmente vinculada a la acción los profesores “normalistas”, considerados los agentes fundamentales de inculcación de la chilenidad en los espacios rurales. Este primer momento es interrumpido en la década del 60 a través del Plan Integral de Educación, diseñado desde el Ministerio de Educación y

¹³ <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2012/08/17/212202.php>

¹⁴ <http://www.de.gobierno.pr/ofrecimiento-academico/221-programas-academicos/2263-limitaciones-lingueisticas-en-espanol>

coordinado localmente por la Junta de Adelanto de Arica. Este plan, inspirado en el desarrollismo de la época, buscaba promover la integración nacional, en pro del desarrollo regional. Este proceso, denominado en la zona “Plan Andino”, fue interrumpido por el golpe militar, dando paso a un sistema caracterizado por las “escuelas de concentración fronteriza”, generalmente compuestas por escuelas multigrado ubicadas en los cordones cordilleranos y dotadas de internados que preparaban técnicamente a los estudiantes de educación básica. Los primeros atisbos de educación intercultural en este período, aparecen a la luz de proyectos particulares desarrollados por instituciones internacionales, o universitarias, pero acercándose más bien a lo que se llamó “Educación Rural”.

Segunda Etapa: Democracia y Política Indígena. En esta segunda etapa, ubicada entre los años 1990 y 2000, se caracteriza por la aparición de una serie de programas inspirados por el nuevo contexto democrático nacional. Entre estos programas podemos mencionar el de “900 escuelas” o el programa MECE de Educación Básica, que propendieron la generación de estrategias de inclusión social en espacios rurales e indígenas, sentando las bases para los primeros planes de educación intercultural bilingüe, que será madurada e implementada con la aparición posteriormente de la Comisión de Estudios de Políticas Indígenas y luego, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y la Unidad de Educación y Cultura de la misma corporación. Cada uno de estos insumos llevó a la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación.

Tercera Etapa: Orígenes. En esta tercera etapa, lo más relevante es el fortalecimiento de las iniciativas de educación intercultural bilingüe (EIB), a través de las dos fases del programa “Orígenes”, que desencadenaría un incremento en la inversión, iniciativas pedagógicas, estudios y producción bibliográfica en torno a la interculturalidad y bilingüismo además de los primeros textos de estudio y de materiales educativos en EIB para contextos indígenas.

Si bien es cierto, estas etapas señalan un avance en el sentido del reconocimiento de la diversidad cultural, adolecen principalmente de ser programas particularizados a contextos rurales e indígenas, desconociendo los fenómenos interculturales urbanos y que consideran a otros grupos, no necesariamente herederos de pueblos originarios.

7.3. A modo de conclusión

En el marco de este estudio, se considera la estrategia como el proceso por el cual el alumno, particularmente el migrante, ejecuta procedimientos considerados adecuados para el logro de su aprendizaje o éxito académico. El uso de estrategias aparece como una necesidad en virtud que la plena inclusión es una tarea compleja y agravada generalmente por desajustes de carácter curricular.

Hay acuerdo entre psicólogos y educadores en torno a la importancia de integrar la nueva información dentro de los esquemas cognitivos previos, para lograr un efectivo aprendizaje. Para el caso de los estudiantes migrantes, se debe subrayar el hecho que los niños desarrollan sus esquemas a través de sus experiencias, las que varían con los contextos de origen y acogida de este grupo de estudiantes.

La activación de estos esquemas previos contribuye al aprendizaje y permite al educador conocer a sus alumnos, permitiendo la expresión de los contenidos culturales particulares, y por ende su validación. Este factor promueve que los estudiantes se involucren de mejor manera en su proceso de aprendizaje.

La literatura especializada clasifica las estrategias en tres grupos (Lanza y Sánchez, 2013): Estrategias de apoyo, estrategias cognitivas y estrategias meta cognitivas. Esta clasificación ha permitido determinar algunos elementos dignos de ser profundizados en la planificación curricular. Entre estos elementos podemos mencionar el hecho que los estudiantes de mejor rendimiento usan más las estrategias meta cognitivas, de control y de carácter socio afectivas. A su vez, los estudiantes con un mejor auto concepto tienen mayores recursos cognitivos y motivación, y que mientras mayor es el auto concepto académico del estudiante, mayor número de estrategias profundas de aprendizaje utiliza, mayor es su motivación y menor es su ansiedad. Todo lo anterior promueve una actitud más positiva hacia la escuela.

Desde la vereda opuesta, se puede proponer que los alumnos con más fracaso escolar son los que presentan una menor auto eficacia para regular su aprendizaje. Además, la auto eficacia y la motivación para las tareas tienden a disminuir a lo largo de la escolaridad.

Desde el punto de vista institucional, debemos tener presente que las experiencias internacionales señalan que no siempre los miembros de los colectivos migrantes son capaces de imponerse académicamente por sí solos. Por esta razón, Gairín (2014) señala la necesidad de una implementación efectiva de planes de inclusión, de carácter sistemático y con capacidad de autorregulación. El mismo autor acentúa que cualquier intervención institucional que promueva el cambio educativo debe enfrentar el desafío desde lo que llama “cambio global”. En la misma línea, Manuel Gómez (2005), divide las estrategias de adaptación académica en dos: medidas de carácter ordinario y medidas de carácter extraordinario.

Finalmente, desde la institucionalidad latinoamericana, si bien se reconoce un avance en el sentido del reconocimiento de la diversidad cultural, se adolece de manifestarse en programas particularizados a contextos rurales e indígenas, desconociendo los fenómenos interculturales urbanos y que consideran a otros grupos, no necesariamente herederos de pueblos originarios.

C

MARCO APLICADO

CAPÍTULO 8.

DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CAMPO

8.1. Introducción: Objetivos del estudio de campo

La finalidad de esta investigación, como ya se mencionó, es comprender la naturaleza y características de las estrategias de adaptación académica de los estudiantes migrantes en Arica, considerando de manera fundamental la perspectiva de los protagonistas. La realidad que importa en el presente trabajo, es la que las personas participantes del proceso en estudio, perciben como importante. En consecuencia con esto, se parte de la premisa que cada caso a analizar es una realidad concreta y particular, imposible de reproducir, por lo que toda acción que abordemos en este estudio, tiende a la comprensión de los fenómenos, desde su propia lógica interna.

En este sentido, el Objetivo del estudio de campo, realizado para completar y contrastar elementos del marco teórico, es recoger de parte de informantes claves los testimonios que permitan reconocer las estrategias de adaptación académica propuestas y empleadas para el éxito de los estudiantes migrantes en el contexto educativo de la sociedad de acogida.

En un primer momento se procede a reconstruir el contexto de la relación del migrante con la sociedad receptora, para lo que se considera el análisis de la literatura pertinente.¹⁵ Por otro lado, la descripción del contexto en el que se desarrolla la experiencia migrante en Chile, y en particular en la provincia de Arica, no estaría completo sin el análisis general de estadísticas tanto demográficas y educativas, que permitan visualizar desde otra perspectiva, las circunstancias del fenómeno en estudio.

Una vez contextualizada la relación del migrante con su país receptor, tanto estadística como discursivamente (lo que se expuso en el capítulo dos del presente documento), se abordará el problema central del estudio: las estrategias de adaptación académica desarrolladas para y por los estudiantes migrantes. En este marco, la relevancia del trabajo de campo, nace de la instalación desde procesos concretos (las estrategias de adaptación), en vista de generar una comprensión que construya conocimientos más allá de estas mismas situaciones y que permitan compararlas con otras vinculadas, en la medida que comparten ciertas condiciones de semejanza. Así pues, se propone una forma de acercamiento al “otro”, de modo que la información fluya naturalmente y se den condiciones para que broten la intersubjetividad y la empatía, evitando en la medida de lo posible situaciones artificiales.

¹⁵Un trabajo interesante al respecto es el de Rodrigo Browne-Sartori y Ana María Castillo-Hinojosa, en que se propone el Análisis Crítico y Complejo del Discurso como metodología para abordar la representación del “otro” en la prensa chilena (2013). Este trabajo, a modo de objetivo general, pretende analizar desde la comunicación y el periodismo intercultural, la presentación y re-presentación de la diferencia en la prensa chilena, en la imagen del “otro”. Para realizar este análisis se proyecta una matriz metodológica, derivada de la propuesta de Teun van Dijk denominada Análisis Crítico del Discurso (ACD), que permitirá comprender la construcción social de la realidad, a partir de los tratamientos noticiosos.

8.2. Orientación metodológica

La investigación educativa reconocería su génesis en el siglo XX, bajo el nombre de "pedagogía experimental", con investigaciones como las desarrolladas por Binet en Francia y Thorndike en Estados Unidos (Zambrano, 2013). Los inicios de este tipo de investigación reconocen herencia directa de la "psicología experimental" iniciada por Wundt en Leipzig e influenciada por esta misma (Bisquerra, 1996).

Hasta mediados del siglo pasado la investigación educativa acentuó un enfoque cuantitativo, centrado en el estudio de la eficacia en la enseñanza. Luego, entre los años 30 a 50, la crisis económica y la segunda guerra mundial llevaron a una importante reducción en la investigación en educación. No obstante, en esa misma época, aparecen como campo de interés de los investigadores los estudios de naturaleza sociológica que abordan la escuela como mecanismo de reproducción de diferencias sociales y prácticas discriminatorias (Landsheere, 1988).

En las décadas del 60 y 70 hubo un período de apoyo financiero a la investigación educativa, particularmente la que se dirigía hacia el desarrollo curricular en ciencias y matemáticas. Luego, en los años 80 y 90, como resultado de la reacción a la "tradición positivista" empezó a ser más fuerte el predominio cualitativo en la investigación.

En resumen, como plantea Jiménez (2007) los dos paradigmas clásicos (cuantitativo y cualitativo) han dominado la investigación educativa en el siglo XX, alternadamente. La distinción entre ambos modelos nos deriva obligatoriamente a explorar los contenidos epistemológicos implícitos en los contextos de investigación, lo que podemos resumir a continuación:

Tabla 16. Resumen de Paradigmas clásicos de investigación en ciencias sociales.

| | Paradigma Cuantitativo | Paradigma Cualitativo |
|---------------------|---|---|
| Instrumentos | Son una manera de alcanzar mediciones precisas de objetos y eventos con existencia propia; se busca producir representaciones exactas de la realidad. | Los instrumentos no tienen lugar independientemente de aquello a lo que se destinan para medir, son extensiones de los investigadores en su intento de dar forma a la realidad. |
| Realidad | Si el investigador deja de estudiar algo, ese algo continuará existiendo. Dualismo sujeto-objeto. | Realidad socialmente construida; no hay realidad independiente de los esfuerzos mentales de crear y moldear; lo que existe depende de la mente humana. Lo que se investiga no es independiente del proceso de investigación. No hay dualismo sujeto-objeto. |
| Verdad | Verdad es una cuestión de correspondencia con la realidad (Smith, 83). | Verdad es cuestión de concordancia en un contexto (Smith, 83). |

| | Paradigma Cuantitativo | Paradigma Cualitativo |
|------------------|--|--|
| Objetivos | Procuran explicar causas de cambios en hechos sociales, a través de medición objetiva y análisis cuantitativo (Firestone, 87). Buscan la predicción y control de eventos, mediante generalizaciones estadísticas de muestras para poblaciones. (Erickson, 86). | Buscan la comprensión del fenómeno social según la perspectiva de los actores a través de participación en sus vidas (Firestone, 87). Procuran la explicación interpretativa alcanzada a través del estudio detallado de un caso y de la comparación con otros. (Erickson, 86). |
| Técnicas | Utilizan el modelo de las ciencias físicas para investigar el mundo social y humano. Se ocupan de diseños experimentales, cuasi experimentales y correlacionales; test de hipótesis; instrumentos válidos; test de significancia; muestreo; inferencia estadística; generalización. Siguen un modelo hipotético-deductivo. | Usan técnicas etnográficas, estudios de caso, antropología educativa. Se ocupan de observación participativa; significados individuales y contextuales; interpretación; desarrollo de hipótesis; casos, grupos o individuos específicos; particularización. Pueden usar estadística descriptiva. Son más inductivos. |

Fuente: Elaboración propia¹⁶

En cuanto al tema concreto que nos interesa en este trabajo, la naturaleza misma del problema a estudiar nos lleva a decidir abordarlo desde la investigación cualitativa, que también puede ser conocida por varias denominaciones (Tabla 17).

Tabla 17. Denominaciones de la Investigación Cualitativa.

| | |
|----------------------------------|--|
| INVESTIGACIÓN CUALITATIVA | Naturalista: porque no involucra manipulación de variables, ni protocolo experimental. |
| | Fenomenológica: porque enfatiza los aspectos subjetivos del comportamiento humano, sus interacciones sociales y los significados que da él mismo a esas interacciones. |
| | Interaccionista simbólica: porque parte de la premisa que la experiencia humana es mediada por la interpretación, la cual no se da autónomamente sino en la medida que el individuo interactúa con otro a través de formatos simbólicos compartidos. (André, 1998). |
| | Investigación interpretativa: Alude a un grupo de enfoques de investigación participativa observacional, que reemplaza el término “investigación cualitativa”, por ser más incluyente y por apuntar al interés central de esa investigación que es el significado humano en su contexto y su revelación y exposición por parte del investigador. Para Erickson (1986), la investigación interpretativa involucra a) intensa y larga participación en el contexto investigado, b) cuidadosos registros de lo que ocurre en dicho contexto junto con otras fuentes (apuntes, documentos, grabaciones) y c) análisis reflexivo de todos esos registros. |

Fuente: Jiménez, 2007. Elaboración propia.

¹⁶ A partir de datos extraídos de “Cuando estudiamos pertenencias étnicas y educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?” de Livia Jiménez Sedano Departamento de Antropología Social y Cultural, Observatorio Atenea de Zonas con Necesidades de Transformación Social. UNED Madrid / Universidad de Granada. España 2.007

Para la investigación en el aula, la investigación cualitativa implica descubrir cómo las acciones de los actores constituyen un currículum de hecho. Profesores y alumnos juntos e interactuando adquieren, comparten y crean significados. Así planteado, se expondrá de manera más concreta en los próximos apartados, el enfoque y orientación del estudio de campo.

8.2.1. Propuesta metodológica: Opción por la perspectiva cualitativa

De acuerdo a las anteriores consideraciones, se entenderá la propuesta metodológica como el sistema procedimental por el que una investigación produce información y la canaliza a distintos grados de abstracción para generar conocimiento organizado (Pelto y Pelto, 1978). La primera decisión al respecto se encuentra en torno a la perspectiva que orientará la investigación, y desde la cual se iniciará el diseño metodológico, lo que pasamos a describir.

La opción por una perspectiva cualitativa de investigación, se basa en que es aquella que nos propone herramientas idóneas para cumplir los objetivos de nuestra investigación. Si bien esta perspectiva no siempre ha sido considerada adecuada por una parte de la comunidad científica (Aguirre, 2000), adherimos a quienes afirman que este tipo de investigación ha generado las condiciones necesarias para lograr la comprensión profunda, significativa y contextualizada de los fenómenos sociales y educativos (Hymes, 1993).

Por otro lado, se asume la presente opción metodológica, en vista de enfrentar el problema desde el paradigma de la complejidad, a fin de poder dar cuenta de la multiplicidad de variables que interactúan en los fenómenos sociales y del dinamismo permanente que asume la realidad contemporánea (Morin, 1995).

Al respecto, Jiménez (2007) señala que quien emprende este tipo de investigación busca “universales concretos” alcanzados a través del análisis profundo de casos particulares y de la comparación de ese caso con otros estudiados también con gran profundidad. A través de una narrativa detallada, el investigador buscará credibilidad para sus interpretaciones. Para el desafío de los estudios sociales, coincidimos con la propuesta que señala la opción por este modelo como una opción ideológica (Bonil, Sanmartí, Tomás, y Pujol, 2004).

Desde una perspectiva epistemológica, la relación entre los fenómenos y la construcción del conocimiento la concebiremos como una opción por comprender el carácter variable y específico de los procesos a estudiar. Es por esta razón que la presente investigación será guiada por los siguientes principios:

- Concepción múltiple de la realidad.
- La comprensión de los fenómenos como objetivo central.
- Interrelación y retroalimentación permanente entre investigador y objeto de investigación.
- La búsqueda de un conocimiento representativo que describa casos precisos.
- Comprensión de la simultaneidad de los procesos.

Como se puede establecer de lo dicho hasta acá, todo proceso de análisis cualitativo implica un proceso reflexivo que da lugar a la comprensión de los fenómenos investigados, generando un marco explicativo que lleva a una teoría comprensiva referente al fenómeno de estudio. Los grados de generalización de dicha teoría se relacionan directamente con la profundidad que logre alcanzar el proceso de reflexión.

Por otro lado, en este momento es conveniente señalar el frágil equilibrio que exige la paradoja del estereotipo, que es a su vez “instrumento útil de previsión y control de la realidad, como también distorsión del conocimiento y obstáculo para la interacción, lo que nace del agravamiento de dos características intrínsecas del mismo: la generalización y la rigidez” (Navas, Holgado y Sánchez, 2009, p. 38), lo que nos obliga a un permanente estado de alerta investigativa, a fin de explotar sus beneficios y evitar sus tentaciones.

De la misma manera, este análisis debe construir y mantener las estructuras metodológicas e intelectuales que permitan la retroalimentación permanente entre ámbito de estudio e investigador, a fin de poder asumir la flexibilidad necesaria para la comprensión de lo estudiado. Es justamente en la relevancia dada al contexto real donde ocurren los fenómenos educativos y la necesidad de sumergirse en ellos para lograr un conocimiento riguroso de éstos, que hemos optado por una mirada etnográfica a nuestro objeto de estudio.

8.2.2. Opción por el enfoque etnográfico:

Se utilizará un enfoque etnográfico, en virtud que este enfoque permitirá apreciar la realidad como una construcción humana que solo es posible de conocer y comprender, a partir del descubrimiento de los significados y sentidos entregados por los sujetos que la construyen. Este hecho es fundamental, más aún cuando se inicia un acercamiento a la realidad que se manifiesta en las fronteras culturales que la migración contemporánea supone.

La etnografía es una herramienta para comprender la cultura, desarrollada a partir de una descripción de eventos que ocurren en lo cotidiano, con acento en las estructuras sociales y conductas de individuos en torno a su contexto de pertenencia, y una interpretación de lo que significa para la cultura del mismo grupo (Taft, 1988). Una aproximación etnográfica, promueve un formato de investigación que nos permitirá describir, conocer y establecer un número de interpretaciones a partir del diálogo de los datos, que se traducen finalmente en la identificación de obstáculos y oportunidades para el desarrollo de prácticas educativas inspiradas en una perspectiva intercultural.

Dentro de las ventajas que reconocemos en este enfoque está su carácter holístico y su incorporación de la empatía como una de las habilidades del investigador para acercarse a lo estudiado. El interés del investigador se centra en construir una descripción comprensiva contextualizada, lo que no implicaría carecer de teoría inicial (Jiménez, 2013). Gradualmente, en el tipo de investigación propuesta, emerge una base teórica para la comprensión de lo estudiado (Teoría Fundamentada), la que se desarrolla inductivamente y proveerá de algunas hipótesis que pueden guiar nuevas indagaciones. Por otro lado, las hipótesis pueden ser formuladas recursivamente durante la investigación.

Si bien la etnografía es un enfoque de investigación nacido de la antropología, ha arribado paulatinamente a la investigación en educación desde hace medio siglo. Ogbu (1988, citado por Jiménez, 2013) identifica tres orientaciones a partir de los diferentes énfasis en sus definiciones de dicho enfoque:

- La *etnografía holística*: Intenta describir la cultura, o el grupo, como un todo.
- La *micro etnografía* es una etnografía enfocada, que se ocupa de mirar repetidas veces y analizar detalladamente interacciones humanas en escenas-clave, acompañadas de observación participativa del contexto más amplio en el que dichas escenas ocurren.
- La *etnociencia*: Sus presupuestos básicos son que el contenido de los datos culturales consta de reglas, códigos y un ordenamiento simbólico de la sociedad, organizado en distintos dominios culturales de conocimiento. Las experiencias son codificadas en palabras; por tanto, el lenguaje es la principal fuente de datos.

El mismo autor incorpora a la *etnometodología* que sería un campo de investigación en torno a la manera en que los individuos comprenden y estructuran su cotidiano. Se interesa en conocimientos tácitos, el sentido común y las actividades rutinarias que moldean las conductas de los actores sociales. En síntesis, el principal objetivo de la etnografía es el significado que tienen acciones y eventos para las personas o grupos estudiados (Jiménez, 2013).

En educación, lo que se hace en la realidad son estudios etnográficos, es decir, una adaptación de la etnografía a la educación, ya que el fenómeno de interés de la investigación educativa es el proceso educativo, y no una cultura en sí misma. Estos estudios incluirían, por ejemplo, un aula en particular, un pequeño grupo en una escuela, escenas o diálogos en el aula, entre otros.

Es en este hecho donde se encuentra el aporte social del presente estudio, cuya pretensión más ambiciosa sería la de establecer una base inicial de discusión que aporte al establecimiento de políticas educativas inspiradas en la inclusión de minorías migrantes. Entonces, en este momento podemos enumerar las ventajas del enfoque propuesto:

- Entiende el objeto de estudio como un proceso en construcción.
- La flexibilidad del diseño de acuerdo a los fenómenos emergentes.
- Reconocimiento de la capacidad de acción de los sujetos. (Feito, 1997)
- Reconocimiento de los agentes como productores de cultura.
- Pluralidad metodológica.

No obstante, también es necesario tener presente las dificultades que entraña dicho enfoque, especialmente en lo relativo al acceso y el trabajo de campo, además de los dilemas éticos que esto conlleva al tratarse de un acercamiento científico cuyo centro son las personas, tal como lo sostienen autores como Del Olmo (2010) y Osuna (2010); y en cuanto a su flexibilidad (Jiménez, 2013).

Hasta hace algunos años, en Chile, el concepto “estudio etnográfico” consideraba mayoritariamente investigaciones de corte descriptivo antropológico, incorporando la variante analítica inter-grupal. Asimismo, podemos encontrar entre la bibliografía especializada, tanto

nacional como internacional referencias a la “etnografía educativa” o “antropología educativa”, asimilando ambas nociones (Poblete, 2003).

Como ya dijimos, si bien la etnografía nace en el ámbito de la antropología, ha ganado espacio en la investigación educativa ya que sus técnicas de producción de datos son funcionales para comprender los fenómenos educativos, y a partir de ellos, proponer caminos de mejora educativas (Jackson, 2001). Esta tensión que emerge de la influencia antropológica en educación, explica el interés que desde la etnografía educativa ha despertado en el ámbito académico la comprensión de los procesos de escolarización en contextos multiculturales. Es a propósito de ello que Serra (2004) señala que en la mayoría de los trabajos etnográficos realizados hasta la fecha en educación, predomina un interés por problemáticas relacionadas con la escolarización de alumnado migrante, tales como el fracaso escolar, las relaciones interétnicas y el desarrollo de pedagogías y currículum interculturales.

No obstante, es necesario recordar que no es posible plantear un modelo único de qué es y de cómo hacer etnografía. Hernández y Martínez en lo relativo a la naturaleza de la investigación etnográfica, señalan que:

“... hay tres niveles interrelacionados en los que tiene lugar la investigación etnográfica: el macro (estructural), meso (organizacional) y el micro (personal). En este último se pone el énfasis en lo que se experimenta individualmente pero que es socialmente producido. No es por tanto el tiempo en el campo lo que define una micro etnografía, sino la mirada y la escucha del investigador, el foco de la observación y la manera de construir el relato etnográfico para que refleje la complejidad de los contextos humanos. “(Hernández y Martínez, 2014:67)

La noción de micro etnografía para Hernández y Martínez (2014) tiene aquí dos componentes claves:

- El tiempo, ya que se lleva a cabo de forma puntual e intensiva.
- Su pretensión de estudiar “grandes” temas sociales a través del análisis de “pequeños” momentos de actividad humana.

En resumen, destacamos a continuación los elementos claves de la investigación etnográfica (Hernández, Martínez y Montané, 2014) que sobresalen en la investigación emprendida:

- El foco puesto en las prácticas y experiencias sociales y biográficas.
- La utilización de diferentes métodos.
- La participación directa.
- La importancia otorgada a los relatos de los participantes.
- La participación en una espiral de recopilación de evidencias, y puesta a prueba de la teoría, que conduce a una mayor recopilación de evidencias.

- El enfoque en un caso particular, que se aborda en profundidad, para generar conocimiento.

Una vez expuesto el tema del enfoque, es necesario especificar las técnicas a utilizar, lo que describiremos a continuación.

8.2.3. Las técnicas a utilizar

En consecuencia con lo anterior, las investigaciones con un acercamiento cualitativo incorporan una diversidad de técnicas para construir la información, de entre las que utilizaremos en esta investigación, la entrevista en profundidad, y los grupos focales, con el objeto de poder lograr una doble aproximación: la del investigador y la de los participantes (Caballero, 2001; Jackson, 2001; Poveda, 2003). Por otro lado, para la reconstrucción del contexto en que se desarrolla el fenómeno de estudio se optó además, por el análisis de datos demográficos y de estadísticas de rendimiento escolar.

Adherimos a Woods (1995) al señalar que las entrevistas en profundidad pueden ser consideradas una forma de observación participante, ya que configuran un contexto interaccional que ayuda a percibir modelos y normas, que se construyen y ponen en juego en torno a un objeto de investigación. Además, como técnica de investigación, la entrevista permite trascender lo que el entrevistado contesta a las preguntas del entrevistador. Todos los matices de su testimonio son significativos: el silencio, la vacilación, todo cuenta como evidencia (Jiménez, 2007). No obstante, como señalan Jordi y Gómez (2014) es necesario enfrentar el riesgo de tomar la parte por el todo, propio de muchas investigaciones de este tipo. La aplicación de la técnica de entrevista en profundidad, en su desarrollo en los últimos años, ha incorporado nuevos retos, aportados generalmente por la etnografía posmoderna (Fontana y Frey, 2005).

Particularmente Moscoso (2014), en relación al trabajo etnográfico con niños, considera que, si se parte de la premisa que la entrevista genera una relación asimétrica, esto se profundiza más aún si el que pregunta es un adulto y quien responde es un niño:

“En consecuencia, investigar con niños implica aceptar que no es lo mismo que hacerlo con adultos. El adulto centrismo cruza las relaciones de entrevista puesto que todo adulto ocupa, por el mero hecho de serlo, una posición definida en el marco de una relación asimétrica con los niños”. (Moscoso, 2014, p. 95)

La razón de la elección de esta herramienta radica en que es eficaz para aprehender las experiencias del niño y joven migrante, en tanto, permite conocer el punto de vista desde el que el sujeto estructura su relación con el medio social en general, y escolar en particular. Por otro lado, este tipo de entrevista facilita el conocimiento de acontecimientos que no puede percibir directamente el investigador, expresadas en los propios conceptos del entrevistado. Además, se trata de un encuentro cercano que ayuda a captar el punto de vista del interlocutor, su percepción del proceso migratorio y las transformaciones identificadas durante el mismo. La entrevista en profundidad otorga una dimensión histórica que permite el reconocimiento de hitos o etapas en el largo proceso de inclusión en la sociedad de destino, iniciado en el mismo momento de la decisión, propia o ajena, de dejar el país de origen, además de facilitar un primer acercamiento a un estudio de educación comparada, entre el contexto de acogida y el de origen del estudiante migrante, lo que incorpora el componente institucional.

Junto con Rosa Guadalupe Mendoza (2014), entendemos el pasado como un conjunto de discursos autobiográficos que aluden a hechos acaecidos en contextos determinados: los discursos, y por ende, son productos de situaciones sociales y prácticas situadas social e históricamente. Si entrevistar a niños y jóvenes implica tomarse en cuenta sus particularidades, debemos comprender que la entrevista en profundidad con enfoque autobiográfico sería la técnica más adecuada para la reconstrucción de una trayectoria de vida (Moscoso, 2014).

La misma autora plantea que en general se tiene conciencia que trabajar con niños en procedimientos como el descrito es más complicado que con adultos, ante el temor que los primeros no tengan las habilidades necesarias para coordinar sus recuerdos y relatar sus experiencias. Este hecho llevó a que en la muestra seleccionada para el presente trabajo, se optara por entrevistar a estudiantes migrantes preferentemente mayores de 12 años, lo que pretende en parte soslayar lo descrito.

Como resultado de lo anterior, es fundamental considerar, como señala Moscoso (2014), que el autor del discurso puede adoptar en su narración, perspectivas diversas, es así que sus percepciones están conectadas con otras, en virtud que la memoria es social y los discursos son intersubjetivos. Así, para reconocer elementos de análisis biográfico en entrevistas con niños y niñas, es necesario desarrollar una aproximación a sus relatos mediante relatos de vida cruzados contextualizados a los que Moscoso llama “micro campos”:

“Ahora bien, la noción de campo a la que se recurre en este artículo es menos compleja que la propuesta por Pazos, puesto que no recupera para el análisis relaciones de encuentro o competencia entre los agentes sociales ni restablece los puntos de vista de todos los sujetos de las enunciaciones. Se trata más bien de un micro campo. Se trataría de retomar los datos pertinentes de la trayectoria y las posiciones de las niñas y niños y, por otro, conectar éstos con otros discursos en torno a las mismas cosas. Ahora bien, en términos metodológicos, esto supone que si bien la experiencia de los niños puede ser valorada e incluso ser representada narrativamente de modo distinto por los diferentes niños, también lo puede ser la selección de los hitos biográficos.” (Moscoso, 2014, p. 98)

Por otro lado, la entrevista es un método que genera consecuencias sobre los resultados de la misma, en virtud de su condición de relación social (Moscoso, 2014). Es decir, habría que concebir...

“...la entrevista como una conversación guiada, pero a la vez fluida, “natural”, relajando tanto el ambiente comunicativo como el tono o gravedad del lenguaje, o incluso el propio guión semiestructurado realizado por el propio alumnado, que debía flexibilizarse en aras a procurar una comunicación lo más distendida y cercana posible.” (Sánchez y Macías, 2014, p. 108)

Es en este punto que debemos recordar la mirada que nos inspira, que privilegia un enfoque educativo por sobre el antropológico. No obstante, es claro que adoptar una perspectiva como la descrita nos permite conocer, comprender y vivenciar de primera mano aquellos aspectos que nos lleven a cumplir nuestros objetivos (Velasco y Díaz de Rada, 2009).

Esta modalidad “vivencial” de la cultura escolar realza el rol que desempeña el investigador en su proceso de investigación, y valida la perspectiva que el investigador desarrolla en su proceso de trabajo y que legitima una perspectiva etic que dialogue con una perspectiva emic (Harris, 1988), ofrece la posibilidad de generar una investigación doblemente reflexiva (Jiménez, 2013).

Es necesario subrayar la cualidad holística de la presente investigación, que permitirá vincular el análisis con instituciones y fenómenos que lo trascienden. Así, se podría ofrecer nuevos datos y perspectivas que contribuyan a la mejora de la realidad educativa (Serra, 2004), pero desde una aproximación situada (Casassus, 2003). Por otro lado, coincidimos con lo señalado por Torrealba y Tejero (2005) al señalar que la perspectiva biográfica pone en el núcleo de la investigación al sujeto y a los pasos que ellos mismos señalen como hitos importantes en su trayectoria.

En términos del diseño de la investigación se aplicará un modelo de trabajo que permita la concentración en las rupturas o nudos que indiquen conflictos. Así, junto a la entrevista, como señalamos anteriormente, se combinarán diferentes técnicas y procedimientos como grupos focales, la recolección de datos demográficos y estudios bibliográficos. Subrayamos la necesidad de combinar las técnicas señaladas, para luego emprender entrevistas en profundidad en un grupo menor de estudiantes, a fin de intentar evitar problemas tales como la equivalencia lingüística, la que aunque se trate de minorías que comparten el mismo idioma, involucra las interpretaciones conceptuales, modismos y jergas.

En cuanto a los grupos focales, su uso obedece a que en su naturaleza, los grupos focales son entrevistas grupales, guiadas por un moderador y donde un pequeño grupo de personas discute en torno al tema propuesto (Mella, 2000). De esta manera, la información que se extrae nace de lo que los participantes dicen durante la discusión:

“Los grupos focales son básicamente una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron. En esta perspectiva los grupos focales crean líneas de comunicación, donde el primer canal comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos.” (Mella, 2000, p. 3)

En los grupos focales, el investigador selecciona “muestras propositivas” de participantes en vista de las necesidades de su proyecto, lo que explica el nombre de la técnica. Los grupos focales promueven la discusión grupal como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes: “Más que observar conductas así como ellas ocurren en un ambiente natural, los grupos focales crean conversaciones concentradas, dirigidas, las cuales pueden muy bien no ocurrir nunca en el mundo real.” (Mella, 2000, p.5)

Los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa (Morgan, 1998):

- a. **Exploración y descubrimiento:** Los grupos focales acá son usados para aprender sobre opiniones o comportamientos de la gente.

- b. Contexto y profundidad:** Los grupos focales impulsan en los participantes el deseo de investigar las formas mediante las cuales ellos son, al mismo tiempo, semejantes y diferentes unos a otros.
- c. Interpretación:** en los grupos focales el investigador deberá tratar de comprender por qué algunas personas que provienen de contextos similares piensan distinto, o viceversa.

La decisión sobre el número adecuado de participantes en un grupo focal implica un balance entre el tener suficiente cantidad de gente para extraer información relevante y no tener tantos que el grupo haga imposible el seguimiento de los discursos y la participación de todos. Para el caso de la investigación que se expone en el presente trabajo, se ejecutaron dos grupos focales, con 14 y 12 participantes respectivamente. Su composición se detalla más adelante. Las principales características de los grupos focales, las exponemos en la tabla siguiente (Tabla 18).

Tabla 18. Características de los Grupos Focales.

| Características | Usos Básicos | Elementos Constitutivos |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| El investigador decide qué necesita escuchar de los participantes. | Identificación de problemas | Exploración y descubrimiento |
| Crea una conversación entre los participantes del grupo focal en torno a un tópico | Planeamiento | Contexto y profundidad |
| El investigador sintetiza lo que ellos han aprendido a partir de lo que han dicho los participantes | Implementación | Interpretación |
| | Monitoreo | |

Fuente: Elaboración propia en base a Mella (2000).

Por otro lado, se debe además considerar un balance entre cantidad de participantes y tiempo de duración del grupo focal. En el caso de nuestra investigación, se planificó que ambos grupos focales duraran mínimo 90 y máximo 120 minutos. En la práctica, la duración de los grupos focales desarrollados, promedió los 90 minutos.

Un proceso fundamental para el éxito de los grupos focales es el reclutamiento de los participantes, para lo cual se tuvo que desarrollar el siguiente protocolo:

- a.** Definir la población, y sus segmentos de interés, a partir de la cual se eligen los participantes, en este caso, profesores que trabajen en establecimientos con presencia de estudiantes migrantes, y apoderados de estudiantes migrantes.
- b.** Hacer los contactos con los participantes potenciales. En este caso, para el grupo focal con docentes, se acudió a los establecimientos de educación básica y media, que cuentan con estudiantes en práctica de la Universidad de Tarapacá, a fin de facilitar la invitación a participar y comprometer su asistencia. En este caso se citó

a 25 profesores quienes debían asistir voluntariamente a las dependencias en que se desarrolló el grupo focal. El número de citados se debió a la consideración normal de deserción del proceso, calculando la presencia efectiva de un grupo de entre 8 y 14 asistentes. Para el caso de los apoderados de estudiantes se combinó dos fuentes de contacto: a través de los estudiantes en práctica que se desempeñan en los establecimientos educativos, y la ayuda de la ONG “Ciudadano Global”. La alianza con esta institución fue fundamental, pues cuenta con la confianza de los migrantes, facilitando su compromiso con la actividad. A través de este mecanismo se logró contactar a seis de los padres y apoderados migrantes participantes en el segundo grupo focal.

A fin de completar el número requerido de asistentes a este segundo grupo focal, se utilizó una segunda forma de convocatoria: el muestreo de “bola de nieve”, pues particularmente en el caso de los apoderados migrantes, tras la localización de un primer grupo de personas, se le pide a sus integrantes que refieran otros nombres de participantes potenciales para así, invitarlos. Este procedimiento tuvo la ventaja de facilitar la asistencia de personas, pues la compañía de conocidos hace más segura la presencia de participantes. Es necesario aclarar que en el uso de este procedimiento se dejó establecido que los apoderados que debieran asistir tenían que cumplir fundamentalmente con el requisito de ser migrantes, con hijos o pupilos estudiando en Arica.

Lo normal en la investigación cualitativa es que el diseño del estudio evolucione a lo largo del proyecto. En lo relativo al muestreo sucede lo mismo, la decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quiénes se obtendrán son decisiones que pueden variar durante el desarrollo mismo del proyecto. Este elemento distintivo de la investigación cualitativa obedece a la aspiración de representar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, los que están fuera de nuestro alcance al inicio de la investigación (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

Si bien la investigación cualitativa no pretende la generalización, una de las condiciones que debe cumplir la investigación cualitativa es la fiabilidad, que hace alusión al grado en el que se pueden replicar los estudios. Es decir, un investigador que utilice los mismos métodos que otro, debería llegar a resultados similares (Goetz y Lecompte, 1988, p. 214). No obstante, los problemas de unicidad pueden sugerir que es imposible replicar un estudio etnográfico o un estudio de caso. Además, ningún estudio, independientemente de sus métodos y diseños, puede ser replicado con exactitud (L. Jiménez, 2007). Sin embargo, dichas unicidades nunca son tan extremas que no tengan algún grado de “representatividad”, o si, de hecho, lo son, no son de interés de la investigación educativa.

8.2.4. El desafío de la generalización

Si bien la perspectiva etnográfica, como ya dijimos, es criticada por sus posibilidades de generalización, esto ocurre porque se excluye su potencial heurístico en la contribución al conocimiento de un fenómeno, entendido éste como la posibilidad de establecer nuevas relaciones y factores no atendidos anteriormente respecto al objeto de estudio, a través de la interpretación, que hagan necesario un replanteamiento del fenómeno estudiado (Leiva, 2009). Mediante el uso de la perspectiva etnográfica, el “otro” podrá emerger, “por lo que la propia mirada de sí mismos se verá afectada, en términos de adscripciones culturales” (Jordi y Macías, 2014, p.106).

Como ya dijimos, si bien, la generalización en el sentido de leyes que se aplican universalmente no es un objetivo de la investigación cualitativa, los datos de un estudio pueden ser útiles para comprender datos de otros estudios. Por eso, la descripción densa es vital cuando se pretende hacer comparaciones de una situación a otra; el análisis de similitudes y diferencias torna posible juzgar en qué medida las conclusiones de un estudio pueden ser consideradas hipótesis para otras situaciones. Esta generalización es viable porque el conocimiento desarrollado a través del enfoque cualitativo es profundo y contextualizado; así, las descripciones comprensivas permiten a los lectores comparar y tomar decisiones bien fundamentadas (Ogbu, 1988).

Taft (1988) plantea que para generalizar de un caso individual a otros es necesario alcanzar una comprensión detallada de los eventos, respecto al contexto en que ocurren, para poder extender interpretaciones a otros contextos. Por tanto, la descripción densa de una escuela, tendría valor por que el investigador tiene familiaridad con otras escuelas (Jiménez, 2007).

Por otro lado, Erickson (1986), plantea que en la investigación como la emprendida, la búsqueda no es de “universales abstractos” alcanzados a través de inferencias estadísticas, sino de “universales concretos” a los cuales se llega estudiando un caso con mucho detalle y comparándolo con otros casos estudiados con igual detalle, pero teniendo presente siempre que deben ser tomadas como hipótesis de trabajo para otros estudios similares (Taft, 1988).

El tema de la generalización nos lleva al de la *validez*, que es la calidad de las conclusiones y de los procesos a través de los cuales son alcanzadas. La validez puede ser externa o interna:

- La *validez externa* se refiere a la medida en que los constructos creados por los investigadores son aplicables a más de un grupo.
- La *validez interna*, hace alusión a si los investigadores están interpretando lo que creen interpretar.

Aparentemente, el mejor significado de validez se asocia al concepto de “credibilidad”, es decir el convencimiento de la comunidad de investigadores respecto a las evidencias presentadas y a los procesos utilizados. Sturman (1988) propone una serie de estrategias para alcanzar credibilidad, entre los que podemos señalar la explicación de los procedimientos de recolección, el reconocimiento de los sesgos y la distinción entre evidencias primarias y secundarias. Por su parte, en cuanto a los criterios de calidad en que se fundamenta la credibilidad de una investigación cualitativa, Guba y Lincoln (1985, citado por Herrera, Lorenzo y Rodríguez ,2005) destacan el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Por otro lado, Erickson (1986), señala cinco tipos de inadecuaciones de las evidencias presentadas:

1. cantidad inadecuada de evidencias.
2. diversidad inadecuada de tipos de evidencias.
3. interpretaciones incorrectas de las evidencias.
4. inadecuadas evidencias desconfirmadoras.

5. análisis inadecuado de casos discrepantes.

Si analizamos las investigaciones cualitativas desde su finalidad en el ámbito educativo, adherimos a la reflexión de González (1995, p.51):

“La finalidad de la investigación es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los participantes. De este modo, tanto el papel del profesor como el del alumno son activos e interactivos. El proceso investigador apenas se diferencia del proceso de instrucción, recibiendo nombres como investigación etnográfica (Hamilton, 1983; Doyle, 1979), cualitativa (Guba, 1983; Glark, 1970).”

Así, adquieren relevancia las habilidades y competencias relativas al desarrollo de la reflexividad, la empatía y la vivencia consciente de la “otredad”, lo que implica un acercamiento al mundo de las relaciones interpersonales y un cierto alejamiento de lo estrictamente académico.

8.2.5. La muestra

Ningún contexto social es homogéneo y la representación adecuada de la gente involucrada en el estudio requiere en la mayoría de los casos, de la toma de muestras, a menos que el total de la población investigada pueda ser estudiada en su totalidad.

En los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, pues los criterios para seleccionar a los participantes son distintos a las investigaciones duras, principalmente porque en la investigación cualitativa importa la calidad del informante y la posibilidad de entregar información en un mayor nivel de profundidad.

El interés de la investigación cualitativa se centra en casos que presentan interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades por lo que, en cuanto al tamaño de la muestra, no hay reglas establecidas como en el caso de la investigación cuantitativa. En consecuencia, el criterio comúnmente empleado se basa en las necesidades de información, por ello, uno de los principios que guía el muestreo es la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información y ésta comienza a ser redundante (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

A fin de posibilitar la triangulación de antecedentes y complementar los datos obtenidos por el análisis de las diversas fuentes, se recurrirá a informantes claves provenientes de los padres y apoderados de los estudiantes migrantes, además de profesores que se desempeñen en establecimientos con presencia de estudiantes migrantes, en este caso mediante la técnica de los grupos focales, que fueron conformados como señalan las siguientes tablas (Tabla 19 y 20).

Tabla 19. Composición proporcional de Grupos Focal profesores.

| | Total | Nivel Educativo | | Tipo de Establecimiento | |
|------------------------|-------|------------------|-----------------|-------------------------|--------------------------|
| | | Educación Básica | Educación Media | Municipal | Particular Subvencionado |
| Grupo Focal Profesores | 14 | 7 | 7 | 9 | 5 |

Tabla 20. Composición proporcional de Grupos Focal apoderados.

| | Total | Nacionalidad | | | | Nivel Educativo | | Tipo de Establecimiento | |
|------------------------|-------|--------------|---------|----------|----------|-----------------|-----------|-------------------------|--------------------------|
| | | Perú | Bolivia | Colombia | Paraguay | Ed. Básica | Ed. Media | Municipal | Particular Subvencionado |
| Grupo Focal Apoderados | 12 | 6 | 4 | 1 | 1 | 5 | 7 | 4 | 8 |

La proporción de nacionalidad de los apoderados considerados, emerge naturalmente de la importancia relativa de cada nacionalidad, en cuanto a su participación en el sistema educativo regional (Anexo 18.5). De la misma manera, no se consideraron en esta etapa, apoderados ni profesores de establecimientos particulares pagados, por la casi total ausencia de estudiantes migrantes en dichos establecimientos (Anexo 18.10).

Además, se considera aplicar entrevistas a encargados de las Unidades Técnico-pedagógicas de algunos establecimientos rurales y al encargado del tema en la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

En la etapa de análisis en profundidad, se tomará los testimonios de 15 estudiantes, inscritos en establecimientos municipales y particulares subvencionados, dejando al margen a los establecimientos particulares pagados, en virtud nuevamente, de la escasa cantidad de estudiantes migrantes en dichos establecimientos. En síntesis, las características específicas de las muestras propuestas y su proporcionalidad por nivel, nacionalidad y tipo de establecimiento son:

Tabla 21. Características de la Muestra de estudiantes para entrevista.

| Nivel Educativo | Nacionalidad | | | | Tipo de Establecimiento | |
|------------------|--------------|---------|----------|--------|-------------------------|--------------------------|
| | Perú | Bolivia | Colombia | Panamá | Municipal | Particular Subvencionado |
| Educación Básica | 4 | | | 1 | 5 | 1 |
| Educación Media | 3 | 3 | 4 | | 3 | 6 |
| Total | 15 | | | | | |

Habitualmente, cuando diseñamos una propuesta de investigación, lo hacemos sobre la base de un plazo bien delimitado, lo que motiva la elaboración de un cronograma de trabajo adecuado a las circunstancias del contexto. Sin embargo, a medida que la investigación toma su curso van surgiendo nuevas interrogantes, a las que intentamos responder. Así, como plantea Cárcamo (2014):

“En el desarrollo de las entrevistas suelen emerger nuevos bloques temáticos que ‘invitan’ a modificar los guiones pre-establecidos; en otras ocasiones, después de revisar el material discursivo, nos vemos en la necesidad de realizar nuevas sesiones de entrevistas con algunos informantes para completar aspectos no abordados en las anteriores; otras veces, luego de someter algunos resultados preliminares de la investigación al escrutinio de pares a través de su presentación en congresos y seminarios, nacen sugerencias que, en ciertos casos, son incorporadas al análisis de los datos con el fin de mejorar la comprensión del fenómeno estudiado y, en otros, permiten detectar la necesidad de recurrir a otras técnicas de investigación para contrastar algunas hipótesis emergentes”.(Cárcamo, 2010, p.8)

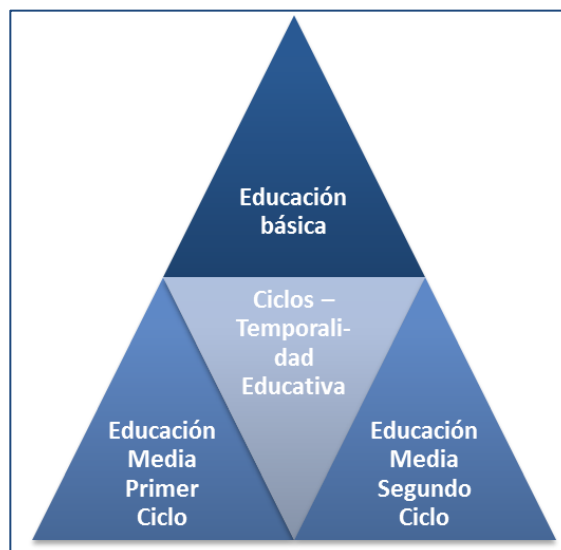
8.2.6. Triangulación de niveles, tiempos, instrumentos y fuentes

Considerando lo descrito en los apartados anteriores es que debemos recurrir a la estrategia de triangulación, como respuesta holística a los problemas de fiabilidad y validez. Livia Jiménez (2007) define la triangulación como la combinación de varias metodologías de investigación en el estudio de un mismo fenómeno, práctica tradicional en las investigaciones tanto cuantitativas, como cualitativas. En las próximas líneas profundizaremos las triangulaciones utilizadas en este estudio.

Para la misma autora, la triangulación en los estudios cualitativos no debe ser considerada el símil del análisis de correlación en las investigaciones cuantitativas y que nunca debe ser una estrategia ecléctica. Con la *triangulación* lo que se busca es la convergencia de resultados. Las metodologías, son implementadas de forma independiente pero se enfocan hacia un mismo objeto de estudio buscando resultados convergentes. La legitimidad de esta estrategia depende de si creemos que las alternativas escogidas pueden captar idéntico aspecto de la realidad, logrando la convergencia (L. Jiménez, 2007).

De esta manera, una primera triangulación propuesta es la de niveles de estudio de los estudiantes que forman parte de la investigación, lo que se grafica en la figura 10:

Figura 10. Triangulación de niveles de estudio de los estudiantes migrantes.



La razón de las distribuciones antes señaladas obedecen a que se considera que los alumnos muy pequeños presentan mayores dificultades para la entrega de sus testimonios, lo que se vio evidenciado en las primeras aplicaciones piloto. Así, se opta por una muestra que considere la Educación Básica completa (desde los 6 a los 13 años), el primer ciclo de Enseñanza Media (desde 14 a 15 años) y el segundo ciclo de Enseñanza Media (desde 16 a 18 años aprox.). Además, los estudiantes de las edades descritas presentan mayor posibilidad de comparación de experiencias educativas previas y posteriores a la migración protagonizada. En virtud de lo anterior, se entrevistó a 5 estudiantes de Enseñanza Básica, 6 estudiantes de Primer Ciclo de Enseñanza Media y 4 estudiantes de Segundo Ciclo de Enseñanza Media.

Sumado a lo anterior, para recoger evidencias respecto a los factores para la adaptación académica, valoramos el enfoque autobiográfico que dé pistas a cerca de las historias individuales que permitan establecer las condiciones que lo han favorecido. Esto supone hacer visibles y comprender la diversidad y complejidad de situaciones que estos jóvenes han experimentado en las situaciones familiares, comunitarias, educativas y sociales a las que han tenido que enfrentarse. Esta perspectiva, nos permitirá tanto contextualizar su experiencia en el ámbito de la educación formal, y señalar los elementos centrales de las relaciones sociales al interior de su comunidad migrante y en el seno de su comunidad escolar.

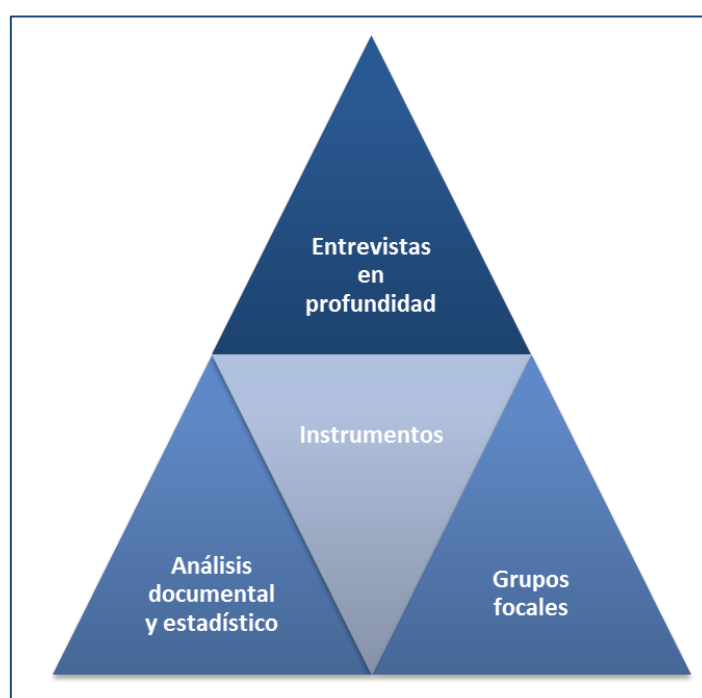
No obstante, el hecho de que autor y narrador son uno solo lleva a que, cuando narra, asuma distintos puntos de vista (Pazos, 2004). Al mismo tiempo, estas mismas perspectivas están relacionadas con otras perspectivas, pues la memoria es social. Los discursos serían intersubjetivos. De acuerdo a lo señalado, es necesario desarrollar una aproximación a sus relatos individuales mediante relatos de vida cruzados situados en contextos a los que Moscoso llama “micro campos” (2014), lo que se entiende teniendo en vista las posiciones y las trayectorias sociales, así como las relaciones mutuas de los sujetos considerados en el estudio:

“Se trataría de retomar los datos pertinentes de la trayectoria y las posiciones de las niñas y niños y, por otro, conectar éstos con otros discursos en torno a las mismas cosas. Ahora bien, en términos metodológicos, esto supone que si bien la

experiencia de los niños puede ser valorada e incluso ser representada narrativamente de modo distinto por los diferentes niños, también lo puede ser la selección de los hitos biográficos.” (Moscoso, 2014, p.98)

Es necesario tener claras las condiciones de existencia y los mecanismos sociales ejercidos sobre el conjunto de los estudiantes migrantes, y los condicionamientos sociales asociados a su posición y trayectorias particulares en el espacio social. Por otro lado, la incidencia de las políticas educativas, laborales y sociales a las que es expuesto y participa el estudiante migrante es un elemento fundamental, en tanto que establece las condiciones que posibiliten el primer paso para la inclusión (Carrasco, 2004). Para cumplir con lo aquí expuesto, se debe combinar técnicas de investigación, proponiendo una segunda triangulación., la Triangulación de instrumentos, que podemos graficar en la figura 11:

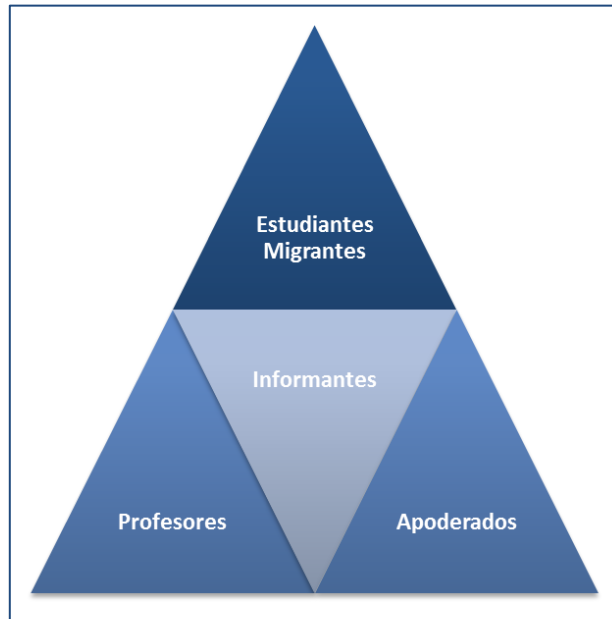
Figura 11. Triangulación de Instrumentos a aplicar.



De la misma manera, es necesario acceder a diferentes fuentes de información, las que dan forma a una nueva triangulación, expresada en la figura 12. En el caso del presente estudio en particular, se considera relevante contar con la descripción del fenómeno de adaptación académica de los estudiantes migrantes, a la luz de las experiencias y concepciones de diferentes protagonistas del proceso.

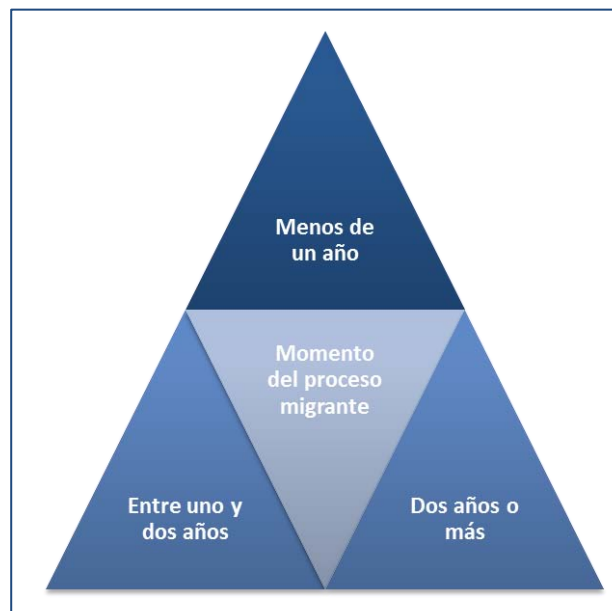
Es por esta razón, que el estudio iniciado pretende cruzar los testimonios de los estudiantes migrantes, con los de sus padres o apoderados y el de sus profesores, rescatando la visión particular de cada uno de ellos en el análisis del fenómeno. Este hecho permite la reconstrucción más completa del fenómeno, y el rescate de información densa nacida de la coincidencia entre las fuentes, y la selección de conflictos o “nudos” de interés, a partir de las discrepancias. Estas últimas se discutirán a partir de los elementos contextuales relacionados.

Figura 12. Triangulación de Informantes claves.



Finalmente, es necesario plantear la posibilidad de considerar el criterio temporal como un factor que puede incidir en los resultados de la investigación, especialmente en cuanto al tiempo de permanencia en el país de acogida. Se propone intentar una triangulación temporal, graficada en la figura 13:

Figura 13. Triangulación de temporalidad, en cuanto al momento del proceso migrante de los estudiantes.



Los tipos de establecimientos participantes en el estudio obedecen al siguiente criterio de contexto:

Tabla 22. Tipo de Establecimiento Educativo.

| Tipo de Establecimiento | Definición |
|---------------------------------------|---|
| Municipal | Se refiere al establecimiento ubicado en la comuna de Arica, y por lo tanto urbano, que depende administrativamente de la Municipalidad de esta ciudad. |
| Municipal Rural | Se refiere al tipo de establecimiento ubicado en una comuna rural de la provincia, y que depende administrativamente de la municipalidad de dicha comuna. |
| Particular Subvencionado | Se refiere al establecimiento particular financiado con aportes del Estado (financiamiento mixto) y ubicado en Arica. |
| Particular Subvencionado Rural | Se refiere al establecimiento particular financiado con aportes del Estado (financiamiento mixto) y ubicado en una comuna rural de la provincia. |

Los distintos establecimientos educativos que son considerados en este estudio, participan en virtud de que cuentan con un número promedio de migrantes, es decir, no son los colegios con mayor presencia de estudiantes migrantes ni los que tienen menos. Se decidió privilegiar establecimientos promedio para evitar ciertas alteraciones en las apreciaciones que pudieran expresarse en los casos de colegios con grupos migrantes muy numerosos que escapen a la generalidad (Anexos 18.4 y 18.9).

Por otro lado, la participación de los establecimientos se puede dar, ya sea en los grupos focales de docentes que se desempeñen en éstos, mediante entrevistas a sus jefaturas técnicas o bien como centros de estudio en el que se encuentran matriculados los estudiantes migrantes. De acuerdo a lo anterior, para cada tipo de establecimiento, y de acuerdo a las proporciones referidas, las unidades educativas que serán considerados en el presente estudio se muestran en la tabla 23:

Tabla 23. Unidades Educativas consideradas en el estudio.

| Establecimiento | Dependencia | Nivel de enseñanza | Grupo Focal Docentes | Entrevista a Estudiantes | Entrevista a Jefe de Unidad Técnica Pedagógica |
|----------------------------|-------------|--------------------|----------------------|--------------------------|--|
| Escuela Esmeralda E-5 | Municipal | Básica | X | X | |
| Escuela Darío Salas | Municipal | Básica | | | X |
| Escuela D-4 Rep.de Israel | Municipal | Básica | X | X | |
| Escuela D-14 Reg. Rancagua | Municipal | Básica | X | | |

| Establecimiento | Dependencia | Nivel de enseñanza | Grupo Focal Docentes | Entrevista a Estudiantes | Entrevista a Jefe de Unidad Técnica Pedagógica |
|---|--------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---|
| Escuela D-17, Juan José San Martín | Municipal | Básica | X | | |
| Escuela E-15 | Municipal | Básica | X | | |
| Colegio Pablo Neruda | Municipal | Básica/Media | X | | |
| Arica College | Subvencionado | Básica/Media | X | X | |
| Colegio Leonardo Da Vinci | Subvencionado | Básica/Media | X | | |
| Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez | Subvencionado | Básica/Media | X | X | |
| Colegio Miramar | Subvencionado | Básica/Media | X | X | |
| Colegio Padre francisco Napolitano | Subvencionado | Básica/Media | | | X |
| Colegio Adventista | Subvencionado | Básica | X | | |
| Liceo A-1 Octavio Palma Pérez | Municipal | Media | X | X | |
| Liceo Bicentenario Jovina Naranjo Fernández | Municipal | Media | X | X | |
| North American College | Subvencionado | Básica/Media | X | X | |

En la tabla 24 proponemos los instrumentos para recoger la información requerida en nuestra investigación, los que obedecen a las características de las respectivas fuentes y los requerimientos de los objetivos planteados. Los instrumentos se aplicarán en fases sucesivas, que se especifican más adelante (Carta Gantt). La obtención de datos se simultaneará con el análisis y valoración de los mismos para así, como se señaló anteriormente, determinar el momento en que cese la recogida de información.

Luego de esto, es necesaria la reducción de los datos lo que se realizará por separación en unidades, es decir, se realizará un análisis por fragmentación de la información en singularidades, lo que se conoce como categorización. La categorización se realizará

atendiendo a criterios temáticos porque permite más variedad de categorías y, por ende de información valiosa.

Posteriormente estos datos se codificarán para permitir una descripción y comprensión más profunda del objeto de estudio. Es preciso subrayar que el proceso de codificación adoptará un carácter mixto, para tomar como categorías de partida las existentes implícitamente en las preguntas que guían la entrevista, formulando otras cuando este repertorio inicial se muestre ineficaz, o no contenga dentro de su sistema de categorías alguna capaz de cubrir unidades de registro emergentes, de acuerdo a lo que la misma investigación vaya arrojando.

Posteriormente, se empleará el análisis de contenido, porque se ajusta a los propósitos de la investigación, ya que permite estudiar, analizar y profundizar en las comunicaciones de manera sistemática. Este procedimiento es eficaz para la realización de categorizaciones de datos verbales, en virtud que permite clasificar la información obtenida aportando la creatividad del investigador. Para poder manejarlas con comodidad como “expresiones-objeto”, el análisis de expresiones orales se realiza habitualmente a partir de transcripciones escritas de las mismas. Por ello, en tanto se ocupa de expresiones escritas originalmente, como cuando se enfrenta a expresiones originalmente orales, se trabajará sobre textos.

Finalmente el establecimiento de relaciones entre categorías, permitirá organizar y discriminar la información relevante a la hora de realizar el análisis de los datos.

El análisis descrito se enfrentará a partir de cadenas textuales, delimitadas por una frase principal, para luego analizar por separado dicha cadena y comprobar si entrega información de un solo tema o de varios. Se asume la posibilidad de que una misma cadena textual pertenezca simultáneamente a dos o más unidades de registro, aunque su grado de pertenencia a las categorías que cada uno de ellos representa pueda ser diverso (Gil, 1994). Aun reconociendo lo descrito, se debe recordar que el grado de pertenencia es siempre más alta para unos códigos que para otros (Tesch, 1990).

En términos del análisis mismo de los datos, se optó por el uso de matrices de doble entrada en que se aloja la información verbal, de acuerdo a los códigos especificados en columnas y las fuentes en filas (Miles y Huberman, 1994).

Es necesario subrayar que al tratarse de un estudio de corte cualitativo, será necesario grabar algunas experiencias, con la intención de facilitar la reconstrucción de lo acontecido y efectuar el análisis correspondiente, especialmente en los grupos focales de padres, apoderados y profesores. No obstante, en la medida que la presencia del aparato de grabación condicione los discursos, se optará por la toma de apuntes para su posterior revisión.

En la medida que la investigación propuesta tiene distintos niveles de análisis, lo hemos organizado tomando el siguiente orden:

1. Una aproximación a partir de una descripción densa de los grupos focales y el análisis de los antecedentes académicos de los estudiantes migrantes.
2. Luego una aproximación de carácter comprensivo a partir de las entrevistas en profundidad.

3. El carácter interpretativo se empleará en las discusiones y reflexiones finales de nuestro trabajo.

En síntesis, se ha optado por realizar un análisis de tipo emergente, rescatando aportes de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Pidgeon y Henwood, 1997) y el aporte de investigadores como Vásquez y Martínez, (1996) y Woods (1987), quienes sugieren no forzar los datos, y partir de aquellos que el propio trabajo de campo entrega.

Tabla 24. Matriz de Información utilizada.

| Aspectos de Análisis | | Fuentes de Información | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|--|
| Instrumentos | | Entrevista en Profundidad/ Historia de Vida | | Grupo Focal | Análisis Documental | Análisis demográfico y de estadísticas | Análisis crítico del discurso periodístico |
| Protagonistas/Contexto | | Estudiantes inmigrantes proporcionalmente seleccionados de acuerdo a nivel y sexo. | Jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas. Autoridades educativas de la región y comuna. | Profesores de alumnos inmigrantes. Apoderados de alumnos inmigrantes. | Publicaciones académicas y documentos oficiales. Informes oficiales. Informes de rendimiento de estudiantes inmigrantes. | Estadísticas demográficas, encuestas publicadas | Fuentes periodísticas. |
| Tópicos de la investigación | | | | | | | |
| Contexto de relación migrante/sociedad de acogida. | Características de la migración contemporánea en Chile | X | | | X | X | X |
| | Características de la migración contemporánea en Arica | X | | X | X | X | X |
| | Percepción nacional ante los migrantes | | | | X | X | X |
| | Percepción del migrante en la ciudad de Arica | X | X | X | X | X | X |

| | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|----|---|---|
| | Percepción del migrante en el ámbito educativo | X | X | X | X | | X |
| Estado general de iniciativas de inclusión académica | Experiencias Internacionales | | | | XX | | X |
| | Experiencias nacionales | | | | XX | | X |
| | Experiencias locales | XX | XX | XX | XX | | X |
| Situación académica de los estudiantes migrantes en los establecimientos de educación básica y media de la ciudad de Arica. | Años de escolaridad en el país de acogida. | X | X | X | X | X | |
| | Existencia de desfase etario en nivel educativo de acogida. | X | X | X | X | X | |
| | Características de rendimiento. | X | X | X | X | | |
| | Características disciplinarias | XX | X | XX | X | | |
| | Situación académica en relación a los nativos | X | X | X | X | | |

| | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|--|--|
| Estrategias Institucionales de apoyo a los estudiantes migrantes implementadas en establecimientos educacionales de Arica. | Filosofía del sistema | X | X | X | X | | |
| | Normativa vinculada a los estudiantes migrantes | | X | X | X | | |
| | Red de apoyo al estudiante migrante | X | X | X | X | | |
| | Sistema de acompañamiento a la familia migrante | X | X | X | X | | |
| | Perfeccionamiento del cuerpo docente en temáticas de inclusión | | X | X | X | | |
| Estrategias de éxito académico empleadas por los estudiantes migrantes en establecimientos educacionales de Arica. | Estrategias motivacionales | X | X | X | X | | |
| | Estrategias Actitudinales | X | X | X | X | | |
| | Estrategias de control emocional | X | X | X | X | | |

| | | | | | | | |
|--|---|----|----|----|---|--|--|
| | Estrategias cognitivas (la repetición, selección y elaboración) | XX | XX | XX | | | |
| | Estrategias meta cognitivas y de regulación. | XX | XX | XX | X | | |

8.3. A modo de conclusión

La opción por una perspectiva cualitativa de investigación, se basa en que nos propone las herramientas idóneas para cumplir los objetivos de nuestra investigación. Un enfoque etnográfico permitirá apreciar la realidad como una construcción humana que solo es posible de conocer y comprender, a partir del descubrimiento de los significados y sentidos entregados por los sujetos mismos que la construyen. Es en este hecho donde se encuentra el aporte del presente estudio, cuya pretensión es establecer una base inicial de discusión que aporte al establecimiento de políticas educativas inspiradas en la inclusión de minorías migrantes.

En la medida que la investigación propuesta tiene distintos niveles de análisis, se ha organizado iniciando con una descripción densa de los grupos focales y de los antecedentes académicos de los estudiantes migrantes, para luego aproximarse de manera comprensiva a partir de las entrevistas en profundidad, empleando el enfoque interpretativo en las discusiones y reflexiones finales del presente informe.

En este sentido, el Objetivo del estudio de campo, es recoger los testimonios que permitan reconocer las estrategias de adaptación académica propuestas y empleadas para el éxito de los estudiantes migrantes en el contexto educativo de la sociedad de acogida.

En un primer momento se procede a reconstruir el contexto de la relación del migrante con la sociedad receptora, para lo que se considera el análisis de la literatura pertinente y el análisis general de estadísticas demográficas y educativas. Una vez contextualizada la relación del migrante con su país receptor, se abordará el problema central del estudio: las estrategias de éxito académico desarrolladas por los estudiantes migrantes.

En consecuencia con lo anterior, se incorpora una diversidad de técnicas para construir la información, como la entrevista en profundidad, y los grupos focales, con el objeto de poder lograr una doble aproximación – la del investigador y la de los participantes. Para la reconstrucción del contexto en que se desarrolla el fenómeno de estudio se optó por el análisis de datos documentales y estadísticas de rendimiento escolar. De esta manera podremos triangular las técnicas de recolección de información.

En general se tiene conciencia que trabajar con niños en procedimientos como el descrito es más complicado que con adultos. Este hecho llevó a que en la muestra seleccionada se privilegiara entrevistar a estudiantes migrantes mayores de 12 años. Para reconocer elementos de análisis biográfico en entrevistas con niños y niñas, es necesario desarrollar una aproximación a sus relatos mediante relatos de vida cruzados contextualizados llamados “micro campos”.

Para el caso de la investigación que se expone en el presente trabajo, se ejecutaron dos grupos focales, con 14 profesores y 12 apoderados migrantes (Tablas 19 y 20). La duración de los grupos focales, en ambos casos fue cercana a los 90 minutos.

Para el reclutamiento de los participantes en los grupos focales, se procedió a definir la población (profesores que trabajen en establecimientos con presencia de estudiantes migrantes, y apoderados de estudiantes migrantes), para luego hacer los contactos con los participantes potenciales. En este caso, para el grupo focal con docentes, se acudió a los establecimientos de educación básica y media, que cuentan con estudiantes en práctica de la Universidad de Tarapacá, a fin de facilitar la invitación a participar y comprometer su

asistencia. Para el caso de los apoderados de estudiantes se combinó dos fuentes de contacto: a través de los estudiantes en práctica que se desempeñan en los establecimientos educativos, y la ayuda fundamental de la ONG “Ciudadano Global”.

A fin de completar el número requerido de asistentes a este segundo grupo focal, se utilizó una segunda forma de convocatoria: el muestreo de “bola de nieve”. Es necesario aclarar que en el uso de este procedimiento se cauteló que los apoderados que debieran asistir tenían que cumplir fundamentalmente con el requisito de ser migrantes, con hijos o pupilos estudiando en Arica.

En cuanto al tamaño de la muestra, el principio empleado fue la saturación de datos. No se consideraron en esta etapa, apoderados ni profesores de establecimientos particulares pagados, por la casi total ausencia de estudiantes migrantes en dichos establecimientos. Además, se entrevistó a encargados de las Unidades Técnico-pedagógicas de algunos establecimientos involucrados y encargados de la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

Nuevamente, en el caso de las entrevistas a estudiantes migrantes, se consideró triangulación temporal, en base a los niveles de estudio de los estudiantes a considerar: Educación Básica, Educación Media Primer Ciclo y Educación Media Segundo Ciclo. La razón de las distribuciones antes señaladas obedecen a que se considera que los alumnos muy pequeños presentan mayores dificultades para la entrega de sus testimonios, lo que se vio evidenciado en las primeras aplicaciones piloto. En virtud de lo anterior, se entrevistó a 5 estudiantes de Enseñanza Básica, 6 estudiantes de Primer Ciclo de Enseñanza Media y 4 estudiantes de Segundo Ciclo de Enseñanza Media.

Por otro lado, se considera el criterio temporal como un factor que puede incidir en los resultados de la investigación, especialmente en cuanto al tiempo de permanencia en el país de acogida, por lo que se propone una triangulación que considere estudiantes con menos de un año, entre uno y dos años y dos o más años de permanencia en el país de acogida.

Los distintos establecimientos educativos que son considerados en este estudio, participan en virtud de que cuentan con un número promedio de migrantes. Se decidió privilegiar establecimientos promedio para evitar ciertas alteraciones en las apreciaciones que pudieran expresarse en los casos de colegios con grupos migrantes muy numerosos que escapen a la generalidad.

La reducción de los datos se realiza por separación en unidades, es decir, se realizará un análisis por categorización, la que atiende criterios temáticos. Posteriormente, se empleará el análisis de contenido, para estudiar, analizar y profundizar en las comunicaciones de manera sistemática. Para poder manejarlas con comodidad como “expresiones-objeto”, el análisis de expresiones orales se realiza a partir de transcripciones escritas de las mismas.

La secuencia que se seguirá para permitir el análisis de los datos se inicia con la codificación de todas aquellas citas que nos parecieran relevantes. Las citas serán codificadas abiertamente, logrando un primer nivel de organización, sistematización y «limpieza» de los datos producidos. Una segunda instancia consistirá en el agrupamiento de códigos a través de la creación de categorías. Finalmente el establecimiento de relaciones entre categorías, permitirá organizar y discriminar la información relevante a la hora de realizar el análisis de los datos.

CAPÍTULO 9

CONCRECIÓN Y PLAN DE TRABAJO (CRONOGRAMA)

9.1. Introducción

Los resultados de este trabajo se obtendrán en dos etapas. La primera involucra el estudio del contexto general de la investigación, y se desarrolla a su vez en tres fases. La segunda etapa considera el estudio en profundidad de los casos particulares. Esta etapa involucra las tres últimas fases de la investigación. A continuación describimos brevemente las distintas actividades propuestas para las diferentes etapas del estudio:

9.2. Etapa 1: Fase I (6 meses)

El trabajo realizado en esta etapa tendrá relación con un catastro de la bibliografía relativa a la inclusión de alumnos migrantes en la educación formal del país receptor, a nivel internacional, pasando luego, por las iniciativas y literatura relativa al caso chileno y la legislación asociada, para terminar con la revisión de antecedentes del caso particular de Arica. Este trabajo se acompañará del fichaje de las fuentes encontradas, dependiendo de su pertinencia en nuestra investigación. Se buscará reconocer elementos que permitan ser proyectados a la realidad particular del fenómeno para el caso estudiado. Por otro lado, se revisará las instrucciones, informes y documentos oficiales que den cuenta del rol del Estado chileno en las iniciativas de inclusión de los estudiantes migrantes.

En este caso, en la etapa de contextualización del fenómeno de estudio, y ante el desafío de presentar los elementos generales que dan forma a la representación social del otro migrante, se accederá además a fuentes periodísticas y encuestas públicas.

9.3. Etapa 1: Fase II (6 meses)

En esta etapa se procederá a construir un perfil general de los estudiantes migrantes, de acuerdo a los datos oficiales registrados por las unidades educativas, que den cuenta del rendimiento y situación disciplinar de los estudiantes pertenecientes a este colectivo. Por otro lado, la naturaleza del estudio considera la posibilidad de incluir otros indicadores que adquieran relevancia, de acuerdo a la permanente reformulación del diseño de estudio.

Es en este momento en que se procederá a la entrevista de informantes institucionales claves, específicamente al encargado de análisis e información de la Secretaría Regional Ministerial de educación y a jefes de Unidades Técnicas de los establecimientos rurales.

9.4. Etapa 1: Fase III (6 meses)

En esta etapa se procederá al análisis de la información recopilada en la fase II y su comparación con los aportes teóricos rescatados en la fase I. Además, acá se recurrirá a dos grupos focales. El primero con 14 profesores que trabajen en aula con estudiantes migrantes y otro con 12 padres o apoderados de los estudiantes migrantes, a fin de determinar las principales dificultades percibidas por estos informantes claves, en cuanto al cumplimiento de

las aspiraciones académicas de los estudiantes migrantes y el conocimiento de estrategias de adaptación académica implementadas.

9.5. Etapa 2: Fase IV (5 meses)

En esta etapa se entrevistará en profundidad a 15 estudiantes inmigrantes, a fin de conocer las principales estrategias que asumen individualmente en pro de alcanzar el éxito académico. Finalmente se redactarán las principales conclusiones asociadas a la identificación o no de dichas estrategias y de su relación con problemas identificados por ellos mismos.

9.6. Etapa 2: Fase V (5 meses)

En esta etapa se procederá a la discusión teórica de los datos obtenidos, para dar paso al diseño de una propuesta de medidas, que considerará los lineamientos obtenidos del trabajo previo. Dicha propuesta se validará mediante pares, ya sea a través de su presentación en eventos académicos o publicación.

9.7. Etapa 2: Fase VI (5 meses)

Finalmente se elaborarán las conclusiones de cada una de las fases y la propuesta de intervención, los que se incluirán en el informe final de la investigación, a desarrollar también en esta fase. Es probable que, de acuerdo al carácter cualitativo del diseño de investigación, en esta fase se consolide la retroalimentación en cuanto a lo que la realidad propone al diseño de investigación, modificando hasta cierto punto los objetivos o resultados esperados.

9.8. Cronograma

De acuerdo al trayecto arriba señalado, la disposición de los meses en relación a las tareas requeridas por la investigación, se detallan en la carta Gantt graficada en la tabla 25, Identificando dos etapas generales de la investigación, en las que se enmarcan las Fases antes descritas.

Tabla 25. Carta Gantt.

| Etapa 1/MES | M 1 | M 2 | M 3 | M 4 | M 5 | M 6 | M 7 | M 8 | M 9 | M 10 | M 11 | M 12 | M 13 | M 14 | M 15 | M 16 | M 17 | M 18 |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Fase I | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catastro de fuentes Bibliográficas | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Fichaje bibliográfico | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Fase II | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recopilación de información local | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | |
| Reconstrucción de contexto local. | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | |
| Análisis de antecedentes demográficos | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |

| Etapa 1/MES | M 1 | M 2 | M 3 | M 4 | M 5 | M 6 | M 7 | M 8 | M 9 | M 10 | M 11 | M 12 | M 13 | M 14 | M 15 | M 16 | M 17 | M 18 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Análisis de datos de rendimiento | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrevistas a Representantes Institucionales (SEREMI, UTP) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase III | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Selección de informantes claves | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de instrumentos a aplicar | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Realización de Grupos Focales | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis de Información | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Determinación de nudos críticos | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Etapa 2 /MES: | M 19 | M 20 | M 21 | M 22 | M 23 | M 24 | M 25 | M 26 | M 27 | M 28 | M 29 | M 30 | M 31 | M 32 | M 33 | M 34 | M 35 | M 36 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Fase IV | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrevistas en profundidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esbozo de conclusiones parciales | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase V | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis de resultados | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Discusión Teórica | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño de una propuesta de intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase VI | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de Conclusiones Finales | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Redacción Informe Final | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

9.9. A modo de conclusión

El plan de trabajo de la presente investigación se divide en dos etapas. La primera de ellas se refiere a la reconstrucción del contexto general que envuelve la relación del estudiante migrante y su entorno educativo inmediato, y la segunda aborda ya en profundidad el fenómeno de la adaptación académica de dichos estudiantes, a la luz de sus propios testimonios.

No obstante, como palabras finales de este apartado, solo queremos citar a Violeta Pankova (2007), que sintetiza el lugar desde donde se asume la tarea que hoy nos convoca, en cuanto a la revisión y reconstrucción permanente del diseño de investigación, que sugiere la metodología propuesta:

“El diseño es una organización jerarquizada, según determinados criterios pre-definidos, del proceso de investigación, es un esbozo, un plano, un mapa, una disposición general, una intención, un proyecto, una promesa. La simple comparación entre el mapa de una ciudad (plano, sin relieve, sin colores) donde las costumbres, el ruido de las calles, los destinos de sus habitantes están suprimidos por la fría geometría de su textualidad, y el original, nos aproxima a la idea de diseño. No obstante, a pesar de su precaria visualidad, este mismo mapa proporciona los parámetros necesarios de orientación.” (p.20)

Es así, que el proceso recursivo que caracteriza este tipo de investigación genera una dinámica en que la estructura general de la orientación metodológica plantea la suficiente flexibilidad que permita acceder a información y a la construcción de conocimiento que tal vez no haya sido imaginado al inicio de este proyecto.

CAPÍTULO 10.

DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

10.1. Introducción

Como se describió en el capítulo 6, el desarrollo del estudio de campo busca acceder a los antecedentes que permitan realizar un análisis de la adaptación académica de los estudiantes migrantes en los establecimientos de educación básica y media de Arica, específicamente en lo relativo al rendimiento (promedios de notas) y trayectoria curricular. Para esto se accederá a los expedientes oficiales que permitan caracterizar de manera general el perfil escolar de este colectivo.

Posteriormente se abordará un estudio en profundidad con 15 estudiantes migrantes de diferentes niveles de enseñanza básica y media, que permita diagnosticar los principales ejes problemáticos que dificultarían su adaptación académica en los establecimientos educativos de la ciudad de Arica. A partir de lo anterior se procede a identificar las estrategias ejecutadas para alcanzar el éxito académico de dichos estudiantes en su trayectoria educativa, a través del análisis de las entrevistas en profundidad.

En lo referido al desarrollo concreto del estudio de campo, nos detendremos preferentemente en el proceso de construcción y validación de los instrumentos que serán empleados como guías para la obtención de la información requerida para, posteriormente relatar las incidencias del proceso y, en el capítulo siguiente, presentar los resultados parciales de su aplicación.

10.2. Construcción y validación de instrumentos

Parte importante del éxito del trabajo de campo, se construye en el proceso de diseño y validación de los instrumentos que se utilizarán en el levantamiento de información requerida. Si bien es cierto la principal fuente a utilizar es la entrevista en profundidad, que por su naturaleza misma requiere de cierto nivel de flexibilidad, no es menos cierto que la preparación de una pauta general permitirá conducir el proceso por el curso que interesa a la investigación, permitiendo que el investigador mantenga el control de la misma.

El proceso de construcción de las pautas generales de las entrevistas de investigación, se desarrolló sometiendo los bosquejos a dos procesos de validación:

1. Validación por juicio de expertos.
2. Validación por aplicación piloto.

10.2.1. Validación por juicio de expertos

Para validar los instrumentos que guiarán la pesquisa investigativa se le solicitó participar en la evaluación del instrumento a cuatro expertos, ya sea en investigación educativa, o también en el trabajo directo con colectivos migrantes. A continuación se presenta una breve reseña de quienes colaboraron en esta tarea y las razones de su elección como expertos:

- a. Dr. Joaquín Gairín Sallán: Catedrático de pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y tutor de mi tesis doctoral. Ha sido decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, director del departamento de pedagogía aplicada y director del instituto de ciencias de la educación y comisionado para el “clúster” de educación y formación. Dirige actualmente el grupo de investigación consolidado “Equipo de Desarrollo Organizacional “(EDO), tarea en la que ha desarrollado fructíferos aportes en el área de la educación de colectivos vulnerables, entre ellos, los colectivos migrantes. Precisamente es por su trabajo en relación a la inclusión educativa de estos colectivos, de entre los que destacan los proyectos ejecutados desde ACCEDES, que el Dr. Gairín aporta a la validación de la pauta de entrevistas. Particularmente es profundamente valiosa la experiencia y competencia del Dr. Gairín en los aspectos metodológicos de la investigación en educación.
- b. Dr. Diego Castro Ceacero: Diplomado en Educación Social y Licenciado en Pedagogía. Máster en Dirección de Recursos Humanos. Doctor en Ciencias de la Educación. Desde 1999 es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada (Facultad de Ciencias de la Educación) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Especializado en el ámbito de la gestión de instituciones educativas. El Dr., Castro realizó un aporte fundamental en la validación de las preguntas que guiarán las entrevistas en profundidad, en virtud de su experiencia en el trabajo con colectivos vulnerables, y metodología de investigación en educación.
- c. José Tomás Vicuña: Sacerdote Jesuita, ex director de la ONG “Ciudadano Global” nombre con el que se conoce el “Servicio Jesuita al Migrante” en la región de Arica y Parinacota. Se ha destacado por ser un activo agente de comprensión e inclusión de las minorías migrantes en el norte de Chile desde hace 4 años, posicionando la problemática en el discurso público regional. Precisamente, es por lo anterior, es decir, su experiencia acogiendo y conteniendo ante las problemáticas de inclusión de los migrantes transfronterizos en la región norte de Chile y sur del Perú, que el aporte del sr, Vicuña adquiere relevancia. En particular, fue muy valiosa su orientación hacia la manera de preguntar ciertos temas, que generalmente provocan rechazo y mutismo en migrantes, ante miembros de la sociedad receptora, muchas veces hostil.
- d. Iciar Villacieros Durbán: Licenciada en Psicología (Universidad Pontificia de Comillas, Madrid), Docente del Master Semipresencial en Terapia Familiar Sistémica (Centro Peruano de Terapia Familiar y de Pareja), Magister en Terapia Familiar y de pareja (Grupo Zurbano, Universidad Complutense de Madrid), Doctorando y Máster en Migraciones internacionales y Cooperación al Desarrollo (Universidad Pontificia de Comillas, Madrid). La Sra. Villacieros aporta valiosas competencias a la validación de las preguntas que guiarán la entrevista en profundidad. En primer lugar, por su experiencia en metodologías de investigación cualitativa, y por sobre todo, por su experiencia en trabajo con colectivos migrantes en Perú, especialmente con población que obedece al perfil del migrante recibido en parte del norte de Chile.

Para facilitar dicha tarea, se remitió a los expertos una plantilla de análisis que permitía emitir un juicio para cada pregunta propuesta y la posibilidad de incorporar sugerencias generales en torno a la conformación de la pauta, el orden de las preguntas y la

inclusión de otros tópicos que sean de interés para la investigación, dejando presente que el instrumento a evaluar se ha diseñado para guiar las entrevistas, por lo que solo se debe tomar como una referencia que fija líneas iniciales de desarrollo de la misma, dejando un amplio espacio a la aparición de temas emergentes en el transcurso mismo de la relación entre el entrevistado y el entrevistador.

Para realizar esta tarea, se solicitó a los expertos que, por cada pregunta, marque con una equis (“x”) la alternativa que mejor represente su opinión, utilizando una de estas opciones:

| Esencial | Útil pero no esencial | No necesario |
|--|---|---|
| La pregunta permite obtener información relevante para el cumplimiento del objetivo de la investigación. | La pregunta es interesante, pero no apunta claramente a la obtención de información funcional al objetivo de la investigación | La pregunta no tiene utilidad para el objetivo de la investigación. |

A partir de la retroalimentación recibida por los expertos se logró re-construir las guías de preguntas, considerando las observaciones realizadas, que en términos generales se pueden resumir en dos aspectos:

- a. Incorporar más preguntas que digan relación con las estrategias de acompañamiento académico, las que aparecían tangencialmente, en desmedro de las preguntas asociadas al proceso de migración, contexto y concepciones.
- b. Eliminar preguntas que no aportaban a la investigación, en particular para los casos de los jefes de UTP y autoridades educativas.

En términos más particulares podemos citar algunas de las sugerencias y observaciones:

1. Guía de entrevista a estudiantes (Anexo 18.1):

- Explorar a cerca de las causas por las que se vino a Chile.
- Ampliar la pregunta “¿Cómo estudias?”, consultando además acerca de cómo, dónde y con qué se estudia, a fin de no solo quedarse con el trabajo en casa del estudiante, sino que además considerar su trabajo en el establecimiento.
- Equilibrar preguntas académicas con preguntas en cuanto a los sentimientos, nostalgias y sensaciones de los estudiantes migrantes.
- Procurar que las preguntas sean más claras y precisas.
- Cautelar que la redacción de las preguntas sean más apropiadas al formato de entrevista y no tan cerradas, de tipo encuesta.
- Evitar preguntas dobles (Dos preguntas en una)

2. Guía de entrevista a jefes de unidades técnicas pedagógicas, autoridades educativas y profesores (Anexo 18.2):

- Hay preguntas que aparecían muy simples, más pertinentes para un cuestionario que para una entrevista, por lo que se sugirió darles mayor profundidad.
- Pedir la opinión de los entrevistados en torno a los resultados académicos de los estudiantes migrantes y su diagnóstico en torno a las potenciales razones de éste.
- Intentar que identifique de manera precisa el posible trato diferenciado experimentado por los estudiantes migrantes, y la causa del mismo.
- Indagar sobre la existencia de horas de perfeccionamiento y manuales relacionados con la inclusión de estudiantes migrantes.
- Evitar preguntas directas y amenazantes, que lleven a respuestas dirigidas.

10.2.2. Validación por aplicación piloto

En este caso, lo que se procedió a hacer fue aplicar un número de entrevistas a estudiantes migrantes de un establecimiento en particular, el Liceo Politécnico Antonio Varas de la Barra, que es uno de los establecimientos urbanos de enseñanza media con presencia de estudiantes migrantes. En esta tarea se contó con el apoyo de dos estudiantes de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, las que se ofrecieron a apoyar el trabajo desde su desempeño como estudiantes en práctica en dicho establecimiento. En este proceso participaron 19 estudiantes migrantes, que cursan entre primero y segundo medio del establecimiento mencionado. Estos estudiantes fueron entrevistados en encuentros individuales a los que asistía cada estudiante, acompañado por la profesora practicante, en las dependencias del establecimiento. El proceso total duró un mes (noviembre de 2014).

La principal conclusión obtenida de este segundo proceso de validación nos habla de la necesidad de redactar las preguntas de una manera mucho más entendible para el sujeto al que le serán aplicadas, pues no siempre se entendía el sentido de cada una de ellas, particularmente en el caso del uso de vocabulario técnico como “conductas de entrada” “contexto de acogida”, entre otras, que debieron sustituirse por un vocabulario más cercano al uso cotidiano de los estudiantes.

Por otro lado, metodológicamente reforzó la idea de que la persona que debe conducir las preguntas en el caso de las entrevistas en profundidad debe tener un pleno dominio de los objetivos de la investigación, pues a pesar de la buena voluntad de los estudiantes practicantes, en el momento de proceder a la transcripción de las entrevistas, se pudo percibir que optaron por leer las preguntas textualmente, sin contextualizarla, y se omitió la posibilidad de generar contra respuestas y profundizar en tópicos interesantes que emergieran de las mismas. A partir de lo anterior, se llegó al convencimiento de que, en el caso excepcional que el investigador principal no pueda realizar alguna entrevista, el trabajo previo con quien ayude en este proceso, debe ser muy profundo y claro, a fin de no sub utilizar y desperdiciar instancias valiosas de recolección de antecedentes.

10.3. Desarrollo de los grupos focales

Como señalamos anteriormente, los grupos focales suponen valor para este tipo de investigación, al permitir generar una entrevista grupal con informantes claves, para el conocimiento de los procesos de estudio. Es así, que la investigación fue diseñada con dos grupos focales, uno compuesto por profesores que se desempeñen en establecimientos con presencia de estudiantes migrantes, y un segundo compuesto por padres de estudiantes migrantes.

Las ventajas y desventajas para el desarrollo de ambos grupos focales son muy distintas en cada caso, y afectaron en distintos momentos de su desarrollo. El primero de los grupos focales desarrollados fue el de los profesores, compuesto por 14 profesores, en proporciones señaladas en la tabla 19. Los profesores asistentes representan a los colegios señalados en la tabla 23. La fecha de desarrollo de este grupo focal fue el lunes 18 de mayo de 2015, lo que corresponde al mes 16 del desarrollo de la investigación, lo que corresponde precisamente al período planificado de inicio de esta actividad, en el cronograma original. El grupo focal se desarrolló en las dependencias del Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia de la Universidad de Tarapacá.

Este primer grupo focal se vio facilitado en su etapa de convocatoria, pues se utilizó como estrategia los nexos mantenidos por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá (institución en la que me desempeño), producto de sus procesos de práctica profesional. En lo concreto, se solicitó a 20 estudiantes de pedagogía que se encontraban en algunos de los colegios con presencia de migrantes, que identificaran docentes de dichos establecimiento, que se desempeñaran en cursos con estudiantes migrantes y les hicieran llegar una invitación a participar en un grupo focal, cuyo objetivo era recopilar información y antecedentes que permitieran retroalimentar nuestra labor académica ante el nuevo contexto intercultural de los establecimientos educacionales de Arica. El número de profesores contactados en esta primera etapa fue 25.

Posteriormente se confirmó telefónicamente la asistencia de los docentes, confirmando 15 de los profesores invitados. El día del grupo focal, sin embargo, asistieron 14 docentes. En la planificación inicial de la investigación, se consideraba que el número ideal de asistentes debiera ser un número entre 8 y 16 asistentes, por lo que se consideró adecuada la asistencia.

El desarrollo mismo de los grupos focales, se inicia con la presentación del objetivo del mismo y se consulta a los asistentes si tenían algún inconveniente de que se grabara la reunión. Si bien, no se manifestó una negativa unánime ni rotunda, se percibió cierta incomodidad, por lo que se opta por tomar apuntes de lo señalado. Para facilitar la toma de apuntes, se utilizó un sistema de enumeración de los asistentes, para encasillar eficientemente la opinión emitida y la fuente que la emitió.

El tema, si bien al parecer no es de reflexión permanente en los establecimientos de los docentes, pareció motivar la participación de los docentes. Es habitual que en estos casos se tienda inicialmente a desarrollar discursos “políticamente correctos”, sin embargo, al momento de avanzar en el desarrollo del grupo focal, emergen elementos más cercanos a la realidad efectivamente vivida en dichos establecimientos. Por otro lado, el llevar el grupo focal al terreno de la descripción casuística, permitió rescatar antecedentes de valor para su posterior análisis.

El grupo focal descrito duró 98 minutos, lo que es un indicador del interés que fue adquiriendo el tema en los profesores, particularmente como ya dijimos, a partir de la descripción de casos concretos y experiencias vividas en sus respectivos contextos de desempeño. Este grupo focal terminó con las felicitaciones de parte de la mayoría de los docentes, reconociendo la necesidad de tocar estos temas, pero sobre todo, valorando la existencia de instancias de reflexión pedagógica, cada vez más ausentes en los establecimientos educativos de la ciudad.

En el caso de los grupos focales con padres y apoderados de estudiantes migrantes, la convocatoria experimentó mayores dificultades que en el caso de los profesores, lo que es natural, en virtud de las condiciones y situación de las personas migrantes en nuestro país. En este caso, también se solicitó el apoyo de los estudiantes de la Universidad de Tarapacá que estuvieran desempeñando su práctica profesional en establecimientos con presencia de estudiantes migrantes. Sin embargo, en este caso, esta estrategia no tuvo el mismo éxito como en el caso del grupo focal de profesores. Por esta vía se logró comprometer la presencia de tres apoderados, señalando que sus aportes serían fundamentales para conocer las necesidades de adaptación académica de los estudiantes migrantes en nuestra ciudad.

Para completar el número de participantes necesarios para el desarrollo del grupo focal, se acudió a la ayuda de la ONG “Ciudadano Global” dependiente del Servicio Jesuita a Migrantes (SJM). La opción por esta vía se debe a la confianza que esta institución tiene entre los colectivos migrantes de la ciudad de Arica, pues se ha dedicado ya por años en el apoyo, acogida y orientación de personas extranjeras llegadas a la ciudad de Arica, muchas de ellas en situación de indefensión. Gracias a la convocatoria realizada por esta institución, permitió comprometer con su presencia a 5 padres de estudiantes migrantes. La suma de los padres contactados por los estudiantes en práctica de la universidad, más lo comprometido por “Ciudadano Global”, si bien alcanzaba al número juzgado mínimo para la realización del grupo focal, no permitía tener un margen que pudiera soslayar la posible inasistencia de alguno de los convocados a la actividad, por lo que se optó en tercera instancia el uso de la estrategia de “bola de nieve”, solicitando en el momento de la confirmación de asistencia de los padres contactados, la posibilidad de invitar a otro padre que conozcan que obedezcan a su mismo perfil básico (migrantes con hijos o pupilos estudiando en establecimientos de la ciudad de Arica, preferentemente mayor de 12 años). Esta estrategia demostró ser muy eficaz, pues permitió contactar a 4 apoderados más, completando un número de 12 participantes, los que asistieron todos a la realización de la actividad. Su composición se especificó en la Tabla 20 de este trabajo.

La fecha de realización de esta actividad fue el día 29 de julio de 2015, en las dependencias del “Ciudadano Global”, por ser un espacio que generaba mayor confianza y cotidianidad a los apoderados invitados. Este hito se desarrolló en el mes 18 de la planificación inicial, correspondiendo al período final destinado para el desarrollo de dicha actividad.

El desarrollo mismo del grupo focal no ofreció las mismas características del desarrollado con profesores, pues el “warm up” o etapa inicial de calentamiento o construcción de confianzas fue más largo de lo esperado. Los padres migrantes se encontraban mayoritariamente a la defensiva y más proclives a escuchar que a relatar experiencias o sensaciones asociadas a su experiencia migrante. El relato de algunas experiencias conocidas por parte del autor, facilitó el inicio de los diálogos. El grupo focal llegó a su saturación alrededor de 85 minutos después de su inicio. Como es de suponer, no se

preguntó por la posibilidad de grabar las intervenciones y solo se optó inmediatamente por tomar apuntes. El fin del grupo focal tampoco fue tan elocuente como en el caso de los docentes, sino más bien termina con un par de apreciaciones como “ojala sirva de algo”.

10.4. Desarrollo de las entrevistas

En el diseño de este trabajo se planificaron dos tipos de entrevistas: entrevistas a encargados institucionales y entrevistas a estudiantes migrantes. En el primer caso, se visitó a sus oficinas a tres informantes claves: El encargado de información y estadísticas de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, la jefe de Unidad Técnico Pedagógica del Liceo Agrícola Padre Francisco Napolitano, establecimiento rural del valle de Lluta, y el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de la Escuela Darío Salas, establecimiento rural del valle de Azapa. Ambos establecimientos presentan una matrícula interesante de estudiantes migrantes.

La primera entrevista desarrollada en esta Fase fue al profesional señalado de la Secretaria Regional Ministerial de Educación, la que se desarrolló en su domicilio particular, durante el mes de julio de 2015. Dicha entrevista fue grabada con previa autorización de la fuente. Esta entrevista estaba planificada para el primer año de investigación, sin embargo por razones de agenda de la fuente fue aplazada al mes 18 de investigación. Esta entrevista fue valiosa en el sentido que representa la posición oficial ante el desafío de la educación de estudiantes migrantes. La duración de la entrevista fue de 54 minutos.

Las entrevistas a los jefes de Unidad Técnico Pedagógica de los colegios rurales incorporados al estudio, se realizaron durante el mes de agosto de 2015, asistiendo a sus respectivos establecimientos. La primera de ambas fue en la Escuela Darío Salas, ubicada en el medio del valle de Azapa cercano a la ciudad de Arica. Dicha entrevista se realizó mayoritariamente en la sala de profesores de dicho establecimiento. En el momento de la entrevista, se compartía dicho espacio con dos docentes que trabajaban en sus planificaciones y otras tareas administrativas asociadas a la labor docente. Sin embargo, al concluir la entrevista (al menos aparentemente), al abandonar dicha sala y acompañarme a la salida del establecimiento, el jefe de unidad técnica entrevistado me señala: “ahora te puedo decir la verdad”, aludiendo a que al salir de la sala de profesores, nadie más podría escuchar lo que me diría. En ese momento, se desarrolla una segunda parte de la entrevista, en que profundiza en algunos temas, principalmente asociados a la acogida de los estudiantes migrantes en dicho establecimiento, y su relación con el rendimiento de éstos en pruebas de medición nacional, estandarizadas. El total de la entrevista se extendió por 45 minutos.

Por otro lado, la entrevista a la encargada técnica del Liceo Francisco Napolitano, se efectuó durante el mismo mes (agosto 2015) en la oficina de esta profesional, en el mismo establecimiento ubicado en el valle de Lluta a un costado de la carretera que une Chile con Bolivia. Esta entrevista se extendió por más de una hora, sin embargo se vio permanentemente interrumpida por la llegada de funcionarios a la oficina de nuestra informante. En este caso, igual como en el caso anterior, las entrevistas fueron registradas en apuntes ante la incomodidad de las fuentes al mencionarse la posibilidad del registro en grabación digital. Es interesante constatar que en cuanto al rol de los test estandarizados de medición de la calidad existió plena coincidencia entre esta informante, y su colega del valle de Azapa.

Con posterioridad a las entrevistas aquí reseñadas, y a los dos grupos focales mencionados en el apartado anterior, se inicia el desarrollo de las entrevistas a estudiantes de origen migrante. Las características de esta muestra se especifican en la tabla 21 del presente documento. El período en que se desarrollaron las entrevistas transcurre entre los meses de octubre y noviembre de 2015, correspondiente a los meses 21 y 22 de investigación. Como puede apreciarse en la carta Gantt presentada en este documento (Tabla 25), estas actividades estaban planificadas ser iniciadas en el mes 23 de investigación, sin embargo, en virtud de la cercanía de las vacaciones de veranos de los estudiantes, y el grado de avance que presentaba la investigación, se optó por adelantarlas. Por otro lado, esta decisión obedecía también a un determinante estratégico, a fin de poder contar con el apoyo en la derivación a estudiantes migrantes, de parte de estudiantes de la Universidad de Tarapacá que se encontraran en práctica en establecimientos de la ciudad de Arica.

En este caso se optó por solicitar a los estudiantes de pedagogía en práctica, que se desempeñaran en los establecimientos señalados en la tabla 23 (pp.128) que nos pudieran contactar con estudiantes migrantes mayores de 12 años y que se interesaran en participar en este proyecto a través de sus entrevistas. Para facilitar dicho proceso, el compromiso fue el de ir a entrevistar a los estudiantes a su establecimiento educacional, para lo que se solicitó autorización a los padres y apoderados de los estudiantes y a la jefatura de curso de cada uno de ellos, proceso facilitado por los estudiantes en práctica de nuestra institución, que en nueve casos estaban ejerciendo dicho rol. Los restantes seis casos, los profesores no presentaron inconvenientes, siempre y cuando las entrevistas se realizaran en los bloques de consejo de curso, o en los recreos de los estudiantes.

En virtud de lo antes descrito, de los 15 estudiantes entrevistados 11 fueron entrevistados durante 45 minutos, en el bloque de consejo de curso de sus establecimientos. Tres estudiantes debieron ser entrevistados durante los recreos en sus establecimientos. Como dichos recreos duran quince minutos, en esos casos las entrevistas debieron efectuarse en tres fases en días seguidos. Finalmente, una de las estudiantes entrevistadas accedió a ser entrevistada en su hogar, pero en presencia de su madre. Esta entrevista fue la más extensa llegando a tener una duración cercana a una hora (54 minutos)

En general, los distintos contextos en los que transcurrieron las entrevistas no presentaron mayor dificultad al autor, salvo en el caso de las tres entrevistas desarrolladas en los períodos de recreo de los estudiantes, pues se evidenciaba que en estos casos los estudiantes tenían mayor dificultad para concentrarse en la primera fase de las entrevistas (recreo de 15 minutos). Sin embargo, el hecho de repetir la visita en una segunda y tercera oportunidad, llevo a que de manera general, algunos elementos no plenamente descritos en la primera ocasión, fueran retomados con mayor profundidad en esta segunda instancia.

Finalmente, es interesante destacar que en el caso de los estudiantes, se aprecia una disposición más natural a relatar sus experiencias y sensaciones durante su proceso migratorio, y no presentan el temor evidenciado en algunos de los padres migrantes, en cuanto a relatar acontecimientos negativos o discutibles que aludieran a su contexto de acogida. En definitiva, las entrevistas a los agentes mencionados, nos permitió abordar el análisis de estrategias de adaptación académica, ya sea personales o institucionales, desde perspectivas muchas veces coincidentes, otras veces no, pero siempre complementarias.

10.5. A modo de conclusión

Si bien la metodología propuesta es de corte cualitativo, y se basa preferentemente en la detección de categorías emergentes, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, la necesidad de mantener el control de la investigación y conducir la consecución de los objetivos de la misma nos obliga a elaborar unas guías que permitan conducir las entrevistas. Esta tarea, exige la validación de las mismas, para lo que se optó por un doble proceso, que consideró la validación por expertos y la validación por aplicación piloto. El primer paso descrito, permitió una evaluación inicial de los instrumentos, que concluye con su aplicación en grupos de características similares a los que serían considerados en la investigación. Ambos procesos fueron fundamentales para facilitar el acceso a información relevante y, por sobre todo, para facilitar el análisis de la información y su posterior categorización.

Es relevante considerar que el proceso de validación es una etapa clave en el desarrollo de cualquier investigación, por lo que la selección de quienes cooperen en el proceso adquiere importancia esencial, como asimismo, la selección del grupo que se desempeñará como grupo piloto.

Sin embargo, el objeto central para el que las entrevistas (grupales e individuales) fueron planificadas era el contacto personal con los agentes participantes en el proceso de adaptación académica del estudiante migrante. El hecho de enfrentar lo escrito en la literatura científica, con los rostros y voces mismas de los padres y alumnos migrantes, sus profesores y los encargados institucionales de su proceso educativo es una experiencia no solo valiosísima en el proceso mismo de la investigación propuesta, sino además, una instancia de cercanía y empatía con todos los actores que buscan desde sus diferentes perspectivas, dar respuesta al desafío del encuentro intercultural, a veces con más o menos herramientas, pero fundamentalmente con tantas interrogantes como las que promovieron esta investigación.

CAPÍTULO 11.

RESULTADOS PARCIALES: ANÁLISIS DOCUMENTAL Y ESTADÍSTICO

11.1. Introducción

La primera tarea emprendida fue la revisión de bibliografía, estadísticas, fuentes documentales y periodísticas, que permitieran la reconstrucción del contexto social en el que se inserta el proceso migrante en Arica. Posteriormente el trabajo de campo se inició con dos procesos secuenciales, ligados a las fases II y III del diseño de la investigación:

1. Dos “Grupos Focales”, uno que tuvo como protagonista a 14 profesores que trabajan en establecimientos con presencia de estudiantes migrantes, distribuidos entre establecimientos municipales, particulares subvencionados, urbanos y rurales, de enseñanza básica y media, y un segundo grupo focal con 12 padres y apoderados de estudiantes migrantes.¹⁷
2. Entrevistas a dos Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica de establecimientos rurales (uno municipal y uno particular subvencionado) y al encargado de información documental y estadísticas de la secretaría regional ministerial de educación.

Después del ejercicio acá descrito, que incluye el análisis de la información recogida, se procedió a ejecutar las entrevistas en profundidad con los estudiantes migrantes. El inicio del trabajo de campo con las actividades antes descritas se debe a la necesidad de establecer un marco general de análisis que establezca un corpus sobre el cual situar los testimonios posteriores de los estudiantes migrantes, contextualizando así sus apreciaciones. Esta estrategia lleva a construir un escenario acabado de la situación de la adaptación académica de los estudiantes migrantes en las aulas de Arica, que permite entender los procesos y fenómenos que le son atingentes.

En el presente capítulo presentaremos los resultados parciales obtenidos, iniciando con una exposición del análisis documental y estadístico, que permitirá una primera aproximación al contexto de acogida del migrante, y su perfil como estudiante, para luego en los capítulos posteriores, presentar los resultados de los grupos focales y de las entrevistas en profundidad.

11.2. Resultados de análisis documental y estadístico

11.2.1. Contexto social: migrantes en región de frontera

De acuerdo a lo que se puede interpretar del análisis de las fuentes documentales, particularmente de carácter periodístico, la relación entre la población ariqueña y el migrante aparece condicionada por el mito de la superioridad del “Chile blanco” (Bustos, 2015) en oposición a sus países vecinos, alimentando frases arraigadas en el inconsciente colectivo del

¹⁷ De acuerdo a proporción señalada en tablas 19 y 20 (Apartado C. Marco Aplicado. Capítulo 6: Diseño y justificación metodológica del estudio de campo).

chileno, tales como la que identifica a los chilenos como “los ingleses de América Latina”, “los jaguares latinoamericanos” o ejecutores de acciones de acuerdo al “Chilean Way”, que potencia la creencia de que Chile es el mejor país para vivir en América Latina.

Si bien el contacto directo con población extranjera en permanente tráfico por la región en estudio (particularmente peruana y boliviana), es un fenómeno habitual, la convivencia entre este colectivo y la sociedad de acogida no siempre es la mejor, como consecuencia de las representaciones generalmente expresadas por los canales discursivos informales y por las cargas históricas subyacentes en el discurso formal, las que tienden a conformar una imagen poco favorable del rol que los migrantes cumplen en Chile.

La permanente repetición de un discurso que tiende a relacionar ciertas conductas socialmente disfuncionales a la nacionalidad de los migrantes lleva a la profundización de las relaciones de desconfianza. Al respecto el informe “Plan Arica”, elaborado por “El Mercurio” y la agencia “Opina”, en base a una encuesta telefónica de red fija realizada el año 2010 y que abarcó 400 hogares de la ciudad de Arica, señala abiertamente que el contexto social no es el más favorable para migrantes, particularmente de los países vecinos (Tabla 25) :

Tabla 26. Percepción sobre migrantes de países vecinos.

| | Lo considera positivo | Lo considera negativo | Le da lo mismo |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| Presencia de Migrantes Bolivianos | 16% | 43% | 37% |
| Presencia de migrantes Peruanos | 12% | 53% | 30% |

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la misma premisa se puede interpretar una serie de acontecimientos expuestos en la prensa local, que transita entre dos polos. Por un lado, contribuyen a la generación de una imagen pública negativa del migrante, reiterando estereotipos nacionales basados en la alteridad y por otro, a instancia de instituciones no gubernamentales comprometidas con la inclusión, difunde los beneficios de conformar una región cosmopolita (Tabla 27):

Tabla 27. Migrantes en la Prensa Local.

| Fuente | Noticia/Titular | Observación analítica |
|---|--|---|
| “ La Estrella de Arica” 16 de julio de 2013 | “Desde Colombia, Ecuador y Perú venían los traficantes detenidos entre un servicentro y una casa de Los Industriales 2”. | Se trata de una banda compuesta por 8 personas, de entre las cuales 3 eran chilenos. Obviamente se minimiza el rol jugado por los nacionales, para destacar el origen extranjero del resto de los implicados. |

| Fuente | Noticia/Titular | Observación analítica |
|--|--|--|
| <p>“ La Estrella de Arica”, 11 de julio de 2013</p> | <p>“Desahuciada clama volver a Colombia. Pide que la expulsen del país”.</p> | <p>Junto a la foto de una joven mujer morena cabizbaja, se destaca la postura piadosa de las autoridades locales que “expulsarían” a la migrante, configurando la imagen de asistencialismo, que es otra cara de la autopercepción de superioridad del chileno en relación a sus vecinos.</p> |
| <p>“ La Estrella de Arica”, 30 de junio de 2013</p> | <p>“Bolivia, Colombia, Chile, Perú y Ecuador en fiesta intercultural”</p> | <p>Acompañado de una inmensa fotografía de una pareja de Tacna bailando marinera, con motivo de la fiesta intercultural “Unamos Fronteras” organizada por la Junta Vecinal Juan Noé (sector que registra el mayor número de migrantes viviendo entre su población) y el Servicio Jesuita a Migrantes. La nota destaca que una región es más rica si logra integrar plenamente y en igualdad a quienes vienen desde lejos a aportar con su trabajo y cultura.</p> |
| <p>“ La Estrella de Arica” 12 de febrero de 2011</p> | <p>“Unos 28 mil extranjeros trabajan de manera irregular en Arica”</p> | <p>El texto se centra en comparar las cifras de ingresos percibidos por los migrantes, con el monto del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR). Particularmente acentúa el hecho que 25 mil “ariqueños” viven con el sueldo mínimo, que sería muy inferior a lo percibido por los “indocumentados”.</p> |
| | <p>“ Población penal”</p> | <p>Se destaca el componente migrante en el total de la población carcelaria en Arica, particularmente en relación a peruanos y bolivianos. No obstante, bruscamente la reseña se desvía hacia los costos que para la infraestructura de salud significa la atención a esta población.</p> |

Fuente: Elaboración Propia.

Como mencionamos anteriormente, la manera de expresar las noticias descritas, expresa una tensión entre los estereotipos construidos históricamente a cerca del componente migrante en la ciudad de Arica, frente a las sinceras intenciones de ciertos grupos de lograr la plena inclusión de estos colectivos en la sociedad local. No obstante, prevalece, particularmente en la forma de presentar las noticias y algunas cifras asociadas, la tendencia a convertir el texto casi en un manifiesto de claro antagonismo hacia la llegada de población extranjera a la ciudad.

Otra fuente desde la que se puede acceder a la imagen que la población local tiene de la llegada de migrantes son las opiniones vertidas en las redes sociales, particularmente por la cualidad de rescatar la percepción de los habitantes, sin los formalismos de una entrevista, generalmente expresadas en comentarios de noticias. Por otro lado, la presencia de estos canales digitales de comunicación aporta un mayor pluralismo que el que se pueda obtener ante la presencia de un único medio de comunicación escrita en formato periódico.¹⁸ Es por esta razón, que se considera valioso presentar las reacciones manifestadas por la población local en un portal noticioso virtual, ante una noticia trágica que tiene como protagonista a un joven migrante (Tabla 28):

Tabla 28. Comentarios a Noticia publicada en Página Web: “Soy Arica”, recuperado el 3 de octubre de 2013

| Noticia | Opiniones en el Foro ¹⁹ | Comentario analítico |
|--|---|--|
| <p>Un joven de 21 años perdió su pie tras explotarle una mina antipersonal en la frontera de Chile</p> <p>Llegó por sus propios medios hasta el Complejo Fronterizo Chacalluta, allí se le prestó ayuda y fue trasladado hasta el Hospital Regional Juan Noé. Se encuentra grave, pero sin riesgo vital.</p> | <p>“Minas antitanque deberían llenar en la frontera para que no pase ni un wn ilegal!” (F. C. A.)</p> <p>“...era traficante, pero fue justicia divina ya que ingresan drogas con las cuales envenena a nuestra juventud” (J. C.).</p> <p>“No es pobre. Estamos hablando de una persona adulta que decidió pasar por un paso no habilitado donde se señalaba (para los que no son de Arica) que en ese lugar había minas antipersonales (letreros GRANDES). El hombre en cuestión tuvo que tener razones muy fuertes Y PODEROSAS para querer ingresar por esa zona peligrosa arriesgando su VIDA. Razones como un suculento pago por ingresar droga u otra cosa ilícita. Ya que perfectamente podía ingresar de manera legal. Al menos que sus</p> | <p>Si bien es cierto que la noticia no menciona en ninguna parte la nacionalidad del infortunado chico, a través de otros medios de comunicación se estableció que se trataba de un ciudadano colombiano (2013, octubre, 4).</p> <p>La fuerte carga agresiva y presente en dichos comentarios, fue capaz de atraer 36 aprobaciones al primer comentario y 15 al segundo. No menos digno de resaltar es que el tercer comentario señalado generó 28 comentarios de “Me Gusta” de parte de los lectores.</p> |

¹⁸ Para el caso de la ciudad de Arica, la prensa local es constituida tan solo por un periódico en formato papel (“La Estrella de Arica”) que pertenece al mayor conglomerado periodístico nacional, asociado a grupos conservadores (El Mercurio).

¹⁹ Los autores de los comentarios son referenciados con sus iniciales para proteger su identidad.

| | | |
|--|--|--|
| | <p>papeles o antecedentes estuvieran manchados.” (D. G. P. R.).</p> <p>“Pobre joven muchos hermanos de otros hacen todo por llegar a Chile pensando que acá estamos todos ricos por culpa del gobierno que vende una imagen que no tiene nada que ver con la realidad por ejemplo la encuesta que salió hace 15 días que el sueldo promedio en Arica es de 600 mil por estupideces como esas hermanos de otros países hacen lo que sea por venir a la isla de la fantasía llamada Chile (N. J.).</p> | |
|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Lo expuesto en las tablas anteriores permite percibir ciertas condiciones sociales que envuelven la llegada de colectivos migrantes a la región. Sin embargo, esta visión se complementará con apreciaciones declaradas en otras fuentes bibliográficas y de opinión pública. Valdivieso (2007) cita dos encuestas que entregan resultados interesantes en cuanto al tema de la relación con los países vecinos:

- Encuesta Lapop (Instituto de Ciencia Política de la Universidad Católica, 2006), señala ante la pregunta: “En materia internacional, ¿Tiene Chile países enemigos?”, “¿Cuáles?”, se cita a Bolivia con un 64% como el principal enemigo de Chile, superando a Perú (42%).
- La encuesta Bicentenario Puc-Adimarc (2006) indica que un significativo grupo de chilenos señala que Chile no debe reconocer ningún tipo de deuda territorial ni hacer concesiones a Bolivia. Solo el 13% de los encuestados chilenos declara que Chile debe ofrecer una franja de terreno con salida al mar con Bolivia.
- El 73,8% de los chilenos encuestados consideran a nuestro país como el mejor lugar donde vivir en América Latina.

Por otro lado, desde una mirada más localizada en el espacio de nuestro interés, la ONG “Ciudadano Global” encuestó a 99 personas que viven o trabajan en la población Juan Noé, de Arica, que constituye el espacio de convivencia diaria entre migrantes y ariqueños, en virtud de su cercanía con el terminal internacional terrestre y con hostales y pensiones, por cierto de un deplorable estándar, en que habita un grupo importante de extranjeros. Entre los grupos encuestados figuran los vecinos de la población antes mencionada, personal de los servicios de salud pública aledaños y estudiantes de dos escuelas públicas de la ciudad. Las principales conclusiones de dicha encuesta son:

- El 95% de los encuestados coincide en la idea que el número de migrantes ha aumentado significativamente el último tiempo.

- El 52% de los encuestados considera que la principal razón por la que los migrantes no consiguen buenos trabajos en Chile es por su baja escolaridad.
- El 65% de los encuestados responde afirmativamente a la pregunta “Un migrante más significa un puesto de trabajo menos para los chilenos”, percibiendo a los migrantes y los trabajadores chilenos en claro antagonismo. No obstante, para el caso de los entrevistados de los consultorios de atención pública, la concordancia con esta es significativamente menor (52%) y por el contrario, en residentes de la población Juan Noé alcanza un 79%. Es probable que la alta aceptación de dicha aseveración se relacionara con el hecho que el segmento ocupacional con el que compete la mano de obra extranjera se encuentre en parte situado en la población Juan Noé, y más alejado del personal del servicio de salud pública.
- Un 95% de los encuestados señalan como verdadera la aseveración “hay muchos migrantes en mi país”.
- El 81% de los encuestados señalan como falsa la aseveración “la población migrante podría ser un aporte al desarrollo de la población Juan Noé”.
- El 68% de los encuestados señalan que los trabajadores migrantes están sobrecalificados para los trabajos que desempeñan. Para este caso, los habitantes de la población Juan Noé y funcionarios de los consultorios públicos declaran como verdadera esta aseveración en un 77%, por lo que claramente la opinión de los estudiantes es la que modera esta apreciación.

En síntesis, en la relación entre la población ariqueña y la población migrante se reproduce un discurso antagonista, potenciado por la rivalidad militar histórica con los vecinos de Bolivia y Perú. Sin embargo, la irrupción relativamente reciente de la migración colombiana le ha otorgado a este grupo una visibilidad protagónica, llevando a que la población local la considere como la segunda colonia más importante.²⁰

La percepción reflejada en estos antecedentes, da cuenta de la nueva migración presente en la región, pero que a diferencia de la percepción de la población encuestada, es considerablemente menor a la boliviana, que es la que tiene mayor número de residencias en la Región de Arica y Parinacota. Podría pensarse que como la migración boliviana siempre ha existido en la zona, pero más situada hacia los valles de Azapa y Lluta, no es considerada por un sector urbano, como la Población Juan Noé, donde circula principalmente población peruana y últimamente parte de la colombiana.

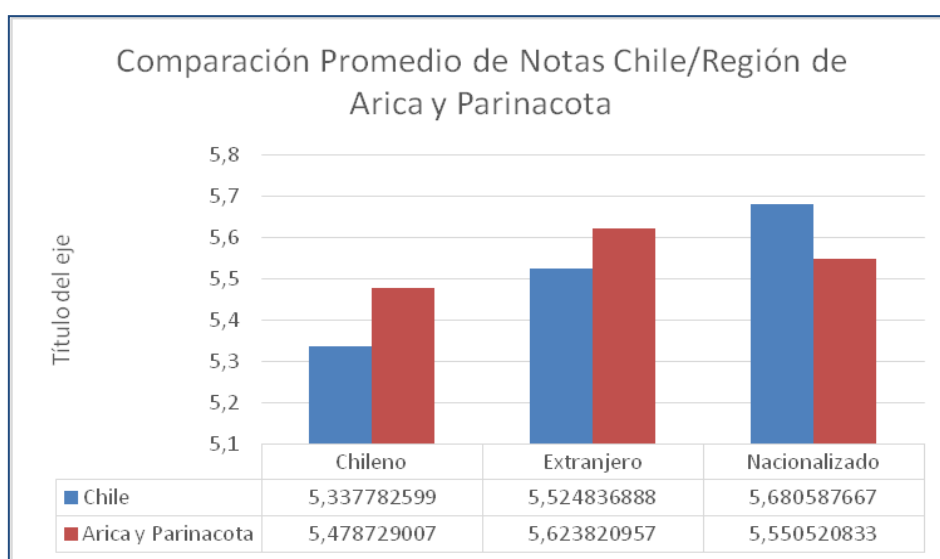
Por otro lado, la mayoría de los encuestados señalan que la cantidad de migrantes que han llegado a Chile lo convierten en un destino predilecto para la llegada de población desde los países vecinos, lo que se refuerza con la aseveración mayoritariamente aceptada de que el número de extranjeros en Chile sería mayor que el de chilenos viviendo en el extranjero.

²⁰ Esta opinión deja fuera a los migrantes argentinos, quienes son la segunda colonia migrante más numerosa en nuestro país, después de la peruana. Ante la consulta específica en cuanto a si la población migrante argentina es la segunda más numerosa en nuestro país, el 63% de los encuestados señaló como falsa dicha aseveración.

11.2.2. Análisis estadístico: rendimiento académico de estudiantes migrantes en Arica y Parinacota

En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes migrantes en Arica y Parinacota, de acuerdo a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación mediante solicitud hecha en el marco de la ley de transparencia, se puede percibir que se mantiene la tendencia mostrada en el resto del país, en cuanto a la relación levemente favorable a los estudiantes migrantes (Cuadro 19).

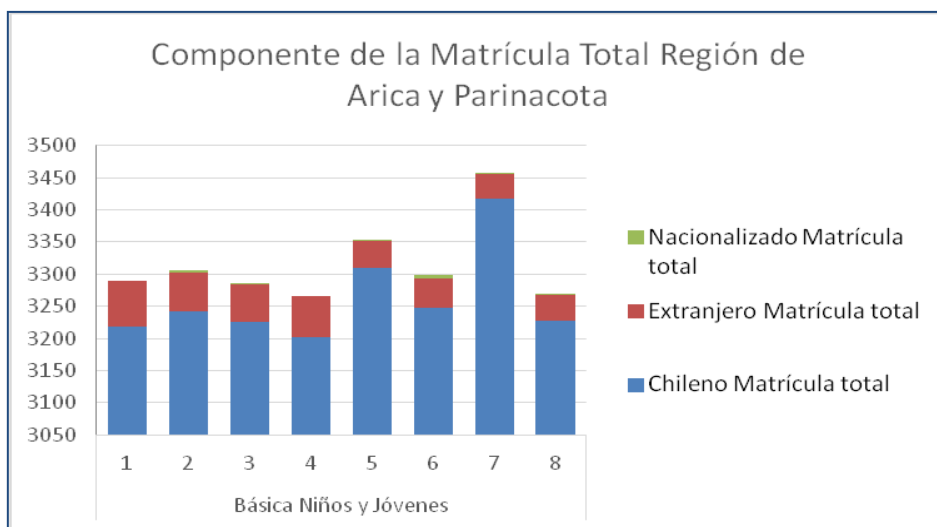
Cuadro 19. Comparación promedio de notas nacional/región de Arica y Parinacota, considerando Educación Básica y Educación Media. (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

En cuanto al componente migrante en la educación formal de la región de Arica y Parinacota, se puede observar que la proporción de este grupo de estudiantes, en la Educación Básica de niños, por grado, presenta una leve mayoría de estudiantes migrantes distribuidos en el primer ciclo de escolaridad básica, lo que puede deberse al grupo etario de los migrantes en la región, generalmente adultos jóvenes en edad económicamente activa (Cuadro 20).

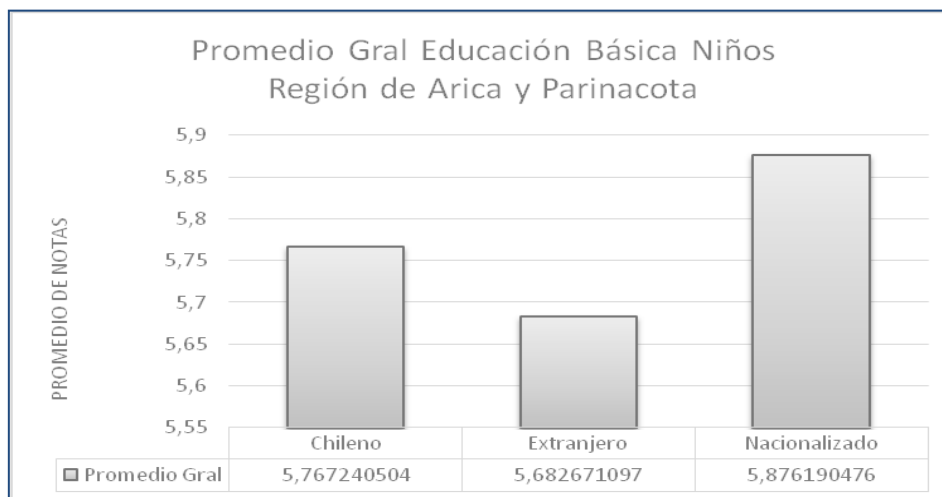
Cuadro 20. Distribución de la matrícula en Educación Básica, por origen y grado (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

En el nivel de enseñanza básica, el promedio general de rendimiento es levemente superior en los estudiantes nacionales, como se puede apreciar en el cuadro 21.

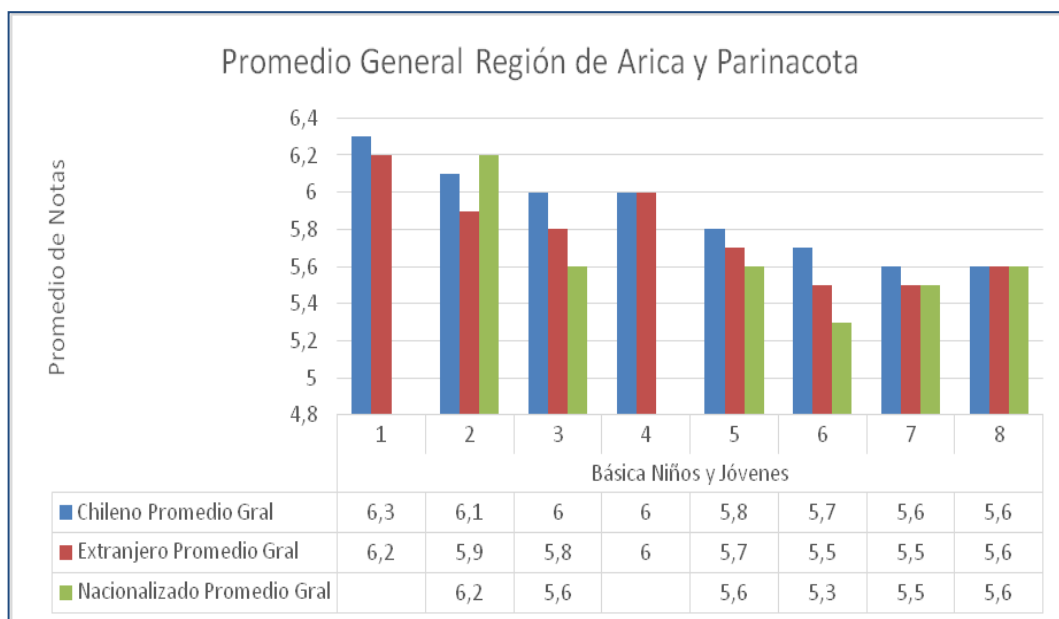
Cuadro 21. Comparación rendimiento general en Educación Básica, por origen, región de Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Al revisar los promedios de notas por grado de Enseñanza Básica (cuadro 22), se percibe que la leve superioridad en el rendimiento de los estudiantes nacionales no presenta mayores diferencias en los diferentes grados, siendo equivalentes solamente en los niveles que representan el cambio de ciclo (4° y 8° básico).

Cuadro 22. Comparación rendimiento general Educación Básica, por grado y origen, región de Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

En el caso de la Enseñanza Media Humanístico-Científica de niños y jóvenes, los estudiantes extranjeros se concentran mayoritariamente en el primer ciclo de Enseñanza Media (Cuadro 23).

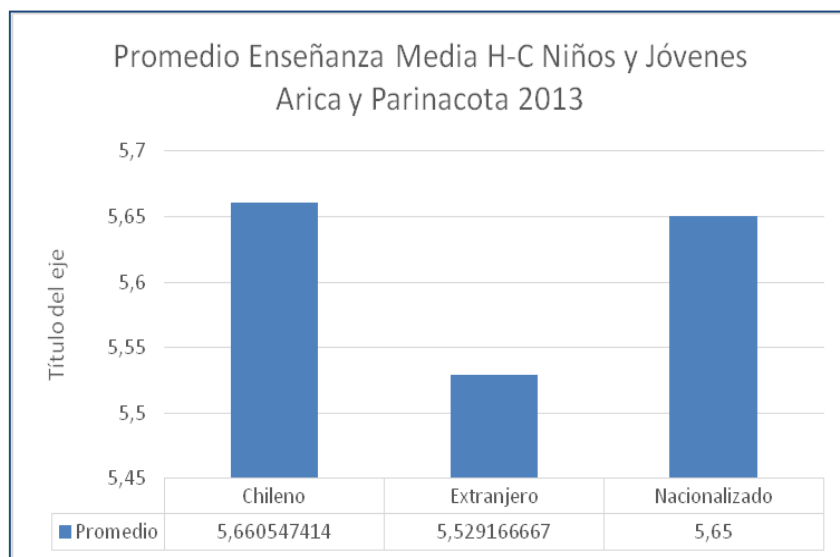
Cuadro 23. Matrícula total de enseñanza media humanístico-científica por grado y origen, región de Arica y Parinacota (2013).

| Grado | Chileno | Extranjero | Nacionalizado |
|-------|---------|------------|---------------|
| 1 | 2275 | 8 | 2 |
| 2 | 2155 | 10 | |
| 3 | 1715 | 5 | |
| 4 | 1654 | 3 | 2 |

Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

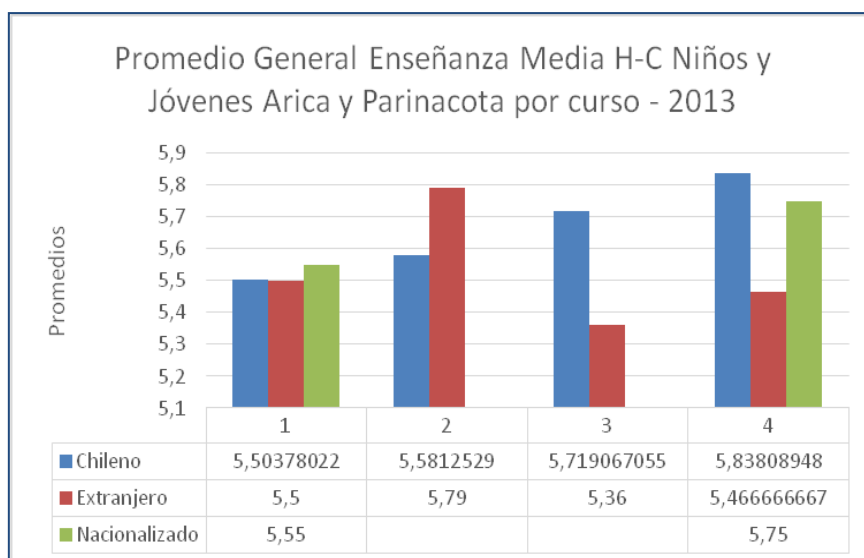
El promedio general de rendimiento de estudiantes nativos, migrantes y nacionalizados no presenta mayores diferencias (Cuadro 24). Al analizar dichos rendimientos por curso, podemos constatar que aparentemente el rendimiento de los estudiantes migrantes es superior en los niveles en que hay mayor matrícula de dicho origen (Cuadro25).

Cuadro 24. Comparación rendimiento general de enseñanza media humanístico-científica de niños y jóvenes, por origen, Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

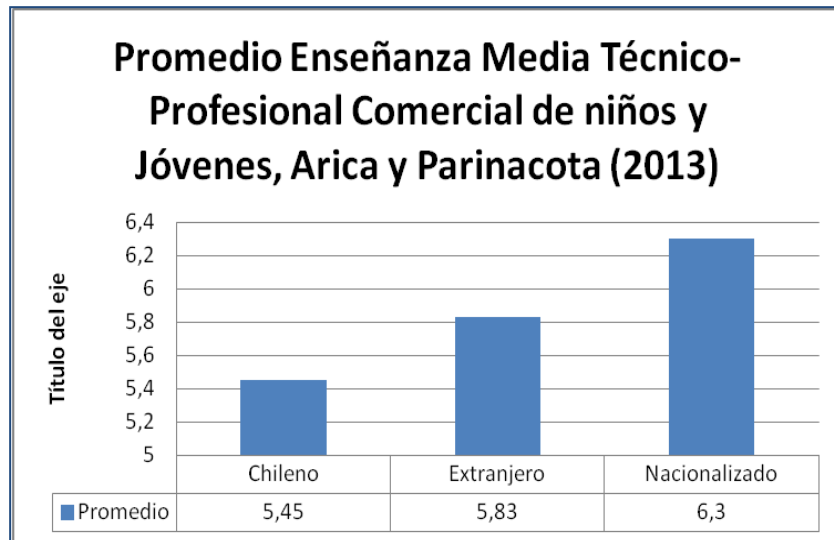
Cuadro 25. Comparación rendimiento general enseñanza media humanístico-científica de niños y jóvenes, por curso y origen, Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Sin embargo, en el tipo de educación que sí se presenta cierta diferencia en los rendimientos favorable a los estudiantes migrantes, es en la Enseñanza Media Técnico-Profesional Comercial de niños y jóvenes, en que los rendimientos de extranjeros y nacionalizados, supera bastante a los estudiantes nacionales, lo que se diferencia de la situación nacional, en que el rendimiento de los tres grupos es equivalente (Cuadro 26):

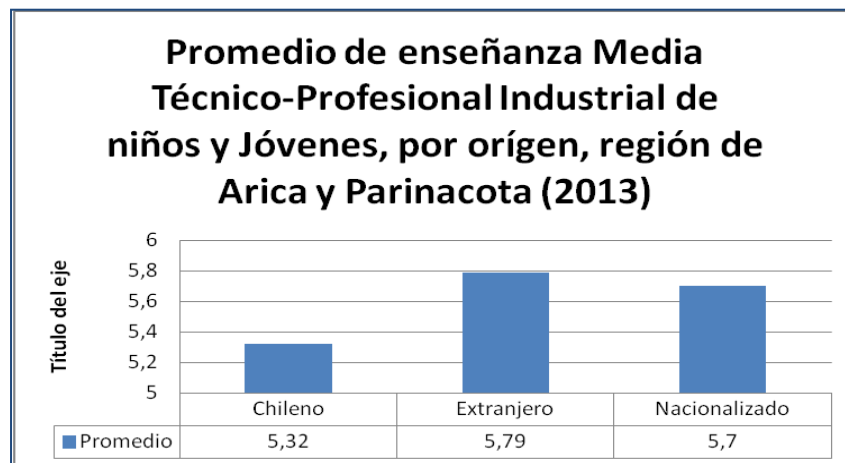
Cuadro 26. Comparación de rendimiento de enseñanza media técnico-profesional comercial de niños y jóvenes, Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc

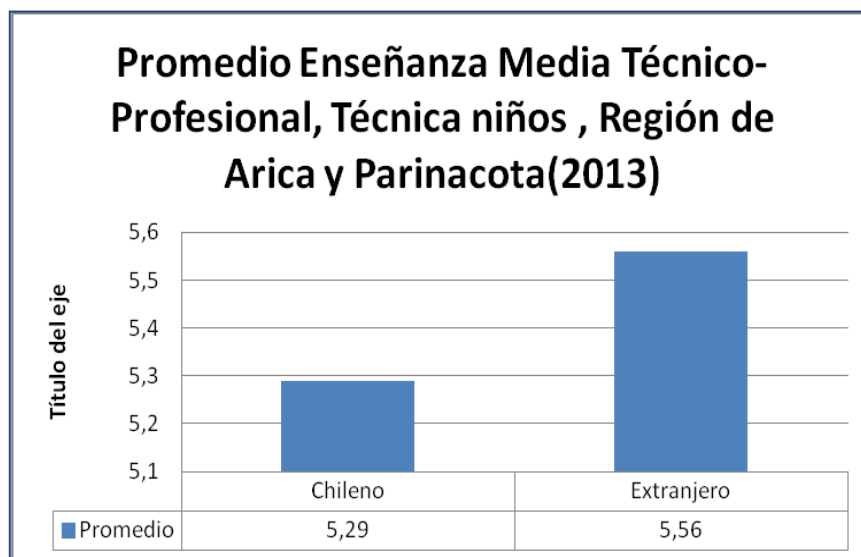
El rendimiento superior de los estudiantes extranjeros también se aprecia, en el caso de la Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial de niños y jóvenes (Cuadro 27) y en la Enseñanza Media Técnico-profesional, Técnica, de niños (Cuadro 28).

Cuadro 27. Comparación de rendimiento Enseñanza Media Técnico Profesional Industrial niños y jóvenes, por origen, Región de Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Cuadro 28. Comparación de rendimiento estudiantes nacionales y extranjeros, Enseñanza Media Técnico-Profesional, Técnica niños, Región de Arica y Parinacota (2013).



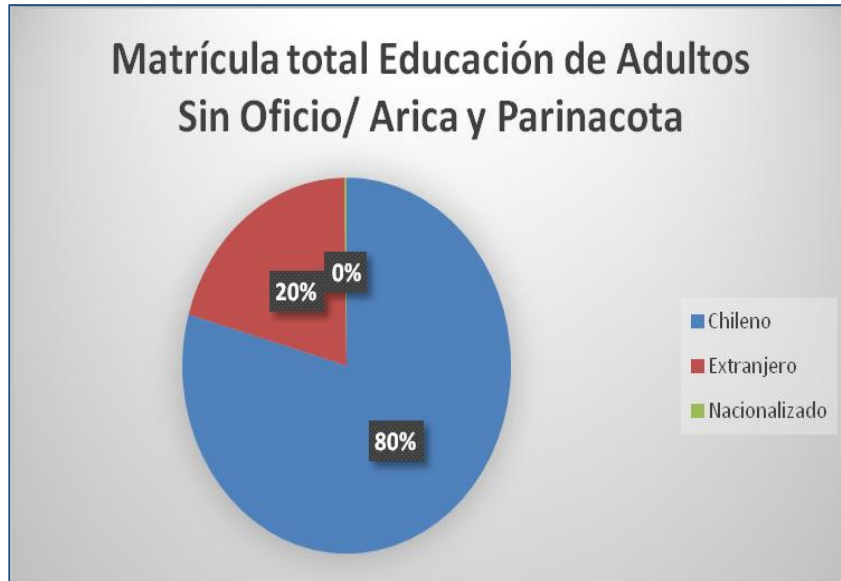
Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Por otro lado, en relación a los tipos de educación en los que a nivel nacional los estudiantes migrantes presentan marcadamente mayor rendimiento que los nacionales, dicho panorama no se reproduce totalmente en la región.

Para el caso de la educación de adultos sin oficio, cuya matrícula de estudiantes migrantes alcanza al 20% del total de la matrícula en dicho nivel (Cuadro 29), el promedio general presenta claras diferencias entre los estudiantes nacionales, migrantes y por sobre todo nacionalizados (Cuadro 30). Este último hecho puede relacionarse con el proyecto de vida en el que están insertos, pues el hecho de haber sido nacionalizados deja ver el deseo de radicarse permanentemente en el país, tanto de ellos como de sus familias. Incluso es probable que alguno de los progenitores sea nacional.

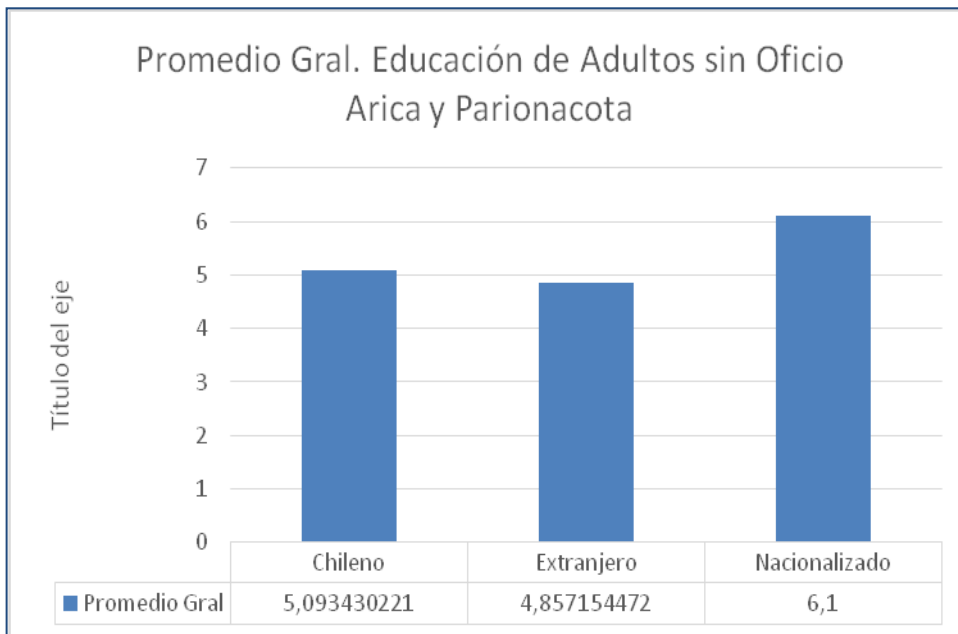
En la Educación de adultos con oficio de la región de Arica y Parinacota, el porcentaje de estudiantes migrantes es del 8% (Cuadro 31). En este caso la diferencia de rendimiento entre estudiantes nativos y extranjeros es casi inexistente, aunque el rendimiento de estudiantes nacionalizados es notoriamente inferior a estos grupos y a la de estudiantes nacionalizados en educación sin oficio (Cuadro 32).

Cuadro 29. Proporción de matrícula total educación de adultos sin oficio, Arica y Parinacota (2013).



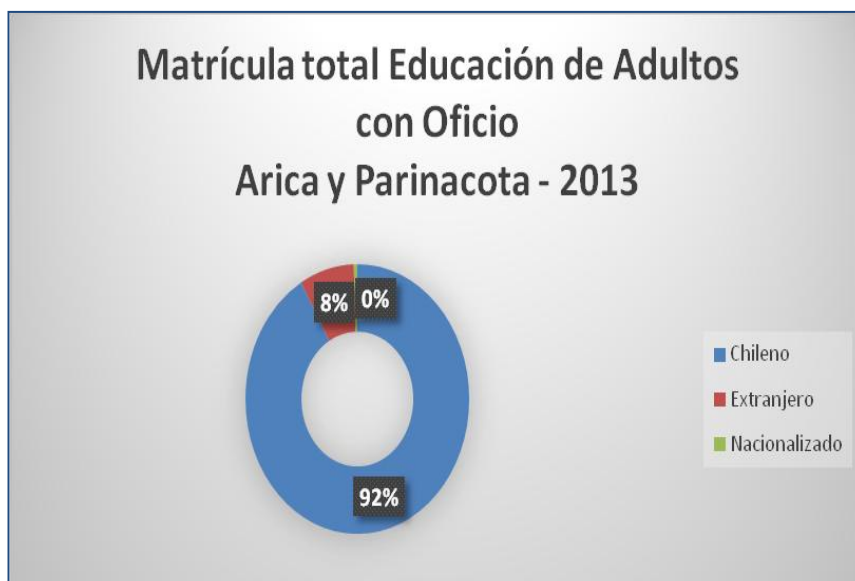
Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Cuadro 30. Comparación rendimientos educación de adultos sin oficio, por origen, región de Arica y Parinacota (2013).



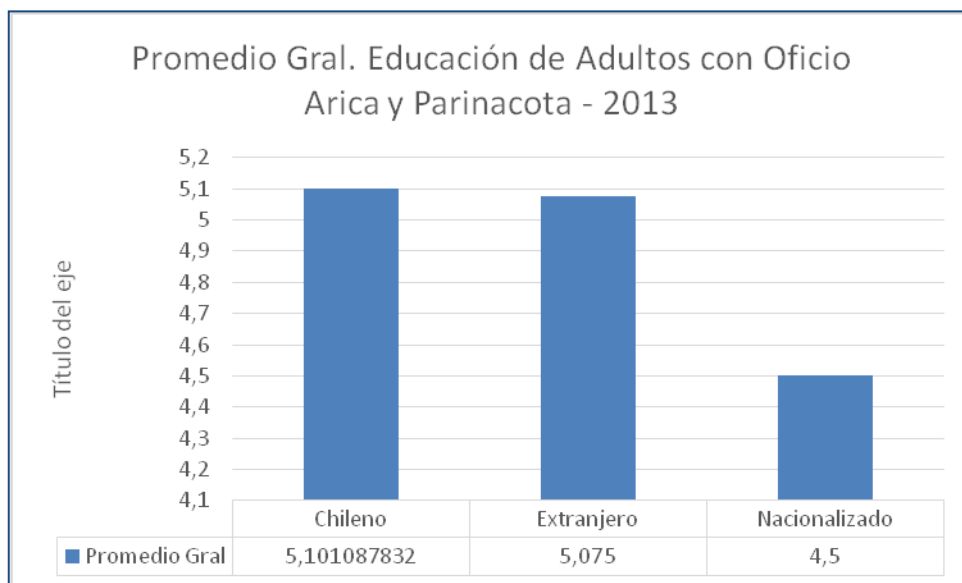
Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Centro de Estudios Mineduc

Cuadro 31. Matrícula Educación de adultos con oficio, región de Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc

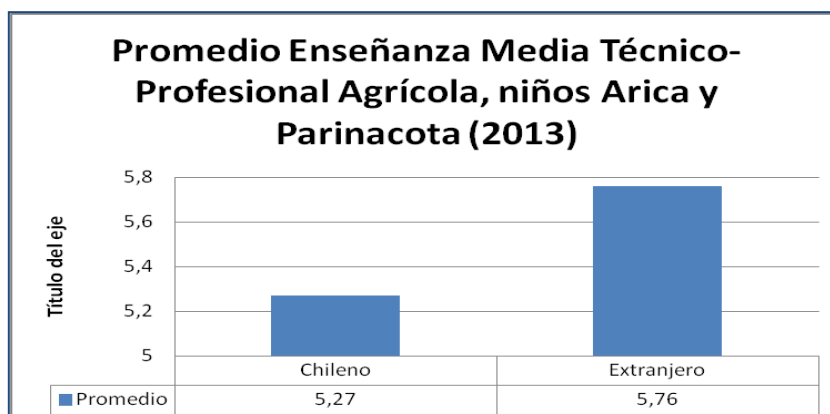
Cuadro 32. Comparación rendimiento educación de adultos con oficio, Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

Sin embargo, en la Enseñanza Media Técnico-Profesional Agrícola de niños, que en la región de Arica y Parinacota presenta a un 5% de su matrícula compuesta por estudiantes migrantes, el rendimiento de los estudiantes extranjeros es marcadamente superior, superando el rendimiento que en esta especialidad tienen los estudiantes migrantes a nivel nacional, que es similar al de los estudiantes nacidos en Chile (Cuadro 33):

Cuadro 33. Comparación de rendimiento por origen, Enseñanza Media Técnico-Profesional Agrícola, niños, región de Arica y Parinacota (2013).



Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

11.3. A modo de conclusión

A la luz de los antecedentes expuestos en el presente capítulo, se puede concluir que las condiciones del contexto de acogida al migrante se caracterizan por una mirada despectiva, asociada muchas veces a conductas “neo racistas” o a la herencia histórica de la Guerra del Pacífico, que cataloga como “enemigos” a los migrantes procedentes de los países vecinos, particularmente los provenientes de Perú y Bolivia.

Para los ciudadanos de Arica, es difícil reconocer las ventajas de incluir en plenitud al migrante en la sociedad de acogida, justificando muchas veces de manera irracional, ciertas relaciones económicas y sociales asimétricas con mitos y estereotipos alusivos a cierta superioridad del nacional por sobre el migrante.

No obstante, en el ámbito educativo, las cifras oficiales entregadas por el Ministerio de Educación permiten apreciar que el rendimiento académico del estudiante migrante presenta niveles similares al de los estudiantes chilenos, incluso superándolos en las modalidades técnico- profesionales de niños, jóvenes y adultos. Este hecho es relevante en virtud que muestra un cuadro diferente al comúnmente apreciado en las investigaciones internacionales centradas en la incorporación de estudiantes migrantes a los contextos educativos de acogida. Sin duda, este hecho habla sobre todo de las características que asume este contexto, las que serán profundizadas en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 12.

RESULTADOS PARCIALES: GRUPOS FOCALES

12.1. Introducción

El proceso que se describirá a continuación, busca identificar las estrategias de adaptación académica gestionadas en los establecimientos con presencia de estudiantes migrantes, en Arica, así como el perfil predominante en la representación que los docentes construyen de sus estudiantes migrantes y la evaluación del proceso mismo de inclusión protagonizado por éstos. Por otro lado, las intervenciones de los padres de los estudiantes migrantes nos permiten poner en el centro del análisis las características del sistema educativo nacional, identificadas por éstos, acentuando los elementos que potencian o perjudican la plena adaptación académica.

Estas descripciones aluden a una serie de características ya señaladas por gran parte de la literatura especializada en el tema de migración y educación, las que comenzamos a presentar a continuación, organizadas a partir de las categorías que emergieron durante el proceso de análisis de la información levantada. En virtud de lo anterior, la información se presentará en los siguientes apartados que dan cuenta de lo señalado: Perfil Académico del estudiante migrante, Estrategias de Inclusión, Evaluación del proceso de Inclusión y Políticas institucionales.

Con el fin de mantener el anonimato de las fuentes consultadas, se utilizará un sistema simple de codificación que paso a señalar:

- Profesores: Se designa como “Profesor”, seguido por las iniciales de la institución educativa en que se desempeña. Ejemplo: (Profesor AC)
- Jefes de Unidad Técnica Pedagógica: Se designará por la sigla “UTP” y las iniciales del establecimiento en que se desempeña. Ejemplo: (UTPFN)
- Apoderados de estudiantes migrantes: Se designarán con la nacionalidad de origen, seguido por la edad. Ejemplo: (Peruano48)
- Estudiante migrante: Se designa con la palabra “Estudiante”, el país de origen y la edad. Ejemplo: (Estudiante peruana, 16)

12.2. Perfil académico del estudiante migrante

En general, el éxito o fracaso de la inclusión de los estudiantes migrantes en el sistema educativo de la sociedad de acogida, es asociado por los protagonistas de este proceso, a dos elementos básicos: El éxito académico y las relaciones conductuales y de compañerismo con sus pares locales.

Al consultar a los profesores en torno a los resultados académicos de los estudiantes migrantes, la casi unanimidad de los docentes señalan que dichos estudiantes se encuentran en el promedio de rendimiento de los estudiantes que atienden. Sin embargo, es interesante notar que las opiniones divergentes se inclinan mayormente hacia la esfera de un rendimiento

superior de estos, en relación a los nativos: “Según mi experiencia como docente, los alumnos migrantes obtienen mejorías en su desarrollo escolar, incluso se destacan más que los niños nacionales”. (Profesor de ED17JISM pp.2).

Las razones de esta ventaja relativa, de acuerdo a los docentes, transitan desde una mejor actitud hacia el estudio, la presencia de contenidos tratados anteriormente en su desarrollo escolar y las condiciones de su contexto de origen. Este hecho parece también ser percibido por los padres de los estudiantes migrantes: “Cuando mi hijo llegó a 3º Básico los profesores notaron que tenía mucha más preparación educacional que los alumnos locales.” (Peruano 48 pp.2)

La diferente actitud ante la educación reflejada por los estudiantes migrantes en relación a los nacionales, también es reconocida por los padres migrantes, quienes responsabilizan de esta situación a los mismos docentes nacionales, quienes a su juicio, fomentan ciertas actitudes proteccionistas y condescendientes con los estudiantes locales, lo que afectaría su actitud ante el estudio: “Aquí creen que a los niñitos no se les puede exigir porque se pueden estresar...” (Peruano29 pp.3)

Para algunos apoderados migrantes, la conducta apreciada en los estudiantes chilenos exhibe rasgos de haber saltado rápidamente de la niñez a la adolescencia, con el consecuente desafío a las figuras de autoridad, como se puede leer en el siguiente testimonio:

“... en el comportamiento de los alumnos, algunos son... de repente... muy “amayorados”, como más mayores, así te hablan... no tienen mucho respeto a los profesores, incluso a las mamás mismas, no las respetan mucho. Eso sería negativo.” (Boliviano25 pp.3)

En relación a lo anterior, muchas de las actitudes y costumbres presentes en las escuelas nacionales y en los estudiantes chilenos, no son consideradas beneficiosas por los padres migrantes, por lo que restringen la adopción de estas costumbres, en sus hijos. Este hecho muchas veces se dificulta, pues la potencial imitación de estas conductas se asocia al deseo de los menores, de ser aceptado en el contexto de acogida, generando una paradoja de adaptación, la que se ve potenciada por el hecho que el principal –y casi único- espacio de socialización con pares, de parte de los estudiantes migrantes es su establecimiento educacional:

“A mí no me gusta tanto que acá las personas sean tan relajados. Acá los consienten mucho a los niños parece. Yo veo que las niñas acá vienen así bien pintadas, entonces Máryorit ahora como que quería acostumbrarse a eso. Yo siempre le digo, Máryorit, tú eres tú, tus amigas son tus amigas, ahora si tus amigas son así, tú no te vas a igualar a ellas. Allá en Perú no es así; niño que va con un cirquillo lo devuelven a la casa, unos aros colgando igual la devuelven y la falda tiene que ser debajo de la rodilla”. (Peruano39 pp.4)

Ocurren casos particulares en que los estudiantes migrantes provienen de grupos sociales que le permitían en su país acceso a una educación de un elevado estándar que en Chile, por su condición de migrante y la situación de vulnerabilidad relativa que esto significa, no le es posible. Es así, que aquello se evidencia en el rendimiento del estudiante, que muchas veces se destaca por sobre el de sus pares nativos, asociándose a la presencia de ciertas habilidades como los hábitos de estudio, pensamiento crítico, responsabilidad, entre

otras, como se evidencia de la siguiente descripción que un docente hace de una de sus estudiantes migrantes:

“Mucho mejor que un estudiante chileno. Ella tiene mayor disposición al aprendizaje y más ganas de captar oportunidades. Cognitivamente es distinta porque siempre va un paso adelante. Yo no sé si sea por la formación que tuvo en su país, porque ella en su país estaba en el mejor colegio particular católico. Cuando llegó a Arica quedó en un particular subvencionado, entonces creo que en el nivel de calidad es similar, pero ella muestra más preocupación”. (Profesor de CCRSH pp.2)

De manera indirecta, algunos docentes tienden a asociar el aparente mayor interés que los estudiantes migrantes ponen en los estudios, a la naturaleza migrante de su condición. En estos casos se vislumbra la imagen que el profesor tiene del status de Chile en relación a los países de origen de la migración, lo que insinúa una mirada despectiva hacia el migrante. Además, los docentes tienden a considerar la adaptación académica como una tarea que debiera asumir el estudiante. Dicha actitud se asocia más al fenómeno de “No exclusión”, que al de una efectiva “Inclusión”.

“Si es un migrante, es porque en su país no tenía oportunidades y acá en Chile hay oportunidades como becas, cursos, cosas así y ellos las aprovechan. Son más respetuosos, cumplen más y son comprometidos con su enseñanza lo que se da por la falta de oportunidades quizás en sus países.” (Profesor de CCRSH pp.4).

Por otro lado, algunos docentes encuentran en las necesidades de aceptación social, la explicación a la aplicación académica del estudiante migrante: “También puede ser por obtener un lugar dentro de su grupo... en el fondo, por ser reconocidos y aceptados...” (Profesor de ED14RR pp.3)

Desde la mirada de los padres y apoderados de los estudiantes migrantes, parte importante del rendimiento destacado de sus hijos y pupilos, se debe al menor nivel de exigencia que señalan sus hijos experimentan en la educación de Chile. La mayoría de los padres participantes en la investigación, consideran que sus países presentan ventajas educativas, destacando solamente el mayor acceso a recursos y tecnología presentes en Chile. Dicha situación se refleja en una serie de testimonios, como este:

“La educación de mi país es mucho más completa. Los niños aprenden de pequeños ya que son incentivados, tanto de parte de los padres como de los profesores en la escuela. Era mucho mejor que ahora. Igual influyen muchas cosas, por ejemplo yo tenía más tiempo para ayudar y apoyar a mi hijo en sus estudios. Además los profesores en la escuela igual lo apoyaban.” (Peruano49 pp.4)

Además de lo antes descrito, la cita anterior muestra un hecho expresado por todas las fuentes: el carácter migrante aumenta la vulnerabilidad de la familia. En este caso, dicha situación emerge de la necesidad de responder a jornadas laborales exigentes, que llevan a descuidar en parte algunas tareas que llevaban a cabo en su país de origen, como el acompañamiento a sus hijos en sus actividades escolares, lo que además en algunos casos es detectado por los docentes. Por otro lado, los padres de estudiantes migrantes presentan una

posición crítica ante la jornada escolar completa, que no refleja en los aprendizajes adquiridos, la relación de tiempo que se exige para el estudio:

“...como que no estoy de acuerdo en que los niños estén mucho tiempo en el colegio porque son muchas horas y porque debilitan mucho el tema familiar (...). También hay cosas como, por ejemplo, que compatriotas de allá que vienen a hacer el tercero y cuarto medio acá y dicen “oye aunque igual nosotros estudiamos poco, estamos más avanzados que acá”. Los niños van al colegio muchas horas y además traen mucha tarea y no tienen tiempo de nada.” (Paraguayo39 pp.3)

No obstante, reiteramos, se valora las mayores oportunidades y acceso a tecnología en la educación chilena. Es un elemento central en el juicio de las familias migrantes, las facilidades y recursos puestos en la educación pública nacional, que sería una ayuda fundamental en su condición, destacando la posibilidad de acceder a dichos beneficios, siendo extranjeros. Este hecho es especialmente reconocido por parte de los apoderados bolivianos: “Aquí es más tecnológica. Allá en Bolivia es más antigua.” (Boliviano38 pp.2)

Entre los apoderados de esta misma nacionalidad es común reconocer las diferencias entre el contexto educativo de acogida y el de origen, particularmente asociado a la mayor rigidez del segundo y mayores posibilidades del primero:

“En Bolivia es más exigente todo, es más disciplinado. Quieren todas las cosas al día, no como aquí, como que algunos tienen menos posibilidades de comprar y te entienden (...) Lo que me gusta más es que los niños tienen mucha ayuda... con el asunto del almuerzo, del desayuno, el bus gratis, todo eso y porque te dan posibilidades para llevar las cosas, te dan un poquito de tiempo.” (Boliviano25 pp.3)

En los pocos casos en que la apreciación de los profesores tiende a calificar el rendimiento de los estudiantes migrantes como inferior al de los nativos, las razones de esta situación aluden a dos elementos: en primer lugar, su introversión que los lleva a no realizar consultas abiertamente a los profesores. En segundo lugar, el ser herederos de una educación centrada en contenidos y no en el desarrollo de habilidades, lo que según los profesores chilenos, es lo que caracterizaría la educación nacional:

“En general, si hay diferencias. Primero, porque al ser alumnos nuevos, de por sí le cuesta adaptarse a un colegio nuevo. Segundo, el enfoque de las asignaturas sobre todo de lenguaje, es hacia las habilidades y no hacia los contenidos, por lo tanto, les dificulta el hecho de que no les dé un contenido concreto muy extenso para estudiar. Se confían, siendo que las habilidades se desarrollan durante la clase y eso se evalúa en base a un contenido.” (Profesor de LBJNF pp.2)

No obstante, en este caso también los profesores optan por considerar el origen de las dificultades, como un problema individual, asociado generalmente a la situación socioeconómica del estudiante, y como tal no debiera considerarse como una problemática generalizada, como se refleja en la siguiente intervención:

“En los casos en que hay diferencias, es porque las escuelas de las que ellos provenían, eran de nivel socioeconómico bajo. Ellos tenían peores condiciones de vida. Entonces el problema no sería educativo, sino socioeconómico. Todo dependerá de la realidad de cada uno de ellos.” (Profesor de ED14RR pp.2)

De igual manera, hay casos, aunque los menos, en que los docentes reflexionan e intentan buscar en el carácter migrante del estudiante elementos que determinarían sus dificultades académicas, en el caso de presentarse: “Pienso que debe ser porque estos niños vienen con una carga emocional muy fuerte, hay niños que estuvieron años sin sus padres y recién ahora están por fin con ellos, arrancando de la muerte...” (Profesor de LBJNF pp.3)

Este hecho puede asociarse a que el migrante, por naturaleza misma de su condición, adquiere atributos de vulnerabilidad, pues el esfuerzo familiar que debe protagonizar para abrirse camino en la sociedad de acogida, muchas veces tiene consecuencias en los niños: “No, no le va muy bien, porque por motivos de trabajo no hemos podido ayudarlo como hacíamos antes.” (Peruano49 pp.2)

El tema antes descrito saca a la palestra la idea común de que los migrantes, por su condición, debieran ser víctimas de un desfase académico, en relación a sus compañeros nativos. Sin embargo en el caso de Arica, aparentemente no hay claridad que permita generalizar al respecto, pues en muchos casos los estudiantes migrantes no solo no demostrarían desfases, sino que incluso tienden a mostrar adelanto en términos de contenidos, lo que se asocia a un fenómeno de no equivalencia curricular, ya que en el caso mayoritario de los migrantes peruanos, la enseñanza primaria en su país (equivalente a la educación básica en Chile), dura 6 años y no 8 como en Chile. Este hecho habría llevado a que los contenidos de séptimo y octavo en nuestro país, ya fueran conocidos por los migrantes peruanos en su escolaridad previa. Incluso algunos padres migrantes perciben que los rendimientos en cuanto a calificaciones, ha mejorado en sus hijos: “Ha mejorado, es más facilito.” (Peruano39 pp.3)

Este hecho no es considerado un elemento conveniente en la familia migrante, pues a la luz de un potencial retorno, los niños se encontrarían en desventaja como podemos leer: “Comparado con mi país natal, mi hijo está atrasado conforme a la educación. Si yo lo llevo a mi país natal a seguir el mismo curso, estaría desnivelado.”(Peruano48 pp.3)

En torno a lo mismo, algunos padres migrantes señalan que la relativa falta de disciplina de parte de los establecimientos, llevan a un retroceso en el desarrollo académico de sus hijos:

“Mi hijo ha empeorado, ahora es mucho más flojo. Y me dice, pero papá para que estudio si no sirve y esa pelea es de ahora, no del año pasado. Allá no, la exigencia, las tareas, todo diferente y es el mismo horario, de 8 a 3 de la tarde.” (Peruano29 pp.4)

En particular en el caso de los migrantes bolivianos, la ventaja académica mencionada anteriormente, no es tan evidente, como puede percibirse de testimonios como este: “En educación acá es un poco más avanzado y difícil. Mis hijos han tenido que dar pruebas para ingresar y además hacer reforzamientos para que no saquen mala nota.” (Boliviano43 pp.3)

No obstante, en cuanto a la opinión que los apoderados tienen de los colegios en el que sus hijos estudian en Chile, las opiniones generalmente se centran en la relación de aprendizaje experimentada entre profesores y estudiantes, destacando el trato amable y cariñoso, pero con una crítica permanente a cierta falta de exigencia y rigurosidad de parte de los profesores, lo que podría entenderse como el punto extremo de la naturaleza de la relación descrita:

“Creo que las tías son más, como le digo, comprometidos con los niños. O sea les dan privilegios a los niños. En cambio allá si los niños aprenden o no aprenden, yo he visto que les da lo mismo. En cambio acá son más dedicados”. (Peruano29 pp.4)

Esta percepción se complementa con lo que pareciera ser el ideal de relación de aprendizaje que señalan extrañar los padres migrantes, caracterizada por un esquema más restrictivo y punitivo, centrado fundamentalmente en situaciones educativas de orden disciplinario:

“Solamente me llama la atención que algunos alumnos no respeten mucho, eso no más. Y de los profes a los alumnos, que de repente tendrían que ser un poquito más estrictos, con algunos niños que son así”. (Peruano42 pp.4)

Una segunda crítica, pero más asociada a elementos de carácter normativo y funcional del sistema educativo chileno, es expresada en tanto los padres migrantes no entienden lo que llaman excesiva exigencia a los estudiantes en cuanto a horarios, que disminuyen el tiempo libre de los estudiantes para estar con sus familias. Llama la atención el interés por una mayor atención a elementos disciplinarios, pero a su vez, el deseo de flexibilizar las actividades de índole académico:

“Muchas pruebas y evaluaciones. Le mandan tareas a mi hijo menor y algunas veces se siente un tanto presionado, aunque su hermano mayor le ayuda cuando puede. También he mirado la televisión y dicen que se quiere asemejar a esos países del norte, esos lejanos.”(Peruano49 pp.4)

Por otro lado, algunos profesores distinguen entre las conductas de entrada y conocimientos previos de los estudiantes migrantes, dependiendo de su país de origen. A continuación presentamos algunos testimonios de docentes, que reflejan lo expuesto:

“En mi experiencia como docente en dos establecimientos educacionales diferentes, particulares subvencionados, tuve alumnos provenientes de Haití y República Dominicana. En esos casos noté el desfase de contenidos y habilidades”. (Profesor de LBJNF pp.2)

“Antes sí, los alumnos de Bolivia sobre todo, eran chicos desfasados por uno o dos años. Eran los mayores de su sala, ahora ya no. Quizás los peruanos eran menores. Pero en la actualidad, en mi realidad no he encontrado mayor desfase de un año.” (Profesor de LA1OPP pp.2)

Como mencionamos anteriormente, las mayores dificultades son asociadas por los profesores a circunstancias individuales o familiares. En estos casos, las principales dificultades percibidas por los profesores se encuentran en términos de las habilidades para comunicarse en el contexto de acogida, en que los nuevos usos y modismos agregan dificultad al proceso de adaptación académica:

“En algunos casos nos encontramos con discordancia en el idioma. Hay varios conceptos o chilenismos que los estudiantes migrantes que no son cercanos a nuestra realidad cultural, no comprenden, lo que les presenta un problema a la hora de relacionarse con sus pares, o hasta para poder estudiar.” (Profesor de CPN pp.4)

A modo de conclusión, podemos resumir el contexto educativo en cuanto a la apreciación que docentes, jefes técnicos y apoderados de dichos estudiantes tienen del perfil del estudiante migrante (Tabla 29). En general se puede señalar que el perfil representa a un estudiante cuyo rendimiento es similar o superior al del estudiante nativo, lo que obedece principalmente a una mejor actitud ante el estudio y ventajas curriculares en las etapas finales de la educación primaria. Cuando este perfil no se cumple, es interpretado como casos individuales. Este hecho despierta ciertas críticas en los padres de niños migrantes, en virtud de que sus hijos estarían absorbiendo hábitos que para ellos son poco deseables, muchas veces empujados por la necesidad de sentirse parte del grupo de acogida. Esta crítica, además, deja entrever la posibilidad de manifestar a su vez, desventaja en su formación, si se da el caso de retornar al país de origen.

Tabla 29. Resumen de Apreciaciones del Perfil de Estudiantes Migrantes.

| Apreciaciones acerca de la inclusión de estudiantes migrantes | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | Profesores | | Jefes de Unidad Técnica | Apoderados |
| Éxito Académico | Rendimiento igual o mayor al de nativos | Mejor Actitud ante el estudio: Aceptación social/ Acceso a oportunidades Ventaja curricular Contexto de origen | Mejor Actitud ante el estudio: Aceptación social/ Acceso a oportunidades | Contexto educativo poco riguroso en Chile |
| | Rendimiento Inferior al de los nativos | Falta de presencia familiar Situaciones individuales Conductas de entrada asociadas a una educación tradicional. Introversión | Introversión | Extensas jornadas de clases y trabajos extra aula Falta de presencia familiar. |
| Relaciones Conductuales | Relaciones Positivas | Buena actitud Aceptación de conductas “normales” | Buena Actitud ante el estudio Respeto ante el docente | Contexto de origen más “formal” y restrictivo. |
| | Relaciones Complejas | Problemas individuales Conflictos históricos Racismo | Contexto de origen | Conflictos históricos Racismo |

Fuente: Elaboración Propia.

12.2.1. Diferencia entre los migrantes “tradicionales” y los “nuevos migrantes”

De acuerdo a lo señalado por los profesores que trabajan en contextos con presencia de estudiantes migrantes, se puede constatar que reconocen diferencias conductuales y académicas de los migrantes, dependiendo del origen nacional de los mismos. Particularmente se tiende a distinguir entre estudiantes migrantes de origen “tradicional” y los provenientes de países de reciente presencia como migrantes al norte de Chile. Entre los primeros tenemos a los migrantes peruanos y bolivianos, y entre los segundos a colombianos, ecuatorianos y en general caribeños. Este último grupo es clara minoría, pero a raíz de una serie de elementos de carácter histórico son los que propiamente son interpretados por los docentes como “migrantes”, pues los migrantes tradicionales representan un grupo de permanente convivencia en la región:

“En general, el trabajar con población migrante en la sala de clases es satisfactorio. En nuestra ciudad es algo que se torna bastante recurrente, al ser una ciudad que limita con dos países. En este sentido, es diferente trabajar con migrantes que provienen de países más lejanos, ya que para nosotros también no son tan común, por lo que también se torna un desafío educativo contextualizar de mejor manera los contenidos.” (Profesor de CPN pp.5)

Las distinciones señaladas principalmente aluden al carácter introvertido de los “migrantes tradicionales”, en oposición a la extroversión protagonizada por los “nuevos” migrantes: “Diría que son bastante tímidos los alumnos que provienen de Perú o Bolivia. Sobre todo en un inicio, pero muy respetuosos. Los de otros países, específicamente, Panamá, Colombia, son bastante extrovertidos en todo momento.” (Profesor de LBJNF pp.3)

Algunos profesores tienden a especular el porqué de tal diferencia con los estudiantes nativos, señalando que se trataría de un fenómeno momentáneo y asociado al proceso de adaptación. Probablemente tiene relación con el mecanismo de adaptación que intenta alejarse de posibles estereotipos que los perjudique: “Debe ser la educación que ellos reciben allá. Quizás los profesores son más estrictos, pero no tanto tampoco, porque igual después de a poquito van agarrando confianza. Entonces ya después, se sienten igual a sus otros compañeros”. (Profesor de CLDV pp.4)

Este carácter introvertido de los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia, puede obedecer mayormente a las circunstancias del contexto de acogida, más que a una situación identitaria de los estudiantes provenientes de estos países, explicación aquella, que parece ser más bien una vertiente del enfoque biomédico planteado por Dovigo (2014).

Es en este sentido que se debe reconocer que la introversión e incluso mutismo de parte de mucho de los migrantes de origen peruano y boliviano puede ser interpretado como un mecanismo de protección, en virtud de estar insertos en un país que históricamente percibe sus nacionalidades como “enemigos”, a raíz de los acontecimientos que enfrentaron a Chile, con Perú y Bolivia en la “Guerra del Pacífico”. Este hecho es respaldado por el testimonio de los docentes: “Son estudiantes generalmente retraídos, no mencionan mucho su país de origen, reciben algunas bromas por su calidad de extranjeros.”(Profesor de CAD pp.3). Un testimonio de otro profesor profundiza algo más en el tema:

“Nosotros tenemos una buena integración. Lo que hemos descubierto es el detalle, que no sabemos si es por temor, pero un grupo importante de ellos reniega su origen, que no sé si lo hacen porque todos se adaptan a la identidad nacional, o para lograr ciertas cosas”. (Profesor de E-15 pp.3)

Por otro lado, es necesario recordar que la presencia de personas de origen peruano y boliviano en esta zona es de larga data, más aún si estamos hablando de un territorio que hasta 1880 era perteneciente al Perú. Unido a lo anterior podemos señalar el hecho que el tránsito de personas peruanas desde Tacna a territorio de la región de Arica y Parinacota goza de una serie de facilidades (Vicuña y Rojas, 2015). Todo lo anterior lleva a que los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia experimentan una suerte de relativa invisibilidad. Probablemente en la percepción de los docentes que trabajan con migrantes, cuesta reconocer en esta condición a los migrantes de los países vecinos, lo que otorga un carácter especial a ese fenómeno migratorio en particular: “Las diferencias que hay son mínimas, más en esta zona norte de Chile”. (Profesor de LA-1OPP pp.3)

No deja de ser interesante reconocer que en el imaginario de algunos docentes, la inclusión, expresada en una mayor socialización con su contexto de acogida, se traduce en una mayor identidad con éste de parte del migrante, a través de una renuncia relativa a sus patrones originarios para definitivamente ser miembros del grupo mayoritario:

“En general son todos tímidos, aunque tenemos algunas excepciones. En algunos casos hemos notado que quieren renegar de su origen, a pesar que la escuela está acostumbrada a tener esa realidad. Al principio ellos se sienten como a la defensiva, pero con el tiempo se van dando cuenta de que como es una realidad habitual en la escuela. Al principio les cuesta socializar, por su condición de extranjero, pero con el tiempo se van identificando más con ser chilenos. (...) El único detalle importante: tenemos un niño en octavo que es de origen colombiano, pero casi nadie sabe que es colombiano, y no le gusta hablar de Colombia. También una niña que es boliviana, igual le molesta que le saquen el tema. Tenemos un colombiano chiquitito que está en quinto, y a él le encanta que se sepa que viene de allá, pero esto no pasa con los más grandes”. (Profesor de E-15 pp.3)

Como podemos apreciar en la última cita referenciada, ciertas dificultades en torno a la aceptación o incomodidad en cuanto a que se sepa su origen, aparentemente es más evidente en los estudiantes migrantes de mayor edad, siendo un fenómeno que no estaría tan presente en los más pequeños, quienes asumirían con mayor inocencia dicha situación.

En cuanto a las características académicas de los niños migrantes, las apreciaciones de los profesores, como ya dijimos, se dividen en dos aspectos: aspectos de carácter conductual y aspectos de rendimiento. Es así que en el primero de estos aspectos, las representaciones hablan de estudiantes respetuosos, responsables y esforzados:

“... encuentro que se adaptaron fácil al medio. Se hacen querer, son responsables y por lo general se esfuerzan arto en aprender. Siempre terminan las tareas a tiempo. Para ellos, yo creo, que venir a otro país ya es por un motivo, por un objetivo mayor. Estar aquí, ellos saben que es un esfuerzo por parte de los padres. Venir a otro país a buscar trabajo aquí... porque en su país no están bien... ellos vienen con otra disposición al colegio. Ellos aprovechan la hora de clases. En

clases trabajan todo el rato. Uno no los ve ni conversando, ni distraídos, nada, están todo el rato trabajando, entonces yo creo que esas son las diferencias con algunos alumnos de aquí...” (Profesor de NAC pp.4)

Como vimos anteriormente, desde el punto de vista del rendimiento, aparecen como estudiantes que se sitúan en el promedio y sobre él, en relación a sus pares nativos, aunque hay excepciones, que los docentes asumen como problemas particulares de aquellos estudiantes, y no como la generalidad de los migrantes. Incluso, en el caso de reconocer ciertas dificultades, se asocian al carácter de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, distanciándolo de su carácter migrante, desconociendo que precisamente este factor promueve la condición de vulnerabilidad:

“Mira, acá en la escuela hay de todo. Hay buenos y malos alumnos, provenientes de Perú principalmente. También hay dos hermanas que son de Colombia. He tenido distintos resultados con las niñas de Colombia. Igual me ha resultado un poco más complejo, porque resultan ser de una situación socioeconómica bastante vulnerable, pero por ejemplo con el Antonio ha resultado bastante gratificante ya que ha demostrado ser muy buen alumno y compañero y también bastante comprometido con sus estudios.” (Profesor de ED-4RI pp.4)

En la tabla 30 se resume las diferencias percibidas por los docentes, en las características de los estudiantes migrantes “tradicionales” y los “nuevos” migrantes, destacando el carácter introvertido de los primeros y el extrovertido de los segundos. Estos últimos presentan plenamente un desafío pedagógico para los docentes, en virtud de las dificultades para contextualizar los aprendizajes. En la práctica, este último grupo es el que plenamente es asumido como “migrante” y objeto de ciertas adecuaciones metodológicas especiales. En contrapartida, el estudiante proveniente de Perú y Bolivia, por la habitualidad que caracteriza su presencia en las escuelas chilenas, experimenta una suerte de invisibilidad, situación cómoda tanto para ellos como para los docentes.

Tabla 30. Resumen de diferencias entre estudiantes migrantes tradicionales y nuevos migrantes.

| CATEGORIZACIÓN DE MIGRANTES SEGÚN LOS PROFESORES DE ARICA, CIUDAD FRONTERIZA | | |
|--|---|---|
| | MIGRANTES TRADICIONALES (Presencia de larga data en la zona) | NUEVOS MIGRANTES (De llegada reciente, propiamente considerados migrantes) |
| ORIGEN | Perú - Bolivia | Colombia – Ecuador - Centroamericanos |
| CARACTERÍSTICAS | Introvertidos (Mecanismo de defensa) | Extrovertidos – “Violentos” |
| | Comunes: respetuosos- responsables- esforzados – con hábitos de estudio | |
| DIFICULTADES | Herencia histórica. “enemigos de la Guerra del Pacífico” | Desafío mayor en la contextualización de aprendizajes. |
| Diferencias son consideradas por los profesores como momentáneas y parte del proceso normal de inclusión | | |

Fuente: Elaboración propia.

12.3. Estrategias de inclusión

De acuerdo a lo señalado por las fuentes, la naturaleza especial de la situación de los alumnos migrantes, no es un tema de reflexión para los docentes, lo que es justificado por ellos mediante el discurso de que ante sus ojos todos los estudiantes son iguales, y por la relativamente exitosa adaptación de estos estudiantes, lo que no lo haría necesario. En este sentido, lo normal es el consenso casi total en cuanto a la inexistencia de tratos diferenciados con este grupo de estudiantes: “Los tratos a estudiantes extranjeros son exactamente lo mismo que para un estudiante local, por decirlo así, porque acá se imparte la enseñanza con la base de la inclusión y el aprecio por el otro”. (Profesor de ED14RR pp.4)

Los apoderados migrantes reconocen un trato igualitario de parte de los profesores, tanto a estudiantes nativos como a migrantes, incluso presentan agradecimiento por esta situación, ya que reciben los mismos beneficios que los estudiantes nacionales:

“... ellas como migrantes no tendrían que estar recibiendo ni almuerzo ni nada de beneficio. Les dan todo normal, a pesar que llegaron como migrantes, las tratan igual en todo. También les dieron útiles, todo normal como a un niño de aquí, igual.”(Peruano 42 pp.3)

La cita anterior nos ilustra en torno a que la familia migrante espera, en general un trato distinto, por lo que cualquier señal de igualitarismo es considerado en mucha estima, lo que al mismo tiempo lleva a que ciertas situaciones que tiendan a discriminar, sea considerado “lo normal”. Muchas veces esas situaciones de discriminación son advertidas por migrantes que, por su origen o color de piel, no las experimentan directamente, sino comparando su situación con la de otros migrantes:

“Gracias a Dios yo nunca he visto discriminación a mí, o a mi hijo, pero sí he visto discriminaciones a personas que son peruanos, bolivianos, a personas que son más de color. Eso sí yo he visto en compañeras de trabajo que lo han vivido, pero yo por lo menos no. jamás.” (Paraguay 39 pp.2)

Los profesores que trabajan con estudiantes migrantes, señalan que no debe haber diferencia entre sus alumnos, obviando las realidades y experiencias vitales que pudieran provocarlas. No obstante, esta “igualdad” debe ser reafirmada a través de procedimientos de carácter normalizadores, como la obtención de certificación nacional. El carácter normalizador de la relación con migrantes, se resume en la siguiente cita:

“No, lo único es que el ministerio te pide, mensualmente, una lista de alumnos migrantes que va, me parece a la Cancillería. A fin de establecer un cierto control hay una ley que exige que ellos tengan su residencia legalizada. Entonces hay algunos casos en que el niño no tiene ningún documento en regla, pero por la convención de los Derechos del niño, tú no le puedes negar educación. Ellos quedan con un rut provisorio, un rut 100 millones, entonces se le va pidiendo al apoderado que vaya regularizando, quienes a veces se demoran más de un año. Tenemos en este momento solamente un caso de un alumno que no ha regularizado, quien llegó en séptimo.” (Profesor de E-15 pp.4)

Los pocos docentes que reconocen un trato especial, hacen alusión al apoyo administrativo y a cierta atención preferente de apoyo en el aula:

“De repente si... el único trato distinto puede ser que uno se toma un tiempo mayor para explicarles algo, o lo hace más lento para que entienda el idioma, más que nada, porque los términos que ellos usan son distintos a los de nosotros. Pero más allá de eso, en notas, en todo... es igual.”(Profesor de NAC pp.3)

Lo interesante es reconocer que en torno a lo descrito, se evidencia la representación que los docentes tienen de lo que es una educación inclusiva, lo que revela un discurso asociado a los afanes homogeneizadores expuestos en otros apartados:

“Entonces, si queremos incluir tenemos que hacer lo mismo para todos, y si a él le cuesta o se siente más avergonzado porque recién viene llegando, bueno, hay que tratar de explicarle, integrarlo más, pero no hacer, por ejemplo, actividades aparte para él, porque estamos hablando de un sistema inclusivo ahora en la educación. Necesitamos que todos tengan la misma educación, no diferenciarlo.” (Profesor de ED-4RI pp.4)

12.3.1. Estrategias motivacionales y de control emocional

En cuanto a la existencia de estrategias motivacionales, ya sea a nivel institucional o personal, las respuestas de los docentes transitan desde el total desconocimiento, hasta una negativa absoluta, pasando por el reconocimiento de ciertas acciones esporádicas. No obstante, en este último caso, había dificultad para identificar cuáles y en qué sentido. Algunos docentes señalan que las estrategias motivacionales no son necesarias, en virtud de la motivación intrínseca de los estudiantes migrantes. Por otro lado, la presencia de estas estrategias es vista como un elemento de discriminación y por ende poco deseable.

Muchos docentes destacan, además, que no es necesario profundizar en estrategias motivacionales, por la natural disposición del migrante a incorporarse exitosamente a su nuevo contexto educativo: “Ellos llegaron igual con una actitud a integrarse... yo creo que eso es importante en un alumno; el alumno llega a hablar con todos...” (Profesor de NAC pp.3)

En cuanto a las estrategias de apoyo, las de carácter actitudinal aparecen como más evidentes, especialmente en lo referente a la consecución de un buen clima de aprendizaje y el sentimiento de seguridad de parte de los estudiantes migrantes, algunas veces como opción institucional y otras como iniciativa personal del docente:

“En mis clases está prohibido hablar con palabras despectivas. En mi clase está prohibido celebrar las guerras, está prohibida la burla, pero por una cuestión mía. Ahora hay una macro estructura a nivel nacional que tiene que ver con los principios de la buena enseñanza, pero eso no lo hacen todos, es más voluntario.” (Profesor de CCRSH pp.3)

Hay algunas iniciativas coyunturales que asumen de manera incipiente cierta formalidad, tal vez sin mayor conciencia, en estrategias motivacionales e inclusivas:

“Hacemos actividades específicas cuando hay actividades deportivas. Te cito el mundial de fútbol, ocasión que se le permite al alumno migrante venga con la polera de su país, para que ellos recuerden que tienen que valorar su origen. Porque hay algunos que reniegan, y algunas veces puede ser muy traumático. Pero después se dan cuenta que Chile es un país tranquilo, el país que andaban

buscando. Pero como te digo, se les hace valorar su origen y que el resto valore el origen de ellos, por eso lo del Mundial. (...). Aunque hubo varios de ellos que usaron la camiseta de Chile, entonces se les respeta, pero ellos toman su decisión.” (Profesor de E-15 pp.5)

Como puede apreciarse en la cita anterior, se reitera la imagen presente en los docentes, de ser Chile el país soñado en el que cualquier persona quisiera desarrollar su proyecto de vida. Por otro lado, es común en este tema, como en los anteriores, que los docentes consideren las necesidades de motivación y sus consecuentes estrategias como un fenómeno de carácter individual y no colectivo, ya sea en cuanto a la decisión de aplicar estrategias motivacionales, como en la dinámica con la que se enfrentan dichas problemáticas. Llama la atención la estrategia señalada por algunos docentes, en cuanto a ocupar la experiencia vital y circunstancia propia de los estudiantes migrantes, como contenido motivacional:

“Motivarlos a que se esfuercen más, ya que si sus padres vinieron hasta este país, era para darles a ellos un futuro mejor. En mi caso les recuerdo del esfuerzo que hicieron sus padres por ellos, para que pongan todo de ellos para mejorar cada día. Se les trata con igualdad para que no se sientan diferentes a los demás, pues no lo son.” (Profesor de ED-14RR pp.4)

En cuanto a la existencia de estrategias de control emocional, los profesores que se desempeñan en contextos con presencia de estudiantes migrantes, responsabilizan de esta función a otros profesionales de apoyo a la docencia: “Ese tipo de estrategias a nivel institucional creo que no existe, pero es el deber de orientación velar por la integridad personal y emocional de los estudiantes, previo informe del profesor jefe.”. (Profesor de LA-1OPP pp.5)

En otros casos, se acepta la responsabilidad institucional en las labores de apoyo al estudiante migrante, sin embargo, no aparece claramente como una acción emergente de la misma labor docente, sino más bien, se percibe como un acto resultante de la acción del estudiante migrante, que lo haría-o no,- merecedor de dicha acción: “Tenemos cierto grado de diferencia hacia ellos, en la medida de que ellos se los ganen.” (Profesor de LA-1OPP pp.3)

De esta manera, la relación del establecimiento educacional con los estudiantes migrantes depende del desempeño individual de éste, y no de las condiciones del contexto de acogida.

12.3.2. Estrategias cognitivas

En cuanto a estrategias cognitivas, el esquema de las respuestas reproduce lo que se relata para el caso de las estrategias motivacionales y emocionales. Es decir, mayoritariamente se asume que el uso de estrategias obedece a iniciativas particulares de los docentes. En el caso de señalarse como estrategia institucional, se tiene poca claridad en cuanto al significado de lo mismo. Permanentemente los docentes señalan que en algunos casos, las características de los estudiantes migrantes exigen un trabajo más personalizado: “son un poco descolocantes, pero son jóvenes igual a cualquier otro y hay que afrontarlos con nuevas formas pedagógicas, como clases que sean más personalizadas, entendiendo que las diferencias culturales que pueden haber en el aula son importantes”. (Profesor de CAD pp.5)

A continuación se presenta un cuadro resumen con las principales estrategias de inclusión académica identificadas por los profesores que se desempeñan en grupos con estudiantes migrantes, destacando principalmente el que se considera mayoritariamente innecesario para ser consideradas como parte de una política institucional. Su presencia dependerá de la iniciativa de cada docente y de las condiciones particulares de cada estudiante. En cuanto a las estrategias motivacionales de índole emocional, se delega dicha responsabilidad a los profesionales de apoyo de los establecimientos, acentuando el carácter particular e individual de su uso (Tabla 31):

Tabla 31. Resumen de estrategias de inclusión académica identificada por profesores de estudiantes migrantes.

| Grupos de Estrategias | Tipos de Estrategias |
|-----------------------------|---|
| Estrategias de Apoyo | <p><i>Motivacionales:</i></p> <p>No hay un uso explícito. Los docentes, señalan que no son necesarias, en virtud de la natural motivación intrínseca de los estudiantes migrantes. Además, la presencia de estas estrategias es vista como un elemento de discriminación.</p> <p>Se consideran las necesidades de motivación como un fenómeno de carácter individual. Algunos docentes ocupan la experiencia vital de los estudiantes migrantes, como contenido motivacional.</p> <p>En cuanto a la existencia de estrategias de control emocional, se responsabiliza de esta función a otros profesionales de apoyo a la docencia.</p> <p><i>Actitudinales:</i></p> <p>Son más evidentes, especialmente en lo referente a la consecución de un buen clima de aprendizaje y el sentimiento de seguridad de parte de los estudiantes migrantes, algunas veces como opción institucional y otras como iniciativa personal del docente.</p> <p><i>Afectivas:</i></p> <p>Se percibe como resultado de la acción del estudiante migrante, que lo haría-o no,- merecedor de dicha acción.</p> |
| Estrategias cognitivas | <p>Se asume que el uso de estrategias obedece a iniciativas particulares de los docentes. Las características de los estudiantes migrantes exigen un trabajo más personalizado. Se privilegia las estrategias de selección de contenidos.</p> <p>Para el caso de los establecimientos rurales, la situación adquiere ciertas características más complejas, privilegiando el trabajo en aula.</p> |
| Estrategias Meta cognitivas | No se declaran. |

Fuente: Elaboración propia.

12.4. Evaluación del proceso de Inclusión

La mayoría de los docentes coinciden en ser testigos de un proceso exitoso, principalmente adjudicado al carácter fronterizo de la ciudad de Arica y la consecuente habitualidad del contacto con niños peruanos y bolivianos:

“Hay que entender que Arica es una ciudad con muchos migrantes y cerca de dos países vecinos , a los cuales les debemos muchas formas culturales que hoy se expresan abiertamente . Por eso, Arica en cosas de integración está más avanzado, según mi percepción, con respecto a los migrantes, pero además de eso, integrar estudiantes de otros países ayuda a que estos estudiantes conozcan nuevas tradiciones o elementos culturales y que comiencen a romper y dejar atrás estas rencillas o sentimientos revanchistas que existe entre la gente más adulta y de nuestra clase política en particular.” (Profesor de CPN pp.5)

Debemos reiterar que los docentes entrevistados, al evaluar el proceso de inclusión, señalan que el relativo “éxito” de este proceso se debe a la disposición personal que presentan los estudiantes migrantes hacia las labores asociadas a su escolaridad: “... integrar a los niños migrantes no se hace complicado y da buenos resultados, ya que ellos también ponen de su parte”. (Profesor de CM pp2) Este hecho también es reconocido por los padres de estos estudiantes, quienes perciben en general una buena acogida a sus hijos: “La acogida de mi hijo fue buena. Gracias a eso mi hijo se adaptó muy bien a su escuela y encontró amigos rápido.” (Peruano42 pp3)

Por otro lado, siempre se deja entrever que el que debe asumir el protagonismo en el proceso de adaptación, y por ende responsable del mismo, es el estudiante migrante. Es claro que este hecho se ve beneficiado por la situación de relativa “ventaja curricular” de los estudiantes migrantes. Los padres migrantes van más allá y reflexionan en torno al rol de su hijo en el establecimiento:

“El Toño vino a arreglar un poco su curso, porque los chicos con alto rendimiento eran promedio 6,62 y mi hijo tuvo 7, y es más chico. No lo podían creer que sabía cosas de otros años, por la diferencia que hay de cursos básicos. Allá todo el mismo contenido lo tienes que hacer en 6 años y no en 8 como acá...” (Peruano 29 pp.5)

Esta misma buena disposición y ausencia de mayores problemas académicos aparece como el permanente discurso justificativo de los docentes ante la casi inexistencia de estrategias que fomenten conscientemente la inclusión, a nivel institucional. Aparentemente, para los docentes, el principal indicador de inclusión es el buen rendimiento académico y la ausencia de mayores problemas disciplinares:

“Soy súper breve y enfático en eso. Acá no hay problemas de inclusión o integración, por lo tanto no hay programas ni medidas fuera de lo común. A cada uno se le trata como un alumno más y se refleja en el compañerismo que demuestran los otros estudiantes”... (Profesor de CCRSH pp.3)

Sin embargo, hay docentes con una visión más crítica del proceso de inclusión llevado a cabo en Arica, llegando a exponer una visión distinta a la de la gran mayoría de los docentes entrevistados, incluso poniendo en entredicho la ventaja que tendría Arica por su situación bifronteriza, con otros espacios del país en materia de inclusión:

“La verdad creo que no hay esfuerzos concretos por integrarlos. Se dice cosas, de cómo debe ser el trato, pero no hay una estrategia fija. Por ejemplo, cuando se pasa la Guerra del Pacífico no se pasan las dos visiones y esa sería una forma de integrarlos. Uno como profesor trata de integrar las dos visiones, por una cuestión personal, pero no es parte del currículo. Entonces el currículo no da instancias de integración. El día lunes por ejemplo, a pesar de tener un 37% de alumnos extranjeros, se canta un solo himno nacional y bueno, yo lo entiendo, pero hay experiencias en Santiago en donde los alumnos migrantes superan el 50% se canta el himno nacional de ambos países...” (Profesor de CCRSH pp.6)

Es necesario dejar presente que la presencia de grupos relativamente numerosos de migrantes en ciertos establecimientos, podría hacer más llevadera su situación escolar, aunque no necesariamente favorecer la inclusión: “Acá hay muchos bolivianos, por lo que mi hijo se juntó con ellos desde un comienzo.” (Boliviano 28 pp.4)

12.4.1. Relación de los alumnos chilenos con sus pares inmigrantes

En lo referente a las relaciones cotidianas entre los estudiantes migrantes y los nativos, la totalidad de los docentes entrevistados las consideran normales. Sin embargo, muchas de las conductas que los mismos profesores catalogan como normales, están lejos de ser deseables.

“La relación entre ellos es normal, en el sentido que no hay sucesos significativos de discriminación. En el chileno existe la tendencia a hablar mal del inmigrante sin medir quién está al lado de nosotros, pero es una cuestión cultural del chileno. Tratar de paisano, de indio, es una cuestión arraigada que está en el lenguaje. Eso es como normal, es una cuestión cultural que viene desde la casa”. (Profesor de CCRSH pp.4)

Sin embargo, los padres de estudiantes migrantes reconocen que la relación entre los niños chilenos y sus hijos, transitan dentro de un marco de normalidad y cordialidad:

“Yo creo que la integración de niños migrantes ha sido positiva, porque el trato ha sido bueno entre los niños. No he tenido problemas de ese tipo, yo siempre le he enseñado el respeto y él se lleva súper bien con sus amiguitos”. (Peruano 42 pp.4)

Un elemento a considerar, y que es reconocido por algunos padres migrantes, es el hecho que la presencia de más estudiantes en su misma condición, hace más llevadero el proceso de adaptación, lo que no necesariamente puede ser considerado un elemento propio de una inclusión exitosa:

“Lo bueno es que en Azapa no hay tanta discriminación. Como muchos niños aquí son peruanos, bolivianos o de papás bolivianos, peruanos, está la costumbre y no molestan como en otros colegios. Bueno, en Arica yo creo que sería un poquito más complicado, pero aquí como que estamos más residentes bolivianos o nacidos

en Chile, entonces no es mucho. Pero en Arica yo creo que ahí es un poquito más complicado. En general Chile bien.” (Boliviano 25 pp.5)

En el caso en que reconocen algunos elementos que dificultan las relaciones entre los pares, los profesores señalan que los conflictos bélicos que enfrentó a Chile con los países vecinos son los principales núcleos de diferencias. Ante esta situación, los docentes argumentan que las familias nacionales son los agentes que han transmitido discursos centrados en la alteridad entre las naciones involucradas, omitiendo el rol que la educación formal ha ejercido al respecto. Testimonios alusivos hay muchos:

“Ahora cuando un niño se sienta en el aula al lado de un migrante, yo me he dado cuenta que a ellos les da lo mismo. No tienden a discriminar. La discriminación es más una cuestión adquirida y el tema se pone en el tapete cuando se habla de la Guerra del Pacífico, etc. Sí, los niños chilenos son bastante discriminadores, pero es una cuestión inculcada desde la casa, porque en el aula se olvidan. En la sala son todos iguales, pero eso sí, tienen un discurso aprendido desde la casa, desde la sociedad misma”. (Profesor de CCRSH pp.5)

“Como te decía recién, algunos lo acogen muy bien, pero hay otros que siempre están molestando, siempre están como en burla. Yo creo que solamente por el hecho de escuchar cosas que dicen los papás, porque ni ellos saben lo que están hablando, o sea decir, no sé, “cállate peruano tal por cual” y “tú te robaste el morro”. Ni ellos saben lo que están hablando”. (Profesor de CLDV pp.6)

Por otro lado, los docentes también señalan que cuando emergen ciertos problemas de convivencia, dichas situaciones se deben principalmente a las características individuales de los estudiantes, dejando fuera del análisis los factores de acogida:

“En general, muy bien, normal digamos. Cuando hay alumnos, por ejemplo el de quinto, tiene problemas conductuales, pero con todos y ahí “el colombiano”, se escuda en esa situación. Pero los demás no tienen ese problema, entonces por eso te digo, va una situación específica de cada una de las personas. Pero en general, el de octavo es muy querido por sus compañeros. La niña que es boliviana también es muy querida por las compañeras. El que tiene problemas es él (el colombiano de quinto), pero yo creo tendría los mismos problemas en Colombia, es su carácter.” (Profesor de E-15 pp.6)

De la misma manera, las iniciativas tendientes a la mayor inclusión de estudiantes migrantes son reconocidas por los mismos profesores como acciones individuales: “No creo que sean acciones que el colegio implementa, sino valores, que cada profesor o profesional siempre está transmitiendo a los alumnos, sabiendo que existen estudiantes migrantes en la institución.” (Profesor de CM pp.6)

Otro elemento relevante que emerge de las entrevistas es el reconocimiento de los docentes de una conducta protectora de la familia migrante, consistente en la disminución al máximo de los contactos sociales de los niños, fuera del contexto escolar, lo que probablemente dificulta el proceso inclusivo en la sociedad de acogida:

“... mi alumno de hecho hace varios amigos porque según él, donde vive no sale mucho, es un barrio peligroso y todos los amigos los hace acá en la sala y en el

patio. Bueno para mi es una pena que no puedan interactuar fuera del colegio... pero te repito me sorprendió, ya que es bastante carismático él, y conversador, pero trabaja bien es un buen muchacho..." (Profesor de CCRSH pp.7)

Sin embargo, en términos generales, los profesores señalan que la relación entre alumnos migrantes y nativos, en el colegio, es muy buena, muchas veces gracias a las cualidades de los estudiantes migrantes, en cuanto al trato y aplicación académica: "En los tres casos que conozco, los alumnos son queridos por todos sus compañeros (...) los alumnos de aquí les piden los cuadernos a ellos muchas veces."(Profesor de NAC pp.6)

12.4.2. Relación con la familia de alumnos migrantes

En algunas de las afirmaciones de los profesores que trabajan con estudiantes migrantes, se deja entrever cierta mirada de superioridad casi despectiva, frente al padre migrante. Principalmente el tema que caracteriza dicha relación, es la presencia de los padres en las actividades obligatorias asociadas a su rol (reuniones de apoderados), y no tanto en otras actividades asociadas a la escolarización de sus hijos:

"Yo creo que el papá de un niño migrante siente vergüenza. A través de mi experiencia con el trato con ellos, yo lo he visto. Participan, pero dentro del marco de la obligación. Ellos no participan voluntariamente de las actividades, porque yo creo que sienten vergüenza. Hay papás de niños inmigrantes que tienen baja escolaridad, entonces no responden encuestas porque yo creo que no saben leer ni escribir, no porque no quieran. Es difícil diferenciar entre el papá de un niño migrante, y el papá de un chileno andino, porque hay niños andinos que uno tiende a confundir, pero son niños andinos. Los padres sí vienen a reuniones, les interesan lo que pase con los niños, pero más allá se marginan solos. Yo creo que es la herencia de la marginación histórica." (Profesor de CCRSH pp.7)

La apreciación arriba descrita por un docente tiene relación con lo apreciado por un apoderado boliviano, en cuanto a alcanzar cierta solidaridad entre migrantes de los países vecinos y chilenos descendientes de pueblos originarios, al ser ambos grupos discriminados en la sociedad chilena: "Hay cierta discriminación, porque solo algunos apoderados son amables conmigo, por ejemplo la gente aimara es la que más me habla en las reuniones, pero la gente del sur de Chile no me habla." (Boliviano 38 pp.6)

En general, la representación del apoderado migrante es la de un padre y madre preocupados, pero retraídos, celosos de su intimidad. Es posible que se trate de la interpretación adulta del mutismo adaptativo del estudiante migrante. A continuación exponemos una cita que grafica lo descrito:

"Es buena, o sea normal, como con todos los apoderados de los alumnos, una relación de respeto y de ayuda mutua para que no ocurran hechos de bullying, como se le dice, con los alumnos que llegan. Obviamente en un comienzo a veces cuesta más establecer una trata que te permita ahondar más en sus dinámicas de vida, pero eso más que nada." (Profesor de CPN pp.8)

Lo que sí es claro es que mayoritariamente los docentes perciben diferencias entre los apoderados nacionales y los migrantes, especialmente en cuanto a la preocupación por la situación escolar de sus hijos:

“La relación con los padres migrantes es buena, pero no es constante, ya que trabajan jornadas de varias horas. En cambio los padres chilenos, también es buena, pero no aceptan críticas de sus hijos o hijas, o en el otro extremo, que no se interesa en informarse sobre la situación de sus pupilos.” (Profesor de ED-17JJS pp.8)

Este mismo hecho, descrito por los docentes en cuanto a la falta de crítica del apoderado chileno hacia su hijo, es reconocido por los padres migrantes: “Como que van y “ay mi hijo es acá, mi hijo es allá,” y es como que, como que los hacen ídolos a sus hijos. Los idealizan mucho.” (Paraguayo 39 pp.5)

Sin embargo, en ocasiones la inasistencia a actividades de parte de los apoderados migrantes es interpretada por el docente como desinterés. Sin embargo, es probable que esta interpretación del docente insinúe una visión despectiva, y de desconfianza ante el apoderado migrante, al diferenciarlo del apoderado “normal”:

“Ahí hay alguna pequeña diferencia: el apoderado de un alumno migrante no responde como un apoderado “normal”. Usan esa excusa que no sabían, cuando yo creo que en cualquier colegio, en cualquier parte de Sudamérica, o de los países vecinos, se trabaja igual. Entonces tú necesitas que estén presentes, pero no son constantes en las reuniones de apoderados, no son constantes en las citas... o estarán tan agobiados por tantos problemas. Yo creo que el adulto (migrante) está viviendo tantos problemas que no le alcanza el tiempo para la escuela. Esa sería una explicación, pero no son tan presentes como los otros padres: He ahí la diferencia, el apoderado no es un apoderado presente, cuesta mucho que llegue.” (Profesor de ED-17JJS pp.6)

Lo interesante es constatar que este deseo de mayor comunicación es compartido por los padres migrantes. No obstante, muchas veces estos apoderados aceptan su responsabilidad en dicho problema: “No mucha pues, solo en reuniones o alguna actividades. Como le dije hace un rato, no tengo mucho tiempo para venir al colegio.”(Boliviano 28 pp.5)

En el mismo sentido, las diferencias percibidas por los docentes, en relación a los apoderados de estudiantes migrantes y los nacionales, trascienden el tema de la mera preocupación, identificando elementos de carácter cultural: “Es buena, aunque ellos a veces son bastante rígidos con sus valores y reglas culturales, pero saben adecuarse a las normas del colegio y nosotros como establecimiento, sabemos aceptar las de ellos, también.” (Profesor de CM pp.5)

Sin embargo, los testimonios de los apoderados migrantes en torno al grado de aceptación del que han sido sujetos, principalmente de parte de los apoderados nacionales, se dividen entre la complacencia y la decepción, lo que muchas veces puede deberse a diferencias en los juicios relativos a la educación, y en el mismo trato que pudieron haber recibido. Los propios apoderados migrantes reconocen diferencias, principalmente asociadas a un cierto carácter individualista de los apoderados chilenos:

“Los niños son más razonables que los adultos. Tenemos diferentes puntos de vista sobre la enseñanza a los alumnos. Acá lo que yo veo es que son muy individualistas. (...)Por ejemplo, mi país es más pobre, pero la unión es súper diferente porque, ponte tú, si hay una mamá que tiene dos lucas y una mamá que

no tiene, la otra persona va y apoya, limpia, lava, vende, no sé. Acá como que eso no veo, hay mucho individualismo y despreocupación más que nada por los niños.” (Peruano 48 pp.6)

Es interesante que incluso, destacando los elementos positivos de los apoderados migrantes, la manera de relatar dichas experiencias asumen ciertos tintes que caen en una verdadera mirada despectiva: “Cordial, de compromiso de parte de los apoderados, son apoderados comprometidos. Eso a veces difiere con los locales. Hay apoderados locales que no están ni ahí, en cambio los “peruanitos” no faltan a las reuniones.” (Profesor de EEE-5 pp.6).

El referirse a los apoderados como “peruanitos”, deja entrever la representación de inferioridad presente en otros aspectos de la relación con estudiantes migrantes, expresadas anteriormente. Por otro lado, algunos docentes destacan la presencia de un fenómeno especial traducido en la presencia de estudiantes chilenos, hijos de padres migrantes:

“Bueno, a veces pasa de que por ejemplo, los niños son de acá de Chile, pero los papás son inmigrantes, ¿me entiendes? Y muchas veces llegan papás que son, por ejemplo, peruanos y llegan a ver el estado, como se encuentra su hijo en el colegio, como ha avanzado. A los papás que tú me dices, que son los papás de los migrantes a algunos yo todavía no los conozco, porque no van a ver el rendimiento de su hijo semana a semana, porque el colegio cada semana tiene atención de apoderado general.” (Profesor de CLDV pp.7)

12.4.3. Políticas de integración a nivel educacional de estudiantes migrantes

En cuanto a la institucionalización de las estrategias inclusivas, se reitera el discurso en cuanto a no ser necesarias, a juicio de profesores:

“No es un tema que necesite mucha atención. En el consejo de profesores cuando se aproxima alguna fecha en que se recuerde alguna batalla, nosotros conversamos con los colegas de darle un sentido de integración. Las políticas nacionales hablan de la no discriminación y eso se practica. No hay nada extra en el colegio aparte de ello y es porque no lo amerita el caso. No existen casos de discriminación por etnia o por nacionalidad en el colegio. Hasta el día de hoy no conozco problemas de ese tipo. Entonces el problema no se aborda porque no se visualiza, porque no hay quejas, denuncias ni nada de eso.” (Profesor de CCRSH pp.6)

Sumado a lo anterior, se alude a que parte importante de las tareas que se emprenden en este sentido deben ser asumidas por los profesionales extra-aula de los establecimientos, como parte de sus funciones, sin un carácter especial dirigido a este colectivo. Referencias a dicha percepción son repetidas de parte de los docentes:

“Hemos apoyado migrantes, buscando por ejemplo, trabajo para alguna personas que viven en ciertas condiciones más o menos difíciles. Se entrega apoyo y asistencialidad, todo lo que se pueda apoyar para ello, pero no es algo que se haga específico con ellos, se hace con todos. Como nosotros hemos visto que ellos se han adaptado bien al sistema, no ha surgido la necesidad, porque tú instalas prácticas cuando ves algún área deficiente. Los alumnos migrantes que han llegado aquí, se han adaptado bien al sistema, académica y conductualmente. No

se hace una diferencia. Incluso en ninguna parte te sale el nombre de los alumnos y cuál es su origen, sino que la única vez que yo tengo que hacer una diferencia del origen es cuando piden este documento mensualmente, para saber cuántos migrantes tenemos. Pero lo demás es exactamente el mismo trato, porque no hemos visto dificultad de adaptación.” (Profesor de E-15 pp.8)

Otro grupo de docentes reitera la opinión que señala que cualquier iniciativa en este sentido es estrictamente personal, y no institucional, aunque paulatinamente el reconocimiento de la realidad migrante ha ganado terreno en la práctica diaria de los docentes. No obstante un grupo importante de docentes señala desconocer si existen o no estrategias institucionales, pero destacan la necesidad de su implementación: “Cada profesor que detecta el problema busca la solución y si no, se deriva a orientación o el profesor ayudante de la materia, pero ese es el protocolo que se sigue.” (Profesor de CM pp.5)

La minoría de los docentes señala la existencia de estrategias explícitas de inclusión, pensadas para el colectivo migrante, no obstante, la mayoría considera que debe ser un tema mayormente abordado en los contextos de estudio.

12.4.4. Perfeccionamiento institucional

En general, la evaluación de los profesores que trabajan en colegios municipales y subvencionados de la ciudad de Arica, en cuanto a las posibilidades de perfeccionamiento en temas de interculturalidad es bastante divergente, pues si bien en algunos casos se reconoce una acción sistemática y planificada institucionalmente, en otros depende exclusivamente de la iniciativa del docente. De esta manera, al igual que en muchas de las situaciones antes descritas, el factor preponderante es el interés particular:

“Yo llevo dos años en el colegio y me han ofrecido capacitaciones, pero yo no la he aceptado, porque debo terminar un magister, pero no sé si esas capacitaciones abordan el tema de la integración. Lo que sí, nos juntamos constantemente con el grupo de proyecto de integración, que ve otro tipo de exclusiones, pero también se incluye ahí al que tenga diferencias, y la nacionalidad es una diferencia.” (Profesor de CCRSH pp.7)

Como se puede apreciar en la referencia anterior, el acento en el fenómeno migratorio fundamentalmente a la diferencia que la nacionalidad otorgaría. De esta manera, la naturaleza del estudiante migrante es asumida como un estigma de alteridad, pero sin embargo, el trato se asume como el de la generalidad de los estudiantes y los eventuales problemas que estos estudiantes enfrenten, se asumen como fenómenos propios de todo colectivo vulnerable, sin atender a su origen. Por otro lado, el discurso sigue mencionando la “integración” como referente, lo que puede deberse a que no se tiene claridad en la distinción entre dicho concepto y el de inclusión. Un cuadro general de las características que toma el perfeccionamiento institucional, se puede apreciar en la siguiente cita:

“Temas como la discriminación y el buen trato, son temáticas transversales a tratar dentro de los colegios, dentro de grupos de pares, como la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, capacidades diferentes, valoración de pares, respeto e inclusión en general de cada integrante a la comunidad. Es por ello que la integración de estudiantes extranjeros se suma a

esta temática como un punto en la valoración de los alumnos, donde integran a sus valores, el respeto por las diferentes culturas.”(Profesor de ED-14 RR pp.8)

Por otro lado, los profesores reconocen el fenómeno señalado por Mondaca y Gajardo (2013), en cuanto a que el tratamiento de la interculturalidad se ha centrado en los estudiantes descendientes de pueblos originarios, particularmente aimara, excluyendo otras minorías: “... no sé. Por ejemplo, me invitaron a participar en un taller de lengua aimara, pero no fui (dice sin mostrar interés)” (Profesor de EEE-5 pp.7)

En cuanto a la necesidad de perfeccionamiento y diseño de estrategias institucionales de inclusión a los colectivos migrantes, generalmente los docentes aceptan su relevancia, reconociendo dicha situación como un fenómeno digno de interés como política pública:

“Como docente, no he recibido ninguna capacitación en cuanto a interculturalidad y discriminación. Yo considero que es necesario tener cada año capacitación en este tema, ya que existe mucho la discriminación con algunos colegas hacia sus propios alumnos, sabiendo que son niños y con un porcentaje alto de vulnerabilidad.” (Profesor de ED-17JJS pp.8)

Sin embargo, otro grupo de profesores señala que no es una necesidad, y que las estrategias debieran ser las mismas que enfrenta cada estudiante de los establecimientos, asumiendo una educación centrada en el generalidad de los estudiantes, alejándose del paradigma de la inclusión, que orienta hacia una educación que considere a todos los miembros de la comunidad educativa: “Nuestro establecimiento no genera instancias de capacitación debido a que son minoría y se integran bien.”(Profesor de LBJNF pp.8)

12.4.5. Diferencias entre Colegios Particulares (Subvencionados) y Municipales

En algunos casos, algunos docentes de colegios municipales, señalaron que la relación con los migrantes es diferente dependiendo si se trata de un colegio fiscal o particular subvencionado, otorgando un rol específico a los establecimientos municipales: “La integración de los migrantes es muy buena dentro de los colegios municipales. Se está haciendo muy buen trabajo en esa área”. (Profesor de ED-14RR)

Incluso algunos docentes consideran que el número de estudiantes migrantes asistentes a escuelas municipales obedecería en ocasiones no solo a su mayor facilidad de acceso, sino también a una preferencia consciente:

“Nosotros, como escuela pública, no tenemos ninguna dificultad en recibir estos alumnos migrantes. Los problemas surgen en las escuelas que son particulares subvencionadas, porque a veces hay un problema de recepción de documentos. Entonces yo diría que nosotros podríamos hasta promocionar o hasta crear un sello de recibir alumnos migrantes. No hay baja de rendimiento académico y no son malos alumnos. En esta escuela son todos muy bien acogidos, (...), porque probaron otros sistemas escolares. Nosotros no hacemos una diferencia con ellos, sino que los alentamos igual que el resto. Pero si llegan de otro lado (otras escuelas de Arica), es porque ellos sintieron que la educación particular subvencionada no los acoge bien. Según la experiencia que tengo es que en la educación particular subvencionada tiene un gran sesgo con los migrantes.” (Profesor de EE-5)

Incluso, hay casos en que profesores que se desempeñan en colegios particulares subvencionados señalan haber vivido experiencias más comprometidas con la inclusión, en colegios municipales.

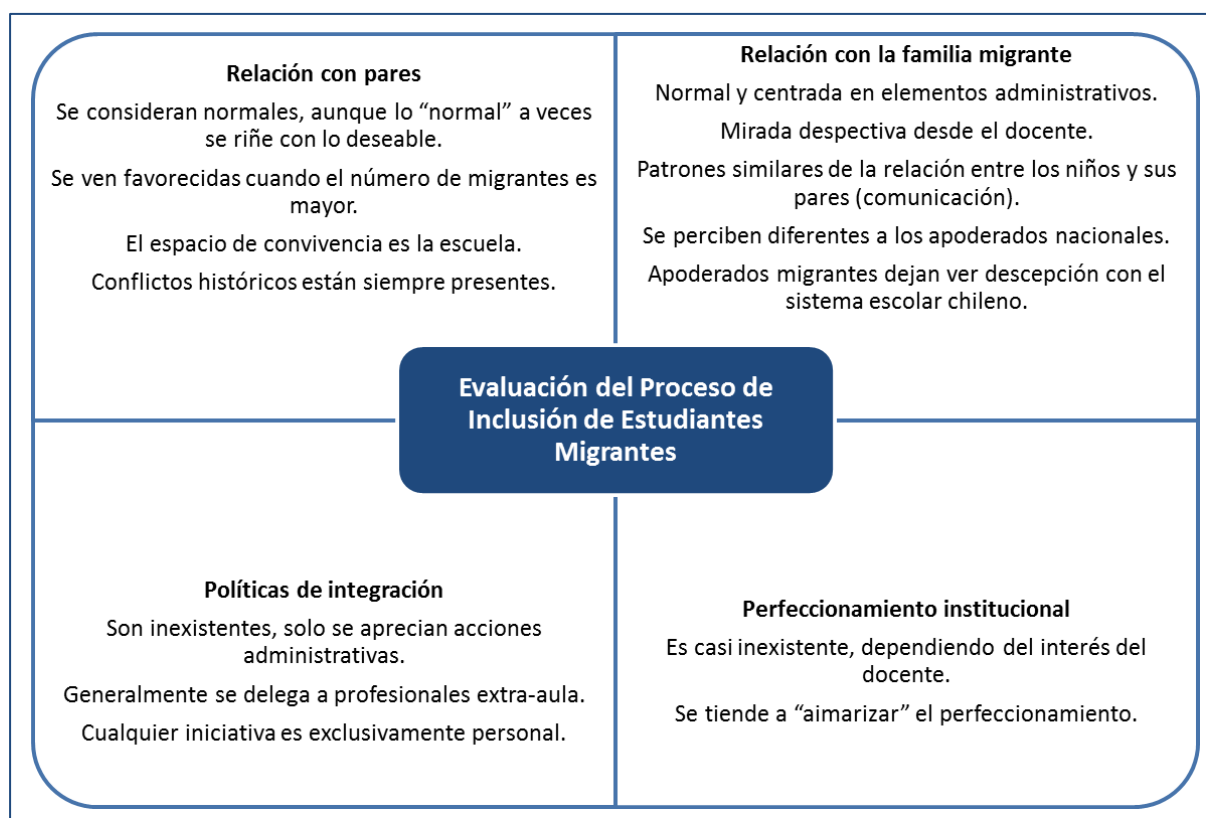
“En mi anterior establecimiento educacional, que era la escuela América, había alta tasa de estudiantes migrantes y se podría decir que existía una política de integración de los niños. Se llevaba informe de estudiantes migrantes, cuando estos presentaban algún caso de interés o atención delicada.”(Profesor CCRSH)

De ser una situación real, podría ser entendida en virtud de la importancia que adquiere en el último tiempo la matrícula de estudiantes migrantes, para la supervivencia de los establecimientos municipales, debido a la fuga de estudiantes chilenos al sector particular subvencionado.

Sin embargo, en justicia debemos señalar que dichas diferencias no son detectadas ni por apoderados ni estudiantes migrantes. Las situaciones asociadas a ciertas complejidades de adaptación se relacionan mayormente con el tiempo que los estudiantes llevan como migrantes en el país de acogida. En relación a este hecho, es interesante señalar que, al menos en la muestra seleccionada para esta investigación, los estudiantes migrantes que llevan más tiempo en el país, y en los que mayormente no fue Arica el primer destino de llegada a nuestro país, estudian en los colegios particulares subvencionados. Por ende, los estudiantes con menor tiempo en Chile, tendrían en Arica el primer destino de llegada y la educación municipal el primer contexto educativo en el país de acogida.

En resumen, más allá de si el establecimiento en que se encuentren los estudiantes migrantes, los elementos generales señalados como referentes de inclusión de los estudiantes migrantes en los establecimientos son resumidos en el siguiente cuadro. Como es de notar, lo más característico de dicha relación es lo que los docentes y apoderados señalan como normalidad, concepto este último que nos obligará posteriormente a una profunda revisión (Figura 14).

Figura 14. Evaluación del Proceso de Inclusión de Estudiantes Migrantes.



12.5. Otros comentarios

En general, la mayoría de los docentes destaca que el trabajo de inclusión a estudiantes migrantes es un tema pendiente en Arica, más aún al tratarse de una región fronteriza, y sobre todo en el contexto histórico que tiñe las relaciones con los países vecinos:

“Sí, yo creo que Chile y Arica tiene una deuda porque somos ciudad fronteriza. Cuando se enseña la historia de la Guerra del Pacífico se ve solamente la visión chilena. Ahora hay textos que tienen la visión peruana, pero aún no se permite el debate. La guerra se sigue celebrando y no se conmemora, por eso somos subdesarrollados, porque la guerra se celebra, pero en esta región fronteriza no debiera suceder. Yo creo que falta una historia en común entre Chile y Perú, porque uno tiende a crear a veces odiosidades entre los alumnos. Yo creo que debiéramos integrarlos, porque para allá apunta la diplomacia y el futuro. Es como tragicómico saber que en Sudamérica no compartimos la misma moneda y en Europa que hablan un distinto idioma comparten una misma moneda.” (Profesor de CCRSH pp.8)

En este sentido, los profesores señalan la necesidad de ser apoyados con perfeccionamiento o acompañamiento técnico para el trabajo con los estudiantes migrantes, en situaciones tan básicas e importantes como los modismos y diferentes maneras de enfrentar los contenidos de las asignaturas. Incluso algunos docentes señalan que la llegada de estudiantes migrantes es un fenómeno de fuerte crecimiento a futuro:

“De repente, sería bueno que tuviéramos algún apoyo, algunas guías que nos permitan ver cuál es el término, en mi caso en matemáticas, cuál es el término... los términos que usan ellos en ese país para poder decirle al alumno, no sé, si estoy hablando de denominador, de repente ellos le tienen otro nombre... entonces, para decirles “ los denominadores es lo mismo que...” le llaman así en tu país, de repente, sería más fácil que el alumno pueda entender.”(Profesor de NAC pp.9)

Otro elemento digno de considerar, es la dependencia que puede apreciarse hacia las normativas y planificaciones emanadas de la administración central, la que según apreciación de los docentes, dejaría poco espacio a la adecuación local en virtud de sus necesidades particulares:

“Este liceo, como está con el programa Bicentenario, no se puede hacer muchas cosas, todo está listo desde el ministerio, guía, pruebas, planificaciones. Es muy importante que los nuevos colegas estén preparados para esta situación, ya que yo creo que a 5 años más, los colegios tendrán una gran suma de niños provenientes de diferentes partes del mundo, y que esto hay que mirarlo de forma positiva y no manera negativa y para ellos necesitamos capacitarnos.” (Profesor de LBJNF pp.9)

Finalmente, como ha sido el tenor a lo largo de este trabajo, un grupo importante de docentes señala que la mejor expresión de la no discriminación es tratarlos con igualdad en relación a sus compañeros nativos, sin estrategias ni medidas especiales, como se reseña a continuación:

“Personalmente, creo que los niños migrantes no debiesen ser tratados de forma diferente, ya que, en ese caso, se estaría discriminando por ser de otro país. Eventualmente, los niños migrantes podrían aportar mucho al aula, ya que sus experiencias y lugares en los que han estado han sido “distintas”. En clases lo que hago es seguir lo que señala en contenidos el colegio, el MINEDUC... no son clases especiales, porque hay estudiantes migrantes, al contrario...” (Profesor de AC pp.7)

12.6. A modo de conclusión

De acuerdo a lo expresado por las fuentes consultadas, el perfil académico de los estudiantes migrantes se asocia a la de un estudiante esforzado, aplicado, responsable y con un rendimiento destacado. No obstante, los docentes diferencian a los estudiantes “tradicionales” representado por los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia, en comparación de los “nuevos migrantes” procedentes de países que se incorporan a la región en las últimas oleadas migratorias del siglo XXI. Entre estas diferencias, sobresalen el carácter introvertido de los primeros y el extrovertido de los segundos, estos últimos, los que propiamente serían considerados migrante, pues en el concepto de los docentes, son quienes exigen una mayor adecuación metodológica. Lo anterior tiende a llamar la atención en una suerte de invisibilidad del migrante “tradicional”.

No obstante, al ser la gran mayoría de los estudiantes migrantes los provenientes de Perú y Bolivia, no se promueve mayormente estrategias de adaptación académica. Esto muchas veces obedece a los buenos rendimientos de los estudiantes migrantes, lo que

señalaría dichas iniciativas como innecesarias. Las pocas estrategias existentes son preferentemente administrativas y alejadas de la labor del aula, salvo alguna iniciativa particular de algún docente.

Consecuentemente el proceso de inclusión es bien evaluado por los participantes de los grupos focales, en virtud de las condiciones naturales de los migrantes, traducidas en un buen rendimiento. Al mismo tiempo, la relación de los estudiantes migrantes con sus pares es juzgada “normal”, aunque se asume como esperables algunos capítulos indeseables de hostigamiento de parte de los estudiantes nacionales.

Finalmente, la relación con los padres migrantes tiende a dejar entrever cierta mirada despectiva, responsabilizándolo de algunos inconvenientes educativos experimentados en el proceso de inclusión.

Sin embargo, los docentes reconocen la necesidad de profundizar el perfeccionamiento institucional en este tema.

CAPÍTULO 13.

RESULTADOS PARCIALES: ENTREVISTAS

13.1. Introducción

En el presente trabajo, hemos desarrollado un trayecto de análisis que nos permite acercarnos al problema de estudio desde una perspectiva de múltiples escalas. Iniciamos el análisis con los elementos alusivos al contexto social y educativo, para luego rescatar los aportes de profesores y apoderados como agentes que participan directamente en el proceso de adaptación académica de los estudiantes migrantes.

A continuación, asumiremos un análisis más profundo, a partir de las entrevistas a los propios protagonistas de este proceso, los estudiantes. Sin embargo, iniciaremos este análisis con los elementos rescatados de entrevistas a informantes institucionales, a fin de poder facilitar el contraste en el análisis.

13.2. Resultados de entrevistas a responsables institucionales

Como señalamos en el capítulo 6, los encargados institucionales entrevistados nos permiten percibir el discurso oficial en relación a la convivencia e inclusión de estudiantes migrantes. Particularmente se accedió a información emanada desde el encargado de informaciones de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, y de dos jefes de Unidad Técnicas Pedagógica que se desempeñan en contextos rurales de la región, complementando así la información presentada por las demás fuentes consultadas. A continuación se exponen los resultados de estas tres entrevistas, analizadas a partir de las categorías emergentes del análisis.

13.2.1 Perfil académico del estudiante migrante

En términos generales, la apreciación de los responsables institucionales coincide con lo reiterado permanentemente por docentes, apoderados y los mismos estudiantes migrantes, en cuanto a presentar rendimientos favorables en relación a sus pares nativos, acentuando los aspectos de disposición ante el estudio:

“En el colegio tenemos 17 alumnos inmigrantes. En general su rendimiento es mejor al del resto de los estudiantes (...) En general son mucho más respetuosos que la media de nuestros alumnos, sobre todo peruanos y bolivianos. Los valores los tienen más arraigados. Para ellos el profesor sigue siendo importante y tienen ganas de superarse. La principal diferencia es que ellos estudian y también por su formación inicial, le dan mucho énfasis a la caligrafía, al cuaderno ordenado.”
(UTPFN pp.1)

Sin embargo, los jefes de unidad técnica señalan ciertas diferencias en el caso de los estudiantes migrantes provenientes de contextos rurales, particularmente para el caso boliviano, los que presentarían ciertas desventajas en su formación, escapando a la generalidad expuesta:

“Los alumnos que vienen de Bolivia vienen con menos habilidades de aprendizaje, sobre todo porque muchos de ellos vienen de la zona rural. Pasa lo mismo con los de Perú, pero en un menor porcentaje. Casi no se dan las lagunas de escolaridad, solo uno o dos niños nada más que venían de la selva, de Ica.”(UTPDS pp.2)

Por otro lado, las jefaturas técnicas entrevistadas señalan el choque disciplinario experimentado por los estudiantes migrantes, al evidenciar extrañeza y desacuerdo con el trato que los estudiantes nacionales tienen hacia los profesores y entre sí:

“... hay un choque fuerte cuando llegan y se encuentran a las diferencias de disciplina. El impacto es fuerte. Les llama la atención los garabatos y la falta de respeto a los profesores. Ellos lo manifiestan. Ese es un problema de nuestro sistema.” (UTPFN pp.2)

Los encargados institucionales dejan entrever que la actitud de mayor respeto hacia los docentes, que los estudiantes migrantes señalan haber vivido en su sociedad de origen, se relaciona con el temor a recibir castigos físicos, que no están presentes en la escuela chilena. Este hecho ya había sido insinuado por los padres a lo largo del apartado 8.3. Al parecer, estas características eran las que comúnmente se experimentaban en las sociedades de origen de los estudiantes migrantes, particularmente en contextos rurales: “Lo que sí, se les ve temerosos. Tienen miedo a los golpes. A veces me preguntan “Profesor ¿no me va a pegar?””(UTPDS pp.2).

En el contexto rural, la situación presenta las mismas características relatadas para los casos urbanos, en que las condiciones difieren dependiendo del origen de los estudiantes migrantes, destacando los hábitos de estudio de los migrantes “tradicionales” y el carácter extrovertido y hasta a veces violento de los migrantes colombianos:

“Tenemos alumnos colombianos, peruanos y bolivianos, pero el país de origen los trae ya marcados y determina la forma en que se relacionan con el resto. Por ejemplo, los niños colombianos son más violentos y se notan que están acostumbrados a “sobrevivir”. Esto es independiente al sexo y origen racial. Están siempre a la defensiva, tanto rubios y negritos. Esto no pasa con peruanos y bolivianos. Todos tienen más hábitos de estudio y vienen a aprender...” (UTPFN pp.3)

13.2.2. Evaluación del proceso de inclusión

Para iniciar el apartado relacionado a la evaluación del proceso de inclusión, adquiere ribetes interesantes conocer la posición oficial entregada por el profesional encargado de información y estadísticas de la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de la región de Arica y Parinacota. En este sentido, es relevante percatarse que la evaluación desde la institucionalidad es muy positiva, particularmente porque su criterio de evaluación se asocia a la presencia de procedimientos y estructuras formales asociadas al proceso. La misma fuente señala como principal causa de esta relativa “inclusión exitosa”, la situación geográfica e histórica de Arica, que la diferencia del resto del país:

“Yo creo que se incorporan súper bien, pero también hay que considerar que Arica es una ciudad que tiene mucho flujo de intercambio, tanto cultural, económico, gastronómico, entonces quizás desde el punto de vista nacional puede

existir otras realidades (...). Claro, acá existen muchas familias que tienen lazos muy fuertes con familias del otro lado de la frontera. Hay un programa que tiene el Ministerio que es el programa Chile Califica que permite a los alumnos extranjeros poder dar un examen y nivelar sus estudios. Este tiene mucha demanda (...) Aquellos alumnos extranjeros que quieren también dar o quieren la residencia y quieren carné extranjero pueden dar esa prueba (...) Ahora, por otro lado también está la unidad de registro curricular que hace toda la gestión para de alguna manera formalizar los estudios que hayan tenido en el extranjero, acá en Chile.” (BG pp.2)

Es interesante lo señalado por la jefatura técnica de los establecimientos rurales considerados en el estudio, en cuanto al rol normalizador que se le otorga a la escuela, entendiendo que la homogeneización cultural es su principal tarea, por lo que el apoyo asume preferentemente un carácter administrativo y de imposición de los valores nacionales:

“No, acá todos se tratan por igual. Eso sí, se les apoya en los trámites de residencia, se les aconseja para que saquen el run chileno, etc. El tratamiento a los migrantes nace de la misma experiencia del profesor y algunas veces se ha tocado en los consejos de manera muy sutil. Lo que sí hay que tratar de imponer nuestros valores. Ahí aprovechamos los actos cívicos del lunes.” (UTPDS pp.3)

Desde la Seremi de Educación se destaca que una de las mayores dificultades administrativas a la que se enfrentan los estudiantes migrantes es la diferencia presente en las escalas de calificación. Sin embargo, lo cierto es que muchas de las acciones institucionales que intervienen en pro de la inclusión no siempre son conocidas por los sujetos a quienes se dirigen, y al parecer, no ha sido un tema al que se le haya puesto acento en la institucionalidad, y como en otros de los temas que hemos presentado, se entrega la responsabilidad de aquello, a los mismos migrantes:

“Hay muchas problemáticas entre comillas que podrían haberse dado, por ejemplo la escala de calificación de un país con otro. Nosotros nuestra nota máxima es un 7.0, en otros países la escala va a un 10, pero como es súper recurrente, en la unidad de registro curricular y el departamento de educación, tanto a nivel central como en forma regional, se trabajó en una homologación de escalas y se hizo todo un tratamiento que ya es una estructura para igualar las notas. Hay que entender que la persona que no tiene esa problemática es difícil que se entere que existen esas soluciones.” (BG pp.3)

Otro elemento que dificulta los procesos, a la luz de lo observado por la jefatura técnica de uno de los colegios rurales de la región, ubicado en el valle de Azapa, es la presencia de las pruebas de medición de la calidad de la educación, y su ponderación en el reconocimiento de la labor de los establecimientos educativos, pues se transformaría en un obstáculo para la aceptación plena de estudiantes migrantes, por ciertas dificultades que algunos de ellos presentarían en dicho certamen:

“Un problema es el SIMCE. Te cuento que desde hace un par de años, como tenemos las vacantes completas, no estamos aceptando niños migrantes, porque nos afecta el SIMCE. Yo quiero cambiar eso y puede que ahora el contexto sea mejor al descender la ponderación del SIMCE en la evaluación de excelencia académica.” (UTPDS pp.4)

No es un detalle menor, que el testimonio aquí citado se entregó en secreto y alejándonos de la presencia de los profesores, en clara evidencia que el jefe técnico del establecimiento no quería que dicha situación fuera escuchada por ellos. Una situación similar es declarada por la jefatura técnica de otro colegio rural, ubicado en el valle de Lluta, lo que claramente pone a las pruebas de evaluación institucional, como un elemento a considerar en la disposición y manera de enfrentar la inclusión de estudiantes migrantes:

“Yo propondría que ellos no estuvieran obligados a dar el SIMCE, porque los colombianos tienen deficiencias en matemáticas y no hay tiempo para nivelarlos. Para ellos es una presión y no están acostumbrados a eso. El resto está muy bien. Ni siquiera Historia les cuesta.” (UTPFN pp.3)

En síntesis, en el caso de los contextos rurales, no existen políticas institucionales que aborden la problemática de la inclusión educativa de estudiantes migrantes, reduciendo la acción muchas veces a aspectos de carácter administrativo. Por otro lado, la falta de recursos en estos contextos en particular lleva al carácter esporádico de estas iniciativas:

“No existe política de integración. Los migrantes solicitan exámenes de validación y hoy la División Provincial exige el run extranjero. Antes los niños llegaban a cuarto medio sin hacer el trámite. Hoy no pueden hacer el examen de validación sin ese documento. Tienen tres meses para hacer el trámite. Hoy, de los 17 migrantes, solo 6 tienen run chileno (...) Nos falta capacitación en trabajar con inclusión. Los costos son muy altos, y las acciones son esporádicas.” (UTPFN pp.4)

Particularmente, en lo referido a las estrategias cognitivas, para el caso de los establecimientos rurales, la situación adquiere ciertas características más complejas, en virtud de las circunstancias propias de dicho espacio:

“No se les da tarea para la casa. De acá sales a las 15:45 y algunos llegan a su casa después de las 17:00 hrs y a veces no tienen luz en su casa. Solo pueden trabajar en la escuela. Solo se les manda a leer libros.” (UTPDS pp.5)

De la misma manera, desde la institucionalidad, al consultar por programas de apoyo a estudiantes migrantes, se señala estructuras de apoyo relacionadas más con la etnia aimara, que con el migrante urbano contemporáneo:

“Hay educadores culturales que buscan apoyar a aquellos alumnos aimaras bolivianos principalmente, donde muchas de sus clases vienen en aimara y tratan de rescatar eso y aprovechando esa cantidad de alumnos también. No son profesores, pero tienen toda la información que ha sido adquirida de forma oral, de generación en generación, desde los abuelos.” (BG pp.4)

13.2.3. Relación de los alumnos migrantes con sus pares chilenos

En el caso de los establecimientos rurales, la mayor presencia de migrantes, particularmente de origen aimara, facilita las relaciones sociales internas, al compartir con estudiantes aimaras chilenos:

“En general ha sido buena la integración. Acá todos los niños son complicados, pero no tienen la crueldad de los estudiantes urbanos, no hay racismos, y pasa que

los niños colombianos llegan más rápido porque son más extrovertidos. Los peruanos y bolivianos son más introvertidos. Estos hacen sus grupos con niños aimaras.” (UTPFN pp.5)

Es probable que esta adscripción cultural ayude a las relaciones internas y a la participación de los estudiantes migrantes, generando una especie de “solidaridad subalterna”:

“La integración de los migrantes ha sido normal, principalmente porque todos los niños son de la misma etnia. No hay problemas, los profesores aceptan a todos los niños. No hay “pobrecitos” acá. La actividad en que los niños migrantes se sienten mejor es en las actividades artísticas. Ellos participan y se integran, especialmente en actividades folklóricas”. (UTPDS pp.4)

Llama la atención el uso del término “pobrecitos” al referirse a grupos vulnerables que pudieran requerir apoyo, lo que nos hace presente la percepción que tiende a justificar dicha situación en los mismos migrantes, quienes deberían asumir totalmente los esfuerzos que la inclusión exige. Por otro lado, desde la mirada de la dirección técnica de un colegio rural la relación entre la escuela y los padres de estudiantes migrantes es normal, y se ciñe estrictamente a elementos administrativos:

“La relación con los apoderados es normal. Se les ayuda cuando les faltan los documentos, se les incita a sacar contratos de trabajo. Hubo también un pequeño trabajo con la ONG Ciudadano Global, pero participaron algunos alumnos seleccionados.” (UTPDS pp.6)

No obstante, se reitera la situación descrita tanto por docentes como por padres en relación a considerar normales ciertas conductas que en sí mismas son a lo menos, indeseables: “No hay rechazo. Las bromas pesadas son para todos, tanto para los gorditos, flacos, etc. No hay un acoso constante.”(UTPFN pp.6)

13.3. Resultados del análisis de entrevistas en profundidad a estudiantes migrantes

El sujeto de los procesos y acontecimientos descritos a lo largo de este trabajo son los propios estudiantes migrantes. La experiencia vital descrita por los propios estudiantes nos permite no solo profundizar en antecedentes ya descritos por otras fuentes, sino que además permiten apreciar el fenómeno de estudio, desde las propias categorías de sus protagonistas. La apreciación del transcurso de la adaptación académica, desde la mirada del estudiante migrante, nos permite además, exponer a juicio académico, las características de la educación nacional, y su relación con “la diferencia”.

13.3.1. Descripción propia como estudiante y sus estrategias

Los estudiantes migrantes, en su mayoría se autodefinen como buenos estudiantes. Lo relevante en este hecho es tomar conciencia de los parámetros que utilizan para calificarse. Entre estos, aparece como más importantes los elementos asociados a la disciplina y en segundo lugar los promedios de notas y rendimiento: “En el colegio me porto bien, trato de seguir las normas. Me considero tranquila, no soy de esas personas molestosas. Estoy entre los diez mejores del curso.” (Estudiante peruana, 16 pp.1)

Algunos de estos estudiantes señalan que su buen comportamiento presenta continuidad en relación a su experiencia escolar en su país de origen: “Bien... siempre estaba en el cuadro de honor y salía en los actos.”(Estudiante peruano, 13 pp.1). Otros, señalan que se adaptan a las circunstancias y características de los docentes, para regular su conducta:

“Soy de las mejores del curso. Es que yo como que relaciono las cosas... si estoy dentro de una clase muy estricta, ahí ya me comporto, pero así cuando los profesores son más, más así como por ejemplo, el teacher de historia, así como que soy un poco más revoltosa, pero no tanto.”(Estudiante colombiana, 14 pp.1)

La conducta y disciplina es un hecho valorado por los estudiantes migrantes, pues los que señalan ser estudiantes promedio, lo asocian a que no tienen un comportamiento deseable, aunque sus rendimientos sean destacados. Esto insinúa que en sus contextos de origen, la disciplina era lo más apreciado, por encima del rendimiento: “Más o menos tranquilo, a veces yo me pongo revoltoso. Me sacó entre 7 y 6”. (Estudiante panameño, 12 pp.1)

Los pocos casos en que los estudiantes migrantes señalan ser malos estudiantes, también este juicio lo basan en un mal comportamiento, que en ocasiones es clara respuesta a circunstancias contrarias a una buena acogida, que redundaría, además, en un mal rendimiento. En estos casos una deficiente adaptación redundaría en un mal rendimiento y problemas de conducta: “Pero es que me porto mal porque mis amigos me hacen enojar, me molestan, me dicen peruano. Estoy en los últimos 5, porque no me va bien en matemáticas.” (Estudiante peruano, 12 pp.1)

13.3.1.1. Gusto por el colegio, interés por las notas y expectativas futuras

La gran mayoría de los estudiantes migrantes señalan que les gusta ir al colegio, aunque las razones señaladas no siempre son las mismas. La mayor parte señala que les gusta, porque es su deber y es la manera de alcanzar una mejor calidad de vida:

“Antes lo hacía porque lo veía como obligación. Ahora lo veo como que tengo que forjar mi futuro, gracias a venir voy a tener una estabilidad social, económica, etc. Mi mamá es de clase media, por ejemplo, pero a mí me gustaría tener más cosas.” (Estudiante colombiano, 16 pp.2)

Este discurso es mayoritario en los estudiantes migrantes de origen peruano. En segundo lugar, señalan que es el lugar de reunión con sus amigos, lo que se relaciona con lo señalado anteriormente en torno a que los padres restringen a sus hijos el cultivo de amistades fuera del colegio: “Sí, me gusta mucho, porque me divierto con mis amigas...” (Estudiante boliviana, 15 pp.2). De esta manera, el establecimiento educativo se percibe como el principal espacio de socialización en el país de acogida: “Sí, porque tengo muchos amigos, cuando estábamos en vacaciones era triste, porque siempre estaba en mi casa, no salía, pero es mejor tener amigos.” (Estudiante colombiano, 14 pp.2)

Un grupo menor de estudiantes migrantes, señalan que les gusta ir al colegio, porque lo perciben como una oportunidad de acceder a recursos, lo que promueve un interés mayor por sus calificaciones. El interés por su rendimiento de parte de los estudiantes migrantes, se asocia además, con sus expectativas de estudios en la educación superior y su proyecto de vida en el país de acogida: “Sí, para poder ir a la Universidad y que me alcance el puntaje para lo que yo quiera.” (Estudiante colombiano, 16 pp.3)

Los pocos estudiantes migrantes que señalan no gustarle el colegio, esgrimen argumentos similares a los oídos permanentemente en los estudiantes nacionales: “No me gusta andar todo el tiempo sentado en una banca, con un cuaderno sobre la mesa escribiendo.” (Estudiante peruano, 12 pp.3)

Un elemento que emerge del tema anterior, se refiere a las expectativas que los estudiantes migrantes tienen a su salida del colegio, lo que es un indicador del proyecto de vida que estos estudiantes tienen en el contexto de acogida. La gran mayoría de los estudiantes entrevistados esperan ingresar a la educación superior, y muy pocos señalan como expectativa incorporarse al mundo del trabajo. En ambos casos, el querer ayudar a sus padres para aligerar sus esfuerzos y sacrificios, es un tema recurrente: “Dar una buena PSU, estudiar algo de educación y luego trabajar, ayudar a mi familia y hermano. Eso espero para mi futuro. Seguir estudiando, ojala para profe o psicóloga.” (Estudiante boliviana, 18 pp.3)

En términos simples, aparece claramente expresado el hecho que el proyecto migrante, se concreta en los hijos, principalmente por el proyecto de vida asociado a la sociedad de acogida, y por la directa relación que tiene este proyecto, con la experiencia familiar.

13.3.1.2. Estrategias de estudio y planificación

Para los estudiantes migrantes, reconstruir las estrategias de estudio empleadas genera cierta dificultad, principalmente por desconocimiento en torno a la presencia o no de éstas en sus prácticas estudiantiles. No obstante, la gran mayoría de ellos señalan el uso de resúmenes y la búsqueda de explicaciones en videos descargables por la red. Por otro lado, no es menor el hecho que la mayoría de los estudiantes migrantes señalan estudiar con otra persona, ya sea un familiar o un compañero: “Cuando tengo prueba estudio a veces en el descanso con otros compañeros, y en mi casa. Estudio con lo que me enseñó el profesor y yo tomé nota. Escribo resúmenes. Viendo videos aprendo mejor.” (Estudiante colombiana, 14 pp.5)

Preparar un ambiente de estudio con música, y la elaboración de resúmenes son elementos repetidamente mencionados por los estudiantes como características fundamentales de su contexto de estudio:

“Estudio en mi casa, a veces con mi mamá o a veces solo. Solo estudio con mis amigos cuando son trabajos en grupo y me gusta estudiar con música. Casi siempre escribo resúmenes para volver a repasar la materia para las pruebas.” (Estudiante peruano, 15 pp.5)

Por otro lado, en la mayoría de los casos, la memorización es la estrategia cognitiva más empleada por los estudiantes. Solo el estudio de las matemáticas prescinde de la memorización: “Estudio memorizando las cosas. Estudio solo, con el cuaderno o el portátil. Siempre memorizo las cosas y si son de cálculos, practico algunos ejemplos.” (Estudiante boliviano, 15 pp.5)

En cuanto a las estrategias de planificación para el estudio, de los testimonios de los estudiantes migrantes se puede desprender, que esta actividad no constituye una prioridad para estos alumnos. Mayormente la planificación, se traduce en una organización cronológica de actividades, o incluso solo un calendario de evaluaciones:

“Sí, los domingos. Cuando ya es fin de semana, me pongo a estudiar un poco. El sábado juego un poquito y luego estudio un poco, luego vuelvo a jugar el resto del día y el domingo es el día en que más estudio.” (Estudiante panameño, 12 pp.5)

Muchas veces el buen rendimiento de los estudiantes migrantes, o las facilidades encontradas en el sistema educativo nacional, ha llevado a que los estudiantes no consideren necesario planificar: “Planifico viendo los días cuando me tocan las materias.” (Estudiante peruano, 12)

13.3.1.3. Conductas de entrada favorables y estrategias de autorregulación

A lo largo del presente trabajo, es recurrente apreciar que los estudiantes migrantes reconocen ventajas relativas que promueven un rendimiento destacado en la mayoría de ellos. Mayormente destacan ventajas en el manejo de contenidos de matemática. Sin embargo, otros estudiantes destacan como ventaja la presencia de habilidades blandas y disciplina adquirida en un contexto educativo más exigente: “Por ejemplo, yo llegué acá sabiendo muchas cosas que acá recién estaban pasando y yo ya manejaba, por ejemplo en matemática soy una de las mejores, por lo mismo.” (Estudiante colombiana, 16 pp.6)

Ante la presencia de malos rendimientos es destacable la preponderancia emotiva de la reacción de los estudiantes migrantes, muchas veces evidenciando presiones asociadas a la naturaleza de su condición, y a un sentimiento de culpa, por el esfuerzo de sus padres:

“Una mala nota no me pone triste, pero hay veces que me saco dos rojos seguidos y me preocupo, pero después estudiando se puede subir. Me preocupo por mi mamá ya que ella se esfuerza mucho para que estudie. Algunas veces revisamos las pruebas en clases o a veces no, pero siempre veo en que fallé. Se las muestro a mi mamá y después las guardo.” (Estudiante boliviano, 18 pp.8)

Por otro lado, en cuanto a la capacidad de autorregulación, un número no menor de estudiantes migrantes reconoce buscar los errores que llevaron a las malas calificaciones y la posterior corrección para superar dichos problemas:

“A veces me da rabia, porque yo me esfuerzo, pero me hace falta saber un poco más de comprensión lectora. Pienso que tal vez no estoy estudiando muy bien. Cuando me entregan las pruebas miro las respuestas, las comparo con las respuestas que entregaron mis compañeros para saber en qué fallé yo.” (Estudiante colombiana, 16)

13.3.1.4. Necesidades de Apoyo

Ante las dificultades que enfrentan los estudiantes migrantes, la mayoría señala que un apoyo valioso se traduce en la apertura de oportunidades ya sea a través de la asistencia a talleres de reforzamiento, como en el acceso a beneficios tanto académicos como económicos:

“Por ejemplo, cuando yo no entiendo algo, no me dan otro tiempo más para explicarme. Por ejemplo, en el horario de la tarde yo podría asistir a que me expliquen mejor lo que no entiendo de matemáticas, pero no hay un espacio para eso.” (Estudiante colombiano, 14 pp.7)

Es necesario recordar que el estudiante migrante puede ser víctima del “stress aculturativo” que lo puede afectar emotivamente y alterar su normal rendimiento: “Me gustaría repasar antes de la prueba. Me daba vergüenza cuando nos hacen leer y más cuando hay que exponer en trabajos frente al curso. Me pongo nerviosa.” (Estudiante peruana, 16 pp.7) Esta misma estudiante es la que presentaba mayor nostalgia a su tierra natal.

En síntesis, las características del perfil de los estudiantes migrantes, desde los mismos labios de sus protagonistas, las resumimos en la siguiente tabla (Tabla 32) que complementa lo presentado anteriormente en los testimonios de sus profesores y padres.

Tabla 32. Perfil académico de estudiantes migrantes, desde su propio testimonio.

| Auto descripción del estudiante migrante | |
|--|---|
| Buenos estudiantes especialmente por su disciplina y en segundo lugar los promedios de notas | |
| Gusto por el colegio e interés por las calificaciones | Lo consideran su deber y la manera de alcanzar una mejor calidad de vida (estudiantes de origen peruano). Es el lugar de reunión con sus amigos y la oportunidad de acceder a recursos. Se asocia con sus expectativas de estudios en la educación superior y su proyecto de vida en el país de acogida. |
| Expectativas a la salida del Colegio | Esperan estudiar en la educación superior. Pocos desean ingresar al mundo del trabajo. En ambos casos, el deseo es ayudar a sus padres para aligerar sus esfuerzos y sacrificios. |
| Estrategias de estudio | Hay poca reflexión en torno a sus estrategias y prácticas estudiantiles. Lo más recurrente es la memorización. La mayoría usa resúmenes y videos descargables por la red. Generalmente estudian con otra persona, ya sea un familiar o un compañero. |
| Planificación del estudio | No constituye una prioridad para estos alumnos. Se traduce en una organización cronológica de actividades o un calendario de evaluaciones. El buen rendimiento de los estudiantes migrantes y las facilidades encontradas ha llevado a que no consideren necesario planificar |
| Conductas de entrada favorables | Ventajas en el manejo de contenidos de matemática y la presencia de habilidades blandas y disciplina. |
| Acciones ante malos rendimientos | Preponderancia emotiva de la reacción de los estudiantes migrantes. Evidencian presiones asociadas a la naturaleza de su condición, y a un sentimiento de culpa, por el esfuerzo de sus padres. Buscan sus errores para superar dichos problemas |
| Necesidades de apoyo | Se traduce en la apertura de oportunidades de asistencia a horarios de nivelación y reforzamiento, como en el acceso a beneficios tanto académicos como económicos |

Fuente: Elaboración propia.

13.3.2. Sensaciones ante la acogida en el colegio y estrategias de inclusión

La mayoría de los estudiantes migrantes señalan haber sido bien acogidos por el establecimiento educativo al que se incorporaron en Chile. En este proceso, el rol que el “acento” juega es controversial, pues en ocasiones es un elemento que aporta atractivo al migrante, facilitando su acogida, en otras es un elemento algo molesto, pues su notoriedad promueve la diferencia:

“Todos me recibieron bien. Yo llegué y me senté. Y se me acercaron y “oh, niña nueva”, y me empezaron a hablar. Cuando escucharon mi tono de voz, así como “no eres de acá ¿o no?” Y yo les dije que no... “¿eres de Colombia o no?” y yo les dije sí, y me empezaron a hablar y ahí como que me uní más. Al principio no, pero cuando empecé a conocer más, más gente y empecé a relacionar, ahí como que ya me gustó, y ya me adapté.” (Estudiante colombiana, 14 pp.2)

Como señalamos anteriormente, en algunos casos los estudiantes migrantes declaran que su acogida fue favorable, aunque persiste el fenómeno en que a pesar de este juicio, dejan entrever situaciones poco deseables, entendiéndolas como “normales” y aceptadas por ellos:

“Fue buena, o sea, no se dieron ni cuenta cuando dije que era peruano, porque el acento se me ha pegado. A veces se me sale el acento peruano, pero es porque mis padres son de allá y me hablan así. Siempre me siento acogido. Una vez me gritaron peruano... (Señala una grosería), pero era jugando a la pelota, así que no tomé mucha atención. Fue una cosa del momento.” (Estudiante peruano, 14 pp.3)

“Yo nunca me he sentido rechazada... y cuando llegué, a mí siempre me han tratado bien, pero a mí me incomoda que cuando yo hablo que me comienzan siempre a preguntar ¿De dónde es Ud.? Yo digo soy de Medellín, Colombia y me dicen ah, usted es de donde son los narcotraficantes... entonces es incómodo, porque en mi país no todos somos narcotraficantes. Algunos lo toman como broma, pero ya uno también lo toma como broma y no hay problema.” (Estudiante colombiana, 16 pp.3)

La aceptación de estas conductas como normales, puede relacionarse a la expectativa que los estudiantes tenían al llegar a Chile, quizás esperando un trato aún peor que el que realmente encontraron, sin ser este, como ya dijimos, el deseable: “En el colegio me recibieron bien... yo al principio tenía miedo, un poquito, pues tenía miedo por no ser chileno.” (Estudiante boliviano, 14 pp.4). Estas expectativas en torno a su potencial recepción por los estudiantes nativos inciden en el juicio que los mismos estudiantes migrantes elaboran en torno a su incorporación a sus nuevos contextos de aprendizaje:

“El primer día que llegué entré y me senté en un rinconcito, como no había más sillas y en ese mismo rato me habló una niña y me llevó a conocer el colegio. La profesora no pensó que yo era de Perú. Decían que no parecía peruana, mi acento no era tan marcado como los de allá. Mi mamá nunca le gustó que yo hablara diciendo “pe” porque lo encontraba vulgar, así que siempre hablé correctamente(...) Mis tías siempre me decían que me podía sentir discriminada, porque los chilenos eran discriminadores, pero en realidad no es así, son solo prejuicios. Hay de todo, hay de todo tipo de personas, en todos lados pero nunca me he sentido discriminada.” (Estudiante peruana, 16 pp.3)

Por otro lado, la posible discriminación por nacionalidad, puede ser menor en relación a otros estigmas de discriminación, al que pueden estar sometidos los estudiantes, como la homosexualidad: “Por ser extranjero jamás me he sentido rechazado, en cambio por ser gay sí, y muchas veces.” (Estudiante colombiano, 17 pp.3)

No obstante, como ya dijimos, si bien la recepción es considerada en general acogedora, no es el caso de todos los estudiantes, a veces favorecida y otras perjudicadas por el acento. Lo claro es que en los casos donde la acogida no fue favorable, la nostalgia es el sentimiento emergente en los estudiantes migrantes. Este caso es aparentemente más notorio en el caso de migrantes provenientes de Perú y Bolivia: “Al principio me sentía un poco raro, como que extrañaba mi colegio, mis amigos, y la forma de hablar también..., pero siempre me sentí cómodo con mi escuela.” (Estudiante peruano, 13 pp.4) Este fenómeno se hace más notorio en la medida que transcurre el año académico y las relaciones sociales comienzan a particularizarse:

“La llegada no fue tan difícil ya que cuando entramos al liceo éramos todos nuevos y solo unos pocos se conocían de antes. Pero después ya se formaron grupos y yo quedé medio sola. Quizá por mi forma de hablar, no se.” (Estudiante boliviana, 18 pp.3)

13.3.2.1. Expectativas antes de su llegada

Los estudiantes migrantes, por la naturaleza misma de su condición, acentúan la particularidad en cuanto a que su desplazamiento obedece a seguir a sus padres, ya sea acompañándolos en el proceso migratorio, o bien reuniéndose con ellos luego de un tiempo de separación. Por otro lado, este hecho profundiza el carácter muchas veces involuntario de su desplazamiento, con toda la carga emotiva que esto significa.

Considerando lo anterior, adquiere relevancia conocer las expectativas que los estudiantes migrantes tenían en relación al país de destino, lo que determina muchas veces las posibilidades de una inclusión académica exitosa, o la generación de decepciones o sueños no cumplidos.

En términos generales, el contenido más común presente en las expectativas de los estudiantes migrantes hace alusión al mejoramiento de las condiciones materiales de su calidad de vida. No obstante, no siempre esas expectativas se ven satisfechas, generando un deseo de retorno a su país de origen, obstaculizando una inclusión exitosa, y dando origen a un “círculo vicioso” de la inclusión, como puede leerse en los siguientes testimonios: “Pensaba que era bonito y que serviría para tener una vida mejor.” (Estudiante peruano, 14 pp.1); “... que iba a tener más lujos... que iba a tener nuevos amigos y que me iba a divertir mucho.” (Estudiante colombiano, 16 pp.2)

Sin embargo, muchas veces las expectativas sobredimensionadas desencadenan las mayores frustraciones entre los estudiantes migrantes. Es probable que muchas de estas expectativas hayan sido favorecidas por los padres, a fin de facilitar la aceptación a la empresa migratoria: “Imaginé que era la locura, lo máximo. Estaba muy emocionado. Creí que era como Estados Unidos, pero cuando llegué me di cuenta que era todo lo contrario, no me gusta. Me parece mucho mejor allá en Colombia.” (Estudiante colombiano, 17 pp.1)

En el caso de los migrantes provenientes de los países vecinos, cuya relación con Chile está marcada por las consecuencias de la Guerra del Pacífico, las preocupaciones relacionadas a la migración se asocian a la posibilidad de hostigamiento por su origen: “Pensé que me molestarían por venir de otro lado, se burlarían, pero no.” (Estudiante peruano, 16 pp.2)

13.3.2.2. Relación con los pares

En general los estudiantes migrantes declaran tener una buena relación con sus pares chilenos, especialmente con sus compañeros de curso, con quienes construye sus principales relaciones sociales en Chile, ya que sus padres generalmente restringen otro tipo de amistad ajena al establecimiento: “Bien, con todos bien. Tengo amigos aquí, pero fuera no. No conozco a nadie de fuera.” (Estudiante panameño, 12 pp.4)

Sin embargo, se reitera que los estudiantes migrantes juzgan como buena su relación con sus compañeros, obviando ciertas conductas indeseables, que a sus ojos aparecen como normales:

“Bueno, a veces molestan. Por ejemplo, ayer pasaron un documental sobre la guerra naval y molestaban porque la guerra fue entre Chile y Perú, pero son solo casos de ese tipo. Me llevo súper bien con mis compañeras, a veces se ponen molestos, pero son buena onda.” (Estudiante peruano, 16 pp.5)

En otros casos, la relación es solamente circunstancial, lo que genera nostalgia por su país de origen: “Tengo mis amigas, pero no es como mi gente en La Paz. Con la mayoría solo nos conocemos y participamos en consejo de curso.” (Estudiante boliviana, 18 pp.5)

Algunos de los estudiantes señalan que las buenas relaciones se deben mayoritariamente a sus propias cualidades personales: “Bien, son amables. Con todos me llevo bien, con ninguno me llevo mal, porque yo soy muy simpática.” (Estudiante colombiana, 16 pp.4); “Bien, porque soy el presidente de curso, tengo amigos de distintos cursos.” (Estudiante peruano, 13 pp.3)

Este hecho se relaciona con lo planteado en el marco teórico, en cuanto a que el éxito académico facilitaría las relaciones sociales, en virtud de promover un auto concepto positivo.

13.3.2.3. Relación con los profesores y el establecimiento

La gran mayoría de los estudiantes migrantes, sin excepción, señalan que la acogida de parte de los profesores, y en general la relación con ellos, es muy positiva. En la mayoría de los casos, esta buena relación es atribuida por los estudiantes, a sus habilidades personales y buen rendimiento: “Me tratan bien, como soy tranquila y tengo buenas notas. Son justos todos los profesores, no te miran mal por nada y tratan de ayudarte y formarte.” (Estudiante peruana, 16 pp.4); “Bien, los profesores siempre me tienen buena, porque me va bien.” (Estudiante peruano, 13 pp.3)

Otro grupo de estudiantes migrantes consideran buena su relación con los docentes por la buena disposición con que estos profesionales atienden sus requerimientos particulares, aunque muchas veces reconocen que la situación es singular, al no presentar exteriormente ciertos estigmas de discriminación, como el color de la piel:

“Con los maestros, cuando yo tengo dudas y les digo que no sé, que no entiendo lo que dicen, son pacientes y me explican de nuevo. Algunos, porque otros no, como que andan muy de prisa (...) Una profesora me preguntó que cómo me trataban acá y yo le dije que me trataban muy bien y me dijo que era porque yo era blanca, que si yo fuera “negrita”, tal vez me tratarían diferente.” (Estudiante colombiana, 16 pp.4)

Por último, en los casos en que los estudiantes migrantes no reconocen una buena relación, señalan que esta situación se asocia a las características del grupo-curso, o porque expresan abiertamente su intolerancia a otros elementos de diversidad, distintos a la nacionalidad:

“Casi todos son muy serios, hay pocos que nos conversan de otras cosas, quizás porque el curso no es muy bueno. No hablo con ellos, solo cuando me preguntan o me piden algo. A veces solo no responden las preguntas que le hago sobre lo que pasan.” (Estudiante boliviano, 18 pp.4)

Para los estudiantes migrantes, la comunicación con el colegio al que asisten en Arica se realiza principalmente en situaciones y canales claramente identificados e institucionalizados: Las reuniones de apoderados y las citaciones particulares en el caso de ser protagonistas de problemas conductuales, como señalan los siguientes testimonios: “Sí, en las reuniones o cuando lo necesitan, para hablar de comportamientos, notas y trámites. Me han citado, por la cantidad de anotaciones.” (Estudiante boliviano, 15 pp.5)

En resumen, las sensaciones ante la acogida, son influenciadas por las expectativas que los estudiantes tenían de su experiencia migrante, lo que resumimos en la figura presentada a continuación (Fig. 14). Todos ven en el país de acogida la esperanza por una mejor calidad de vida, lo que lamentablemente no siempre se ve satisfecha. Sus relaciones en el establecimiento educacional son fundamentales, pues constituyen el único grupo social extra familiar para estos estudiantes. Su buen rendimiento y disciplina es un facilitador de esta adaptación, sin embargo, los conflictos con los países vecinos y el color de piel pueden generar factores que afectan esta relación. El rol del acento de los estudiantes juega un rol ambivalente, pues en ocasiones es un factor de atracción y en otros de discriminación.

13.4. Rendimiento académico

En cuanto al rendimiento académico alcanzado por los estudiantes migrantes, en general el testimonio de los mismos señala que no han tenido mayores problemas, al contrario, destacan entre sus pares nativos, tal cual lo habían reconocido sus padres y profesores. “Bien, soy el primero en el curso.” (Estudiante peruano, 13 pp.2); “Me va bien. Encuentro que es mucho más fácil.” (Estudiante colombiano, 17 pp.1)

Es claro que un buen rendimiento académico ayuda de manera importante a una inclusión exitosa y a una percepción favorable de su experiencia migrante. No obstante, el siguiente testimonio es interesante, ya que reitera lo señalado por los docentes, en cuanto a que muchos estudiantes migrantes consideran ciertas conductas no deseables como “normales”: “Me gusta el colegio, mis compañeros y mis profesores son muy simpáticos, aunque algunos también me molestan, pero no con mala intención, son buenas personas. Actualmente tengo notas regulares, pero no me va mal.” (Estudiante boliviano, 14 pp.3)

Para los casos en que el desempeño de los estudiantes migrantes no es el óptimo, los testimonios identifican distintas razones para dicha situación, como problemas de rendimientos en asignaturas en particular o la todavía inacabada adaptación al aula nacional, particularmente a las normativas académicas nacionales.

Figura 15. Vinculación entre expectativas y evaluación de la inclusión.



Por otro lado, otra razón señalada por los estudiantes migrantes de rendimiento inferior, es el desconocimiento de los contenidos de ciertas asignaturas. En ocasiones los estudiantes migrantes reconocen cuando los rendimientos no son los esperados:

“Bien, antes me sentaba adelante, pero ahora me pasaron para atrás y me desconcentro más, y me saqué un rojo... el primero. Fue en biología. La hice una semana después, la prueba institucional, no la rendí el día que correspondía. Me evaluaron con el 80% porque no tenía justificativo.” (Estudiante colombiana, 14 pp.3)

Al ser consultados los estudiantes migrantes, en torno a su experiencia escolar en su país de origen, aunque la mayoría de los estudiantes entrevistados tienen buen rendimiento en el país de acogida, de todas maneras declaran que en su país de origen les iba mejor: “Me iba bien en mi colegio de Colombia. Era mucho más difícil. Dedicaba más tiempo a los estudios. Me portaba mejor allá.” (Estudiante colombiano, 17 pp.3)

El mejor rendimiento en el país de origen se asocia a la mayor exigencia experimentada en ese contexto educativo. A su vez, en los casos en que los estudiantes declararon tener un rendimiento menor en su país de origen, dicha situación la asociaban también a la mayor exigencia existente en dicho contexto y a la inmadurez asociada a una menor edad, lo que es evidenciado en los siguientes testimonios: “Mi anterior vida escolar era buena, tenía buenas notas. Era participativa, era buena compañera. Los ramos eran similares, los profesores eran muy malos y serios allá, acá son buena onda.” (Estudiante peruana, 16 pp.4); “Estuve solo en un colegio, y era de monjas, así puras niñas. Y era más avanzado que acá la enseñanza. Y era como más estricto. Tenía puros rojos.” (Estudiante colombiana, 14 pp.5)

Cuando se consulta a los estudiantes migrantes a cerca de las asignaturas que les presentan mayor facilidad y las que aparecen como más complicadas, llama la atención que asignaturas generalmente consideradas más complejas, les aparecen como fáciles, particularmente Matemática, Química y Filosofía. Al mismo tiempo, es llamativo que las asignaturas declaradas como más complejas a este grupo vulnerable son las que aparentemente, serían consideradas las que tienden a mejorar los promedios de los estudiantes nativos, como Artes, Música y Tecnología. Incluso, la revisión de las estadísticas de rendimiento de los estudiantes migrantes, señalan que estas últimas asignaturas son en las que presentan mejores calificaciones: “Lo que más iba bien era matemáticas... acá en esta escuela también me va bien y lo más difícil mmm artes.” (Estudiante boliviana, 18 pp.4) El siguiente testimonio refuerza lo anterior, reflejando la preocupación que este hecho despierta en el estudiante migrante:

“Matemáticas porque es fácil. Creo que eso se debe a que la profesora enseña bien. La forma de explicar de ella es simple, sencilla y rápida de entender. La que menos me gusta es Arte, no puedo dibujar, no me gusta hacer maquetas, no es lo mío. Eso malogra mi promedio, tengo todas mis notas 6 y en esa materia tengo un promedio 5.0” (Estudiante colombiana, 16 pp.5)

13.4.1. Diferencias educativas con el país de origen

Las diferencias identificadas por los estudiantes migrantes entre el sistema educativo de su país de origen, y el de Chile llevan a que mayoritariamente señalen su experiencia escolar en el país de acogida como más fácil y menos exigente que en su pasada experiencia escolar, como resume el siguiente testimonio:

“Noto que acá hacen más cosas interactivas que allá, y que allá es más difícil que acá en el plano de los estudios. Se debe a que pues no son el mismo país, por lo tanto hay costumbres diferentes. Es un año menos allá, que solo hay humanista, no hay técnico profesional.” (Estudiante colombiano, 17 pp.4)

De acuerdo a lo señalado por los estudiantes migrantes, principalmente los elementos que aparecen como facilitadores desde el punto de vista académico, se asocian a la relación

más cercana con los profesores, experimentada en Chile, y a que en su país de origen estaban “adelantados” en relación a los contenidos tratados en clases: “No es que era más difícil o menos, sino que allá estaban más avanzados en materias. Cuando llegué aquí me di cuenta que las materias eran más atrasadas.” (Estudiante peruano, 16 pp.4)

Este hecho es reconocido también como un potencial problema para su reinserción educativa, en el caso de un retorno al país de origen. A continuación se presentan algunos testimonios:

“Si me voy, igual me atrasan. Como acá yo estoy más atrasada... allá me van a poner como en séptimo, octavo. Ahí la básica es hasta quinto, y en sexto empieza la media, que allá se llama el bachillerato, y la primaria que es de transición a quinto. Pero yo allá estaba en sexto, porque yo he repetido dos quintos... y cuando yo llegué acá, el teacher René me hizo unas preguntas, y yo las supe responder y me dijo, ya la vamos a pasar a octavo y me adelantó esos dos años...yo hasta les enseñaba.”(Estudiante colombiana, 14 pp.6)

Sin embargo, se reitera de parte de los estudiantes bolivianos el reconocimiento a un trato más respetuoso y amable en Chile, en relación a lo que experimentaban en su país de origen: “Aquí enseñan bien y en Bolivia no, porque allá los profesores nos tratan mal y aquí no.”(Estudiante boliviano, 15 pp.5)

Las personas que señalan que en Arica la educación se les ha dificultado lo atribuyen a diferencias en el lenguaje usado en las clases, metodologías distintas, las diferencias en el sistema de calificaciones y el mayor número de estudiantes por aula, como señalan los siguientes testimonios: “Se me hizo fácil, sino que me daba flojera, y entonces me sacaba rojos porque igual, yo lo hacía a la manera como me enseñaban en Colombia y acá la manera era muy distinta.” (Estudiante colombiano, 14 pp.5); “Allá éramos cursos más pequeños y casi no estudiábamos, solo en clases resolvíamos problemas. Al ser chico el curso era algo más cercano.” (Estudiante boliviano, 18 pp.5)

Los estudiantes colombianos tienden a ser más extrovertidos y profundizar más en sus descripciones, como en el siguiente testimonio:

“Me ha costado un poco adaptarme aquí en Chile, porque por ejemplo acá tienen palabras que son muy diferentes que yo estaba acostumbrada a utilizar... y aunque es el idioma español, parece otro lenguaje diferente. Allá yo entendía más rápido que acá. Acá yo tengo que estudiar más para que salga más alto el puntaje... en las notas. Es diferente el sistema de calificaciones, porque la escala de calificación de Colombia es de 1 a 5 y la escala de calificación de acá es de 1 a 7 y cambia un montón, porque por ejemplo, si yo en Colombia me saco un 4 me pongo muy feliz y si acá me saco un 4 me pongo muy triste, porque acá un 4 sería muy poco.” (Estudiante colombiana, 16 pp.6)

No obstante, las diferencias entre el sistema educativo chileno y el que experimentaron los estudiantes migrantes en su país de origen, abarcan incluso factores como la disciplina y el uso de la vestimenta y uniformes, como señalan los siguientes testimonios de estudiantes de Perú y Colombia:

“El uniforme era una jardinera y tenía que ser tapadas acá (brazos), tres dedos arriba de la rodilla, zapatillas bien, zapatos bien lustrados. Me gusta que no sean

tan exigentes en cuanto al uniforme, porque por ejemplo, que la corbata, que el pelo, si uno con el pelo suelto, o con la corbata o sin la corbata, aprende igual.” (Estudiante colombiana, 14 pp.6)

“El otro colegio era más estricto. La falda tres centímetros debajo de la rodilla, sin accesorios, pelo tomado. Si ibas con buzo te mandaban a llamar el apoderado. Tenías que estar con uñas limpias. Era un colegio de puras mujeres. Eran muy rectos. Acá en Chile hay más libertad, igual es estricto pero allá son más conservadores, la gente es más conservadora, tímida, todo es más estructurado, acá es más relajado todo.” (Estudiante peruana, 16 pp.5)

En ocasiones, los estudiantes migrantes señalan diferencias en los rendimientos obtenidos en su país de origen y los resultados obtenidos en Chile, originadas por el diferente perfil de madurez relativo a la menor edad que se tenía en ese entonces. Es interesante señalar que los estudiantes migrantes provenientes de Bolivia reconocen que la educación en Chile les parece de mejor calidad, pero sin embargo coinciden en señalar que se sentían mucho mejor en su anterior contexto, en el que dejaron amistades y seguridades, como señalan los siguientes testimonios:

“Bien, era buena alumna y entendía mejor. Dedicaba casi el mismo tiempo, o menos que acá. Allá ayudaba a trabajar a mi mamá y tíos. Bueno, mi colegio allá era cerca de mi casa, y casi todos vivían por el sector. Acá todos somos de todas partes. Quizás por la edad allá éramos más alegres y no tan enojados, acá los chicos sobre todo son muy rabiosos. En clases con el maestro resolvíamos los ejercicios en clases o leíamos sobre la asignatura.” (Estudiante boliviana, 18 pp.6)

“Yo vivía en El Alto, Bolivia y la educación pues era muy mala, pero igual tenía mis amistades y mi forma de vida, que por lo demás es muy distinta como en Chile. Yo no me quería venir para acá, porque no conocía a nadie, pero tuve que venirme con mis padres, porque ellos necesitaban trabajar acá en Arica.” (Estudiante boliviano, 14 pp.7)

13.4.2. Diferencias en las estrategias de aprendizaje

En cuanto a las diferencias vinculadas directamente con las maneras y calidad de los aprendizajes que los estudiantes migrantes perciben entre su país de origen y el de acogida, las principales apreciaciones abordan tres ámbitos: la ausencia de aprendizajes entre los estudiantes nativos, que los migrantes ya poseen y la diferente disposición al estudio, aunque no lo adjudiquen a la diferencia de origen:

“Me llamó la atención cuando llegué, de que muchos compañeros no entendían lo que explicaban porque carecían de la base, había niños que no se sabían las tablas de multiplicar, y me sorprendió eso. En eso había diferencia, no había mucho interés, me daba cuenta que carecían de cosas básicas“(Estudiante peruano, 16 pp.7)

Por otro lado, en algunos casos se repite lo que algunos padres y profesores insinuaban en cuanto a que los nacionales participan de conductas y garantías que en otros países se asumen a mayor edad: “Allá se vive la infancia como más tiempo, porque no hay tanta

tecnología, en cambio acá, hasta los niños de tres años tienen celular ya.” (Estudiante colombiana, 14 pp.8)

Ante el desafío de identificar alguna diferencia en las estrategias de aprendizaje que aplicaban en su país de origen, a diferencia de las que utilizan en Chile, la generalidad declara no haber variado mucho, lo que a juicio del autor se relaciona mayormente a la normal ausencia de una reflexión consiente en torno a sus propias estrategias de aprendizaje. Sin embargo, es interesante constatar que en algunos casos el verse insertos en contextos diferentes a los que acostumbraban, experimentan ciertas dificultades, particularmente en los casos en que el desfase curricular no le significa ventajas en cuanto al conocimiento de contenidos: “En ambos aprendo, pero allá en Bolivia lo que me pasaban en clases era más cercano. Además, a veces acá me cuesta entender la materia un poco.” (Estudiante boliviano, 14 pp.7)

Podemos resumir los elementos vinculados al rendimiento académico de los estudiantes migrantes en la siguiente figura (Figura 15) en la que claramente se evidencia el reconocimiento de conductas de entrada favorables en la mayoría de estos estudiantes, como consecuencia de ciertas ventajas curriculares que les permitía el conocimiento anterior de ciertos contenidos, y a la presencia de hábitos funcionales al estudio, desarrollados en un contexto educativo más exigente y, muchas veces, distante afectivamente, experimentado en su país de origen .

Por otro lado, es llamativo que las asignaturas artísticas sean las que estos estudiantes particularicen como las que les generan mayores dificultades, tal vez por la exposición y requerimientos materiales que estos exigen. Sin embargo, este hecho no es refrendado con las calificaciones obtenidas en dichas asignaturas. Finalmente, como era de esperar, las mayores facilidades las reconocen en asignaturas que no varían mayormente entre los contenidos trabajados en su país de origen y en Chile como Matemática, Química y Filosofía, las que, en palabras de ellos, no cambian de país en país.

13.5. A modo de conclusión

Los resultados globales del estudio de campo y las conclusiones finales de la investigación, serán expuestos detalladamente en los siguientes capítulos. Sin embargo, aparece interesante subrayar en este momentos unos elementos generales obtenidos del análisis de las fuentes, a fin que puedan facilitar la lectura de lo que viene más adelante.

Un primer elemento a hacer notar es la coincidencia en la descripción del perfil del estudiante migrante, ya sea este definido por los encargados institucionales, profesores, padres o incluso los mismos estudiantes. Todas las fuentes los describen como estudiantes esforzados, disciplinados y de buen rendimiento. Las razones a través de las que se explican estas características hacen alusión a cierta ventaja curricular particularmente experimentada en los últimos cursos de Enseñanza Básica, como asimismo a ciertas diferencias destacadas en el plano de la exigencia entre su contexto educativo de origen, y el de acogida. Este último hecho genera un foco de tensión en los apoderados y algunos estudiantes, ante un potencial retorno a su país de origen, donde estos estudiantes se verían perjudicados por un retraso ocasionado por su estadía en Chile.

Por otra parte, todas las fuentes consultadas consideran que otra razón que lleva a destacarse a los estudiantes migrantes en sus colegios de acogida, se debe a que estos consideran que ese es el camino para acceder a recursos, oportunidades, e incluso a la estima

de los docentes. Lo anteriormente dicho no debe llevarnos a caer en la generalización simplista, pues se reconoce diferencias dependiendo del origen del migrante. Los estudiantes de origen boliviano, aparecen como con mayores problemas de rendimiento, lo que muchas veces lleva a que sean matriculados en cursos menores a los que debería corresponderles por su edad. Estos mismos estudiantes son los que aparecen como más retraídos y tímidos, dando huellas de provenir de contextos educativos muy punitivos, donde incluso el maltrato físico de parte de los profesores, era considerado algo normal. Los que presentan mejores resultados son los procedentes de Perú.

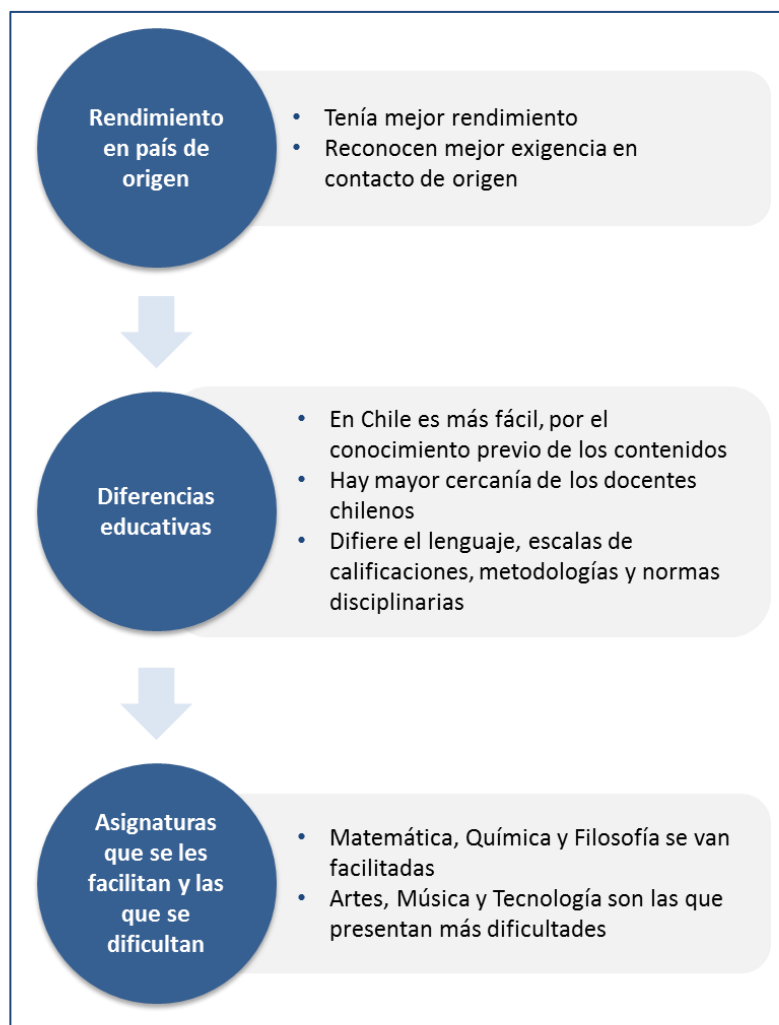
En términos de características de personalidad, también se reconocen claras diferencias entre los migrantes peruanos y bolivianos (que llamamos tradicionales) y los migrantes contemporáneos o provenientes de países que históricamente no habían protagonizado circuitos migratorios en nuestro país, particularmente colombianos y panameños. Los migrantes “tradicionales” son más introvertidos, lo que unido a la naturalidad de su presencia en esta región lleva a casi ser invisibilizados. Por el contrario, los estudiantes “contemporáneos” son extrovertidos, centrando la atención de los docentes como el verdadero desafío de inclusión.

En cuanto al uso de estrategias de adaptación académica, al incipiente reconocimiento de su necesidad y uso de parte de docentes y encargados ministeriales e institucionales, se une el desconocimiento o simple carencia de estas de parte de los estudiantes migrantes. La respuesta que se da para explicar este fenómeno es, no obstante, la misma: Ser innecesarias. Este hecho llama la atención, primeramente porque aparentemente nace de la concepción que señala como indicador de éxito en la adaptación académica, un rendimiento destacado y una conducta socialmente no problemática. Sin embargo, la adaptación académica debe trascender dichos indicadores que si bien son importantes, son parciales.

Finalmente, sin importar el origen, la mayoría de los estudiantes migrantes, esperan concretar sus sueños y expectativas en Chile, aunque en muchos casos estas sean motivadas por el profundo deseo de ayudar a sus padres a dejar de lado muchos sacrificios. Si bien es cierto, muchos estudiantes tenían temor de emprender su vida en otro país, por los posibles hostigamientos a los que podrían ser sometidos, este hecho llevó a que algunas conductas de sus pares chilenos, en relación al origen de ellos, las consideren “normales” o “naturales”.

Como se señaló anteriormente, los detalles y descripción densa de los resultados de la investigación, se expondrán en el capítulo siguiente, por lo que estas líneas solo tienen el objetivo de sintetizar lo expuesto en el capítulo 8 e introducir lo que se expondrá en los capítulos siguientes.

Figura 16. Esquema de diferencias académicas entre contexto educativo de origen y de acogida.



CAPÍTULO 14

RESULTADOS GLOBALES

14.1. Introducción

A fin de facilitar el análisis de la información presentada y la posterior determinación de las conclusiones del estudio, se exponen a continuación los resultados globales obtenidos desde cada una de las fuentes a las que se acudió durante la ejecución del estudio de campo. Se presentará inicialmente los elementos coincidentes en la información recopilada, de acuerdo a las categorías generales abordadas, para posteriormente presentar los elementos que muestran cierta discrepancia entre los informantes. Como podrá apreciarse, existe un mayor número de coincidencias entre las fuentes, sin embargo las discrepancias presentan elementos interesantes de analizar para el fenómeno de estudio.

14.2. Coincidencias entre las fuentes

14.2.1. Inclusión exitosa

La naturaleza especial de la situación de los alumnos migrantes, no es un tema de reflexión profunda para las fuentes consultadas, lo que es justificado en primer lugar por el discurso de que “todos los estudiantes son iguales”, y en segundo lugar, por la relativamente exitosa adaptación de estos estudiantes al sistema educativo local, lo que no lo haría necesario. En algunos casos se alude a que los estudiantes migrantes son una minoría dentro de los establecimientos, por lo que no amerita mayor preocupación. Como consecuencia de lo anterior, asistimos a la casi total inexistencia de estrategias de adaptación académica para este grupo de estudiantes.

Los apoderados migrantes reconocen este trato igualitario de parte de la institucionalidad nacional, representada para ellos a través de la figura de los profesores. Incluso presentan agradecimiento por esta situación ya que, desde su perspectiva este hecho se traduce en que reciben los mismos beneficios que los estudiantes nacionales. Sumado a lo anterior, en cuanto a la opinión que los apoderados tienen de los colegios en el que sus hijos se integraron a cursar educación formal en Chile, las opiniones destacan el trato amable y cariñoso de los docentes, pero con una crítica permanente a cierta falta de rigurosidad de parte de los mismos.

Por su parte, la mayoría de los docentes coinciden en que la inclusión del estudiante migrante es un proceso exitoso, principalmente por el carácter fronterizo de la ciudad de Arica y la consecuente habitualidad del contacto con niños peruanos y bolivianos. No obstante, para los docentes esta “igualdad” debe ser reafirmada a través de procedimientos de carácter normalizadores, como la obtención de certificación nacional. Este hecho no deja de abrir la ventana a una suerte de estigmatización hacia los portadores de los “run 100”, aludiendo a la cifra con que comienzan los documentos de identidad provisorios, otorgados en Chile a residentes extranjeros.

Lo descrito coincide con la evaluación del proceso de inclusión, realizada desde la institucionalidad educativa, la que también es muy positiva, particularmente porque su criterio

de evaluación se asocia a la presencia de procedimientos y estructuras formales asociadas al proceso.

Sin embargo, la mayoría de los docentes reconoce que el trabajo de inclusión a estudiantes migrantes es un tema que debiera relevarse, más aún al tratarse de una región fronteriza. Lo interesante es reconocer la representación que los docentes tienen de lo que es una educación inclusiva, lo que habla de un discurso adecuado a los afanes homogeneizadores expuestos y ciertas prácticas evidenciadas.

Es interesante lo señalado por la jefatura técnica de los establecimientos rurales, en cuanto al rol normalizador que se le otorga a la escuela, entendiendo la homogeneización cultural como su principal tarea, por lo que el apoyo asume preferentemente un carácter administrativo.

Los testimonios de los apoderados migrantes en torno al grado de aceptación que han experimentado, de parte de los apoderados nacionales, reconocen diferencias, principalmente asociadas a un carácter individualista de los apoderados chilenos. Sin embargo, reconocen que la presencia de más estudiantes, y por ende, apoderados migrantes hace más llevadero el proceso de adaptación, lo que no necesariamente puede ser considerado un elemento propio de una inclusión exitosa. En el caso de los establecimientos rurales, la mayor presencia de migrantes de origen aimara, facilita las relaciones sociales internas, al compartir con estudiantes aimaras chilenos. Es probable que esta adscripción cultural ayude a las relaciones internas, generando una especie de “solidaridad subalterna”, en virtud del rol que han jugado históricamente en Chile los grupos descendientes de pueblos originarios, ya descrito en el apartado 3.2 (Sociedad normalizada).

Por otro lado, los docentes reconocen una conducta protectora de la familia migrante, consistente en la disminución de los contactos sociales de los niños, fuera del contexto escolar, lo que probablemente dificulta el proceso inclusivo en la sociedad de acogida. Asociado a lo mismo, los estudiantes migrantes declaran tener una buena convivencia con sus pares chilenos, especialmente con sus compañeros de curso, que son con quienes construyen sus principales relaciones sociales en Chile. En el caso de los migrantes provenientes de los países vecinos, cuya relación con Chile está marcada por las consecuencias de la Guerra del Pacífico, las preocupaciones se asocian a la posibilidad de hostigamiento por su origen.

Desde la perspectiva de los docentes el proceso de inclusión es un “éxito” gracias a la disposición que presentan los estudiantes migrantes. Los mismos estudiantes migrantes, señalan que la buena relación con sus profesores obedece a sus habilidades personales y buen rendimiento, además de la buena disposición con que dichos profesionales atienden sus requerimientos particulares, especialmente si no presentan ciertos estigmas de discriminación, como el color de la piel.

En lo referente a las relaciones entre los estudiantes migrantes y los nativos, éstas son consideradas normales, opinión respaldada por los padres migrantes y los mismos estudiantes. Sin embargo, muchas de las conductas que tanto profesores como estudiantes catalogan como normales, están lejos de ser deseables. En este proceso, el rol que el “acento” juega es controversial, pues en ocasiones es un elemento que aporta atractivo al migrante, y en otras su notoriedad promueve la diferencia.

En el caso en que reconocen algunos elementos que dificultan las relaciones entre los pares, los profesores señalan que los conflictos bélicos que enfrentó a Chile con los países

vecinos son los principales núcleos de diferencias, particularmente por la transmisión de contenidos y mitos a nivel familiar, o en algunos casos por la incapacidad de modificar contenidos y metodologías que, según señalan vienen planificadas desde el nivel central.

14.2.2. Rendimiento académico

En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes migrantes en Arica, se percibe la tendencia general mostrada en el resto del país, en cuanto a la percepción favorable a los estudiantes migrantes. Este hecho es relevante en virtud de que generalmente el éxito o fracaso de la inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo nacional, es asociado por los protagonistas de este proceso a dos elementos básicos: el éxito académico y las relaciones conductuales y de compañerismo con sus pares locales. Las razones de esta ventaja, de acuerdo a los docentes, transitan desde una mejor actitud hacia el estudio, la presencia de contenidos tratados anteriormente en su desarrollo escolar y las condiciones de su contexto de origen. Esto también es reconocido por los padres migrantes.

En cuanto a su rendimiento académico los estudiantes migrantes señalan que no han tenido mayores problemas, destacando entre sus pares nativos, tal cual lo reconocen sus padres y profesores. Cuando se consulta a los estudiantes migrantes a cerca de las asignatura que les presentan mayor facilidad y las que aparecen como más complicadas, llama la atención que asignaturas comúnmente asociadas con un mayor grado de dificultad les aparecen como fáciles, particularmente Matemática, Química y Filosofía. Al mismo tiempo, las asignaturas declaradas como más complejas a este colectivo vulnerable son las que aparentemente, serían las más fáciles para los estudiantes nativos, como Artes, Música y Tecnología. Sin embargo, las calificaciones en las asignaturas artísticas no difieren significativamente entre migrantes y nativos.

Las diferencias identificadas por los estudiantes migrantes entre el sistema educativo de su país de origen, y el de Chile llevan a señalar su experiencia escolar en el país de acogida como menos exigente que en su pasada experiencia escolar. Principalmente los elementos facilitadores desde el punto de vista académico, de acuerdo a lo señalado por ellos mismos, se asocian a la relación más cercana con los profesores, experimentada en Chile, y a que en su país de origen estaban “adelantados” en relación a los contenidos tratados en clases. Este hecho es reconocido también como un potencial problema para su reinserción educativa, en el caso de un retorno a su país de origen.

En términos generales, la apreciación de los responsables institucionales coincide con lo reiterado permanentemente por el resto de las fuentes, en cuanto a presentar rendimientos favorables en relación a sus pares nativos gracias a su disposición ante el estudio. Los jefes de unidad técnica señalan diferencias en el caso de los estudiantes migrantes provenientes de contextos rurales, particularmente para el caso boliviano, los que presentarían ciertas desventajas en su formación.

Por otro lado, algunos profesores distinguen entre las conductas de entrada y conocimientos previos de los estudiantes migrantes, dependiendo de su país de origen. Esta mencionada ventaja es notoria en caso de estudiantes que han logrado avanzar en su trayectoria escolar en su país de origen.

Los estudiantes migrantes, en su mayoría se describen como buenos estudiantes. Lo relevante en este hecho es tomar conciencia de los parámetros que utilizan para calificarse.

Entre estos, aparece como más importante los elementos asociados a la disciplina y en segundo lugar los promedios de notas. Es recurrente apreciar que los estudiantes migrantes reconocen posiciones favorables y ventajas relativas que promueven un rendimiento destacado en la mayoría de ellos. Mayormente destacan ventajas en el manejo de contenidos de matemática. Sin embargo, otros estudiantes destacan como ventaja la presencia de habilidades blandas y disciplina adquirida en un contexto educativo más exigente.

14.2.3. Ausencia de estrategias

En cuanto al uso de estrategias, algunos docentes, señalan que no son necesarias, en virtud de la motivación intrínseca de los estudiantes migrantes. La presencia de estas estrategias es vista como un elemento de discriminación y por ende poco deseable. Por otro lado, los docentes consideran las necesidades de motivación y sus consecuentes estrategias como un fenómeno de carácter individual.

En cuanto a estrategias de control emocional, los profesores responsabilizan de esta función a otros profesionales de apoyo a la docencia. En otros casos, se percibe como un acto resultante de la acción del estudiante migrante, que lo haría o no, - merecedor de dicha acción. En cuanto a estrategias cognitivas se asume que el uso de estrategias obedece a iniciativas particulares de los docentes.

Para los estudiantes migrantes, reconstruir las estrategias de estudio empleadas por ellos genera cierta dificultad, principalmente por desconocimiento en torno a la presencia o no de éstas en sus prácticas estudiantiles. No obstante, la gran mayoría de ellos señalan el uso de resúmenes y de manera emergente, la búsqueda de explicaciones en videos descargables por la red. Por otro lado, no es menor el hecho que la mayoría de los estudiantes migrantes señalan estudiar colaborativamente.

14.2.4. Dificultades enfrentadas

Es un hecho expresado por todas las fuentes que el carácter migrante aumenta la vulnerabilidad de la familia. En este caso, dicha situación emerge de jornadas laborales exigentes, que llevan a descuidar en parte algunas tareas que llevaban a cabo en su país de origen, como el acompañamiento a sus hijos en las labores escolares. Es un elemento central en el juicio de las familias migrantes, las facilidades y recursos puestos en la educación pública nacional, que sería una ayuda fundamental en su condición.

Las principales dificultades percibidas por los profesores para el éxito académico de los estudiantes migrantes, se encuentran en términos de las habilidades para comunicarse en el contexto de acogida, en que los nuevos usos y modismos agregan dificultad a dicho proceso. En torno a lo mismo, las personas que señalan que en Arica la educación se les ha dificultado lo atribuyen a diferencias en el lenguaje usado en las clases, metodologías distintas, diferencias en el sistema de calificaciones y el mayor número de estudiantes por aula. No obstante, las diferencias entre el sistema educativo chileno y el que experimentaron los estudiantes migrantes en su país de origen, abarcan incluso factores como la disciplina y el uso de la vestimenta.

Las jefaturas técnicas señalan el choque disciplinario experimentado por los estudiantes migrantes, al evidenciar desacuerdo con el trato que los estudiantes nacionales tienen hacia los profesores y entre sí. Se deja entrever que la actitud de mayor respeto hacia los docentes, que los estudiantes migrantes señalan haber vivido en su sociedad de origen, se

relaciona con el temor a recibir castigos físicos. Este hecho ya había sido insinuado por los padres. Al parecer, estas características eran las que comúnmente se experimentaban en las sociedades de origen de los estudiantes migrantes. Algunos profesores señalan que esta incomodidad de los estudiantes migrantes, se trataría de un fenómeno momentáneo y asociado al proceso de adaptación.

Ante las dificultades que enfrentan los estudiantes migrantes en el contexto estudiado, la mayoría señala que un apoyo valioso sería la asistencia a planes de nivelación y reforzamiento, como en el acceso a beneficios tanto económicos.

Finalmente, se debe acentuar que se distingue entre estudiantes migrantes de origen “tradicional” y los provenientes de países de reciente presencia migrante en el norte de Chile. Este último grupo si bien es minoritario, son los que propiamente son interpretados por los docentes como “migrantes”. Las distinciones señaladas aluden al carácter introvertido de los “migrantes tradicionales”, en oposición a la extroversión protagonizada por los “nuevos” migrantes. Esto lleva a que los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia experimentan una suerte de invisibilidad.

14.3. Discrepancias entre las fuentes

Las principales discrepancias aparecen entre los docentes y los padres migrantes, en cuanto a las razones del relativo éxito o fracaso académico del grupo de estudiantes en estudio. En los docentes es común la repetición de un discurso que asocia conductas disfuncionales a la nacionalidad de los migrantes, lo que lleva a la profundización de desconfianzas. Por otro lado, algunos docentes encuentran en las necesidades de aceptación social, el origen de la aplicación académica del estudiante migrante, lo que insinúa una mirada despectiva hacia el migrante, ya que disminuiría el impacto de la formación previa del estudiante. Sin embargo, desde la mirada de los padres y apoderados de los estudiantes migrantes, parte importante del rendimiento destacado de sus hijos y pupilos, se debe al menor nivel de exigencia que señalan sus hijos experimentan en la educación de Chile.

Por otro lado, desde la mirada de los padres migrantes, los rendimientos disminuidos de algunos de sus hijos se atribuyen a la acción de los mismos docentes nacionales, quienes a su juicio, fomentan ciertas actitudes proteccionistas y condescendientes con los estudiantes locales, lo que afectaría su actitud ante el estudio. Es así que muchas de las actitudes y costumbres presentes en las escuelas nacionales y en los estudiantes chilenos, no son consideradas beneficiosas por los padres migrantes, por lo que se encuentran ante la situación de restringir la adopción de estas costumbres, en sus hijos.

En los pocos casos en que la apreciación de los profesores tiende a calificar el rendimiento de los estudiantes migrantes como inferior al de los nativos, las razones de esta situación aluden a dos elementos: en primer lugar, su introversión que los lleva a no realizar consultas a los profesores y en segundo lugar, al ser herederos de una educación centrada en contenidos y no en el desarrollo de habilidades. No obstante, en este caso también los profesores optan por considerar el origen de las dificultades, como un problema individual del estudiante.

En torno a lo mismo, algunos padres migrantes señalan que la relativa falta de disciplina de parte de los establecimientos, llevan a un retroceso en el desarrollo académico de sus hijos. Esta percepción se complementa con lo que pareciera ser el ideal de relación de

aprendizaje que señalan extrañar los padres migrantes, caracterizada por un esquema más punitivo.

Una segunda crítica, pero más asociada a elementos de carácter funcional del sistema educativo chileno, es expresada a lo que los padres migrantes llaman excesiva exigencia a los estudiantes en cuanto a horarios, que disminuyen el tiempo libre de los estudiantes, lo que no se refleja en los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Por otro lado, existe una apreciación de parte de algunos profesores, en cuanto a que la labor de inclusión de los estudiantes migrantes sería mejor lograda o, al menos, mejor entendida en los colegios bajo dependencia municipal. Esta apreciación es interesante pues es sostenida por docentes que se desempeñan tanto en establecimientos municipales como particulares subvencionados. Sin embargo, en los testimonios de los estudiantes no aparece la dependencia del establecimiento como una variable significativa en el desarrollo del proceso de adaptación académica.

14.4. A modo conclusión

Las fuentes en general coinciden en que, a menos aparentemente la inclusión de los estudiantes migrantes no presenta mayores problemas, lo que se argumenta a partir del buen rendimiento expresado por los estudiantes, lo que claramente es una mirada reduccionista del proceso. Este mismo hecho es el argumento fundamental a la ausencia de estrategias de apoyo particular a este colectivo.

No obstante, de parte de los estudiantes se reconoce la necesidad de ciertas estrategias fundamentalmente asociadas a reforzamientos pedagógicos, e implícitamente, a la necesidad de contención emocional. Además, es necesario agregar que las principales dificultades reconocidas por estos actores (tanto estudiantes como docentes) se encuentran en la necesidad de códigos comunicativos comunes.

Las principales discrepancias se encuentran en las razones de los casos particulares malos rendimientos, en que los docentes esgrimen razones asociadas a la introversión y deseo de pasar desapercibidos de parte de los estudiantes y al hecho de venir precedidos de una tradición educativa que privilegia los contenidos por sobre el desarrollo de habilidades.

A diferencia de lo expresado por los profesores, tanto apoderados y estudiantes aluden que las dificultades académicas se deben a las diferencias experimentadas entre el contexto educativo de acogida y el de origen. Entre estas destacan el número de alumnos por clase, los sistemas de calificación y particularmente la existencia de un ambiente carente de exigencia y disciplina en las aulas. Asimismo, la jornada escolar completa es vista como un proceso que no implica mejoras en los aprendizajes y altera hábitos familiares considerados valiosos.

D

MARCO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 15

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo, se ha podido exponer extensamente, los elementos que caracterizan las circunstancias particulares de los estudiantes migrantes incorporados en el sistema educativo de la provincia de Arica. Dichas circunstancias han sido descritas acudiendo a datos demográficos y de rendimiento de los estudiantes migrantes en esta región, a la revisión de los elementos normativos que contextualizan la relación del estudiante migrante con su contexto de acogida y, fundamentalmente, mediante el acceso a informantes claves que protagonizan esta relación: directores técnicos, representantes ministeriales, padres y apoderados migrantes y especialmente los mismos estudiantes.

Los antecedentes recogidos fueron analizados a la luz de los referentes presentados en el marco teórico de este trabajo, a fin de reconocer correspondencias y particularidades, que permitan incrementar en un grano de arena, el conocimiento de los procesos educativos que involucran a estudiantes migrantes.

De esta manera, se pudo construir un cuadro general del perfil del estudiante migrante, los desafíos que enfrenta y las estrategias empleadas en la tarea de inclusión académica en el país de acogida y el sentido que asumen las relaciones entre estos y sus profesores y pares nacionales, además de un primer acercamiento a sus sueños y expectativas. A fin de presentar las principales conclusiones obtenidas durante el presente trabajo, nos enfocaremos en el análisis de las mismas, a partir de los objetivos que guiaron la investigación.

15.1. En relación con el objetivo general de la investigación

El objetivo general de esta investigación propone “Analizar las estrategias utilizadas para promover la adaptación académica de los estudiantes inmigrantes incorporados en la educación básica y media de la ciudad de Arica”.

En este momento debemos recordar que para efectos del presente trabajo, se ha entendido como estrategias de adaptación académica, los mecanismos desarrollados por los actores educativos de la provincia de Arica, para alcanzar la adaptación académica de los estudiantes migrantes.

En relación con lo anterior, aparentemente los únicos mecanismos especialmente diseñados para apoyar al estudiante migrante y su familia, se refieren principalmente al apoyo administrativo y en casos muy particulares, a cierta atención preferente de apoyo en el aula, la que nace como iniciativa personal de cada docente.

Este hecho se ve afirmado por los testimonios de los padres y apoderados migrantes (apartado 8.3), quienes reconocen un trato igualitario de parte de los profesores, tanto a estudiantes nativos como a migrantes. Más aún, los padres migrantes se presentan agradecidos por las características de este trato. Sin embargo, es necesario subrayar que este agradecimiento se relaciona mayormente a la posibilidad de haber recibido los mismos beneficios materiales (útiles escolares, desayuno, almuerzo, etc.) que los estudiantes nacionales y, en algunos casos, a la ausencia de castigos físicos como los que aparentemente eran comunes en algunos de los contextos educativos de origen.

Por otro lado, un factor que lleva a que la percepción de los padres y apoderados migrantes demuestre cierto agradecimiento (apartado 8.3.3), se refiere a las expectativas que tenían en cuanto a la incorporación de sus hijos al sistema escolar regional. Los padres y apoderados esperaban cierto nivel de rechazo y discriminación producto de su condición migrante, por lo que cada acción que tienda a homogeneizar la relación de los establecimientos con sus estudiantes, sin importar el origen, es celebrado por ellos. Esta misma percepción lleva a que los mismos padres y estudiantes migrantes perciban algunas conductas indeseables experimentadas en el contexto educativo de acogida, como “normales”, o mejor dicho “esperables”.

Muchas veces dichas situaciones “esperables” son más claramente denunciadas por migrantes que no evidencian externamente ciertos “estigmas de alteridad” como el color de piel, pues no las experimentan directamente, sino comparando su situación con la de otros migrantes que sí son víctimas de discriminación. Este hecho es también en ocasiones reconocido por los docentes.

Como se señaló anteriormente, el rendimiento es uno de los elementos preferentemente considerados por los profesores como factor y resultado de una adecuada adaptación académica. Por esta razón, si consideramos que el aprendizaje es el resultado de la integración de nueva información dentro de un esquema cognitivo previo, en el caso de los estudiantes migrantes, este hecho adquiere ribetes especiales, pues sus contextos de aprendizaje varían enormemente considerando los patrones culturales entre la sociedad de origen y la de acogida.

Estos esquemas previos representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria de largo plazo, también conocidos como conductas de entrada, y que son desarrollados a través de sus propias experiencias (Pearson et al., 1979), por lo que las variaciones de los contextos educativos plantean desafíos profundos a los estudiantes migrantes. La posibilidad de hacer uso de sus esquemas previos por parte de este colectivo de estudiantes debiera contribuir a un aprendizaje eficiente y llevar a los estudiantes a involucrarse de mejor manera en su proceso de aprendizaje.

Lo aquí descrito debiera imprimir un carácter a las estrategias concretas de inclusión que se implementarían en beneficio de los estudiantes migrantes. No obstante, en la mayoría de los casos, la presencia de estas estrategias es vista por algunos docentes como un elemento de discriminación y por ende poco deseable.

A continuación explicaremos de manera general las características asumidas por los tipos de estrategia investigadas (ver apartados 8.3.2, 8.5.1 y 8.5.2):

Estrategias motivacionales: Ya sea a nivel institucional o personal, aparecen como inexistentes, o al menos desconocidas, destacando circunstancialmente algunas iniciativas esporádicas. La razón esgrimida para este estado de situación alude a que no serían necesarias, en virtud de la motivación intrínseca de los estudiantes migrantes. Llama la atención que en algunos casos, la estrategia señalada por algunos docentes, es ocupar la experiencia vital y circunstancia propia de estos estudiantes, como contenido motivacional, al hacer alusión a los sacrificios familiares inherentes a la condición migrante y la necesidad de destacarse en su nuevo contexto de desarrollo.

Estrategias de apoyo: De entre las estrategias de apoyo explicitadas en el marco teórico del presente trabajo, las de carácter actitudinal aparecen como más evidentes,

especialmente en lo referente a la consecución de un buen clima de aprendizaje y el sentimiento de seguridad de parte de los estudiantes migrantes, algunas veces como opción institucional y otras como iniciativa personal del docente. Este hecho se hace más presente para los profesores en el caso de tratarse de estudiantes originarios de Perú y Bolivia, donde la fuerte carga emotivo-nacionalista heredada de los conflictos bélicos que involucró a Chile como “enemigo” de estos países, dificultaría la convivencia. Sin embargo, las iniciativas coyunturales que asumen de manera incipiente cierta formalidad, se realizan aparentemente sin mayor conciencia.

Estrategias de control emocional: Los profesores que se desempeñan en contextos con presencia de estudiantes migrantes, hacen responsables de las estrategias de control emocional a otros profesionales de apoyo a la docencia, como orientadores, trabajadores sociales y psicólogos. En consecuencia, este tipo de estrategias asume una ejecución individual, caso a caso y divorciada del aula.

Estrategias cognitivas: En este caso se reproduce lo que ocurriría para el caso de las estrategias motivacionales y emocionales. Es decir, mayoritariamente se asume que el uso de estrategias obedece a iniciativas particulares de los docentes. En el caso de señalarse como estrategia institucional, se tiene poca claridad en cuanto al significado de lo mismo. No obstante, en general los docentes señalan que las características de los estudiantes migrantes exigen un trabajo más personalizado. Por otro lado, en el caso de los establecimientos rurales, el trabajo en aula es fundamental, ante la imposibilidad de acceder a recursos pedagógicos fuera de esta.

Como se puede apreciar, es común en este tema, como en los anteriores, que los docentes consideren las necesidades de motivación y sus consecuentes estrategias como un fenómeno de naturaleza individual, ya sea en cuanto a la decisión de su aplicación, como en la dinámica con la que se enfrentan dichas problemáticas.

En torno a lo mismo, en algunos casos, se acepta la responsabilidad institucional en las labores de apoyo al estudiante migrante, sin embargo, siempre se percibe como un acto resultante de la acción del propio estudiante migrante, que lo haría o no, merecedor de dicha acción. De esta manera, la relación del establecimiento educacional con los estudiantes migrantes depende del desempeño individual de éste, y no de las condiciones generadas en el contexto de acogida.

15.2. En relación con los objetivos específicos de la investigación

En este apartado se particularizarán algunos antecedentes reseñados con anterioridad, relacionándolo con cada uno de los objetivos específicos planteados para la investigación:

Objetivo 1. Diagnosticar la situación académica de los estudiantes migrantes en los establecimientos de educación básica y media de la ciudad de Arica.

A diferencia de lo que la mayoría de la literatura internacional señala, en general los estudiantes migrantes en Chile no solo no tienen rendimientos inferiores a los nacionales del país, sino que además en las modalidades polivalentes (técnicos profesionales) y en la educación de adultos con y sin oficio, presentan mayores rendimientos que los nativos.

Al analizar dichos rendimientos por curso, podemos ver que en el caso de la provincia de Arica, aparentemente el rendimiento de estos estudiantes es superior en los niveles en que hay mayor matrícula de dicho origen. Además, se presenta cierta diferencia en los rendimientos, favorable a los estudiantes migrantes en la Enseñanza Media Técnico-Profesional Comercial de niños y jóvenes, en que los rendimientos de extranjeros y nacionalizados, supera bastante a los estudiantes nacionales. Este hecho se distancia de lo que se evidencia en la situación nacional, en que el rendimiento de los tres grupos es equivalente, para este tipo de enseñanza. El rendimiento superior de los estudiantes extranjeros también se aprecia en el caso de la Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial y en la Enseñanza Media Técnico-profesional, Técnica, de niños y jóvenes.

En la Enseñanza Media Técnico-Profesional Agrícola de niños, que en el espacio de estudio presenta a un 5% de su matrícula compuesta por estudiantes migrantes, el rendimiento de los estudiantes extranjeros es marcadamente superior, superando el rendimiento que en esta especialidad tienen los estudiantes migrantes a nivel nacional, que es similar al de los nativos.

Por otro lado, de acuerdo a lo señalado por las fuentes entrevistadas, el rendimiento académico y la conducta son indicadores con los que se evalúa la adaptación académica de los estudiantes migrantes. Considerando que estos estudiantes se destacan en ambos criterios, es entendible que los profesores e instituciones educativas consideren innecesarias las estrategias de adaptación, dejando su desarrollo a iniciativas personales, tanto de profesores, como de estudiantes. Paradójicamente, los estudiantes son considerados sujetos de medidas especiales, siempre y cuando se hagan merecedoras de éstas, mediante una conducta y rendimiento funcional, es decir, si no las necesitan.

Finalmente, es necesario señalar que en los casos en que los estudiantes migrantes no presentan buenos rendimientos, protagonizan problemas disciplinarios o en los momentos iniciales de su incorporación, ellos se sentirían poco valorados por sus iguales y tendría más dificultades para exponer sus opiniones.

Objetivo 2. Analizar las principales problemáticas identificadas en la experiencia de adaptación e inclusión académica de los estudiantes migrantes en establecimientos de educación básica y media de la ciudad de Arica.

Es necesario recordar, que la manera en que la sociedad chilena asume la diversidad, va a condicionar la manera en que la educación enfrentará este proceso. Es así que el fenómeno migratorio en Chile asume un carácter selectivo, integrando lo funcional o relativamente “idéntico” al paradigma de identidad nacional, y excluyendo a lo que aparece como evidentemente diferente. Lo anterior, da cuenta de la expresión plena del modelo de sociedad normalizada, expuesto inicialmente en este trabajo.

La migración contemporánea, en consecuencia, plantea el desafío de enfrentar la idea de convivir en una sociedad homogénea, con una “nueva” realidad étnicamente múltiple. Al mismo tiempo, esto implica establecer los canales que permitan la interacción entre la sociedad dominante (los nacionales) y la sociedad excluida (los migrantes). Estos canales tomarían la forma de políticas estatales de carácter social, de entre los que la Educación adquiere un papel relevante.

Uno de los problemas que se evidencia a partir de lo aquí descrito, tiene relación con que en general Chile, al ver incrementado el volumen de población inmigrante construye una representación de ser un país atractivo para la inmigración, sumándose al resto del mundo

“desarrollado”, calificando al inmigrante como “inferior” y en huida de la falta de condiciones de vida digna en su país de origen. Las respuestas a la demanda implícita de inclusión de parte de la colectividad migrante, son interpretadas por la sociedad nacional como un acto casi “caritativo” antepuesto a las virtuales limitaciones que caracterizarían al migrante, como determinante de las condiciones de su calidad de vida.

Este hecho se ve sensiblemente presente en el caso de los estudiantes migrantes, en los que se evidencia la trilogía de expectativas: mejoramiento personal/ascenso social/integración de la sociedad excluida, que se relaciona con sus metas al momento de egresar de la educación formal. En consecuencia, en el contexto de nuestro estudio, el proceso de acogida de migrantes se da de manera parcial, dependiendo de la presencia o ausencia de estigmas de alteridad, como el color de piel, el acento o simplemente la pertenencia o no a un origen nacional de países con quienes se ha tejido una división histórica.

En este caso, se puede interpretar esta relación desde el asimilacionismo, como proyecto político, en pro de crear una nación homogénea mediante la conversión de los nuevos ciudadanos, más aún en una región cuya historia aparece fuertemente marcada por un proceso de incorporación al territorio nacional, basado en el paradigma de la “modernidad”, a comienzos del siglo XX.

Es necesario reconocer que lo escrito en planes, decretos y proyectos educativos corresponde a un ideal, que enfrenta una serie de dificultades para alcanzar una educación plenamente inclusiva, que reconozca el hecho que el ritmo, estilo y circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes, por lo que debe perseguirse diversos enfoques que aseguren un buen aprendizaje y den oportunidades equitativas para todos.

En términos generales, en la provincia de Arica existen escasas iniciativas vinculadas con la inclusión de estudiantes migrantes. Esta “ausencia” de iniciativas, se hace más importante si se considera que el porcentaje mayor de estudiantes migrantes se encuentra en el sector municipal con un 75% aproximado del total de estudiantes migrantes de la región, lo que claramente genera consecuencias políticas en lo social y educativas en lo individual.

A lo largo del presente trabajo se puede evidenciar el concepto que los docentes tienen de lo que es una educación inclusiva, lo que habla de un discurso adecuado a los afanes homogeneizadores expuestos por las autoridades técnicas y administrativas.

Este hecho no es trivial, más aún en el caso de Chile, en que el modelo educativo ha sido cuestionado por excluyente y segregacionista. Ser educado en la enseñanza municipal en Chile significa en general no acceder a las mejores oportunidades educativas. De entre las deficiencias generalmente identificadas en el sistema educacional chileno, las que se han podido apreciar en Arica, y que afectan sensiblemente a los estudiantes migrantes son:

- a. La elección del colegio de sus hijos, no depende de la calidad del establecimiento, sino más bien de otras circunstancias como la distancia y status.
- b. En sectores rurales o de difícil acceso no existe competencia que se transforme en un estímulo a la calidad.
- c. Los costos asociados al cierre de una escuela son altos, a nivel político, social y económico, por lo que la decisión de cierre puede tardar, permitiendo así que

continúe la labor de las malas escuelas, las que comenzaron a llenar sus vacantes atrayendo a los estudiantes migrantes, transformando esta práctica en una estrategia de sobrevivencia para dichas instituciones. Así, a la concentración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas ha contribuido la fuga del alumnado autóctono.

En estas escuelas, aparentemente, no se contaría con las condiciones que les permitirían a este grupo de estudiantes avanzar en su desarrollo formativo, disminuyendo la exigencia a la que estaban acostumbrados y generando preocupación de sus padres en cuanto a las dificultades de reinserción escolar, en el caso hipotético de un retorno al país de origen.

De acuerdo a lo señalado por las fuentes, la naturaleza especial de la situación de los alumnos migrantes, no es un tema que preocupe mayormente a los docentes, lo que es justificado por ellos mediante el discurso de que ante sus ojos todos los estudiantes son iguales, pero por sobre todo, por la relativamente exitosa marcha académica de estos estudiantes no lo haría necesario. Esta apreciación tiene como consecuencia que en los casos estudiados no existirían explícitamente tratos diferenciados con este grupo de estudiantes.

Las escuelas consideradas en este estudio, enfrentan la tensión de la pertenencia sin gestionar mayormente cambios en sus procesos educativos, partiendo de la premisa que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar. Si bien mayoritariamente las características de los estudiantes migrantes en la zona de estudio, facilitan aparentemente su éxito académico, las dificultades aparecen cuando el estudiante presenta problemas en su aprendizaje o un estilo y ritmo de aprendizaje propios.

Por otro lado, es interesante reconocer cierta tensión entre lo que los establecimientos señalan como el rol normalizador de la escuela, que entiende que la homogeneización cultural es su principal tarea, y por otro lado una incipiente conciencia de inclusión presente en algunos profesores.

Esta “igualdad formal” considerada como tarea fundamental desde las autoridades de los establecimientos, debe ser reafirmada a través de procedimientos normalizadores, como la obtención de certificación de identidad nacional. Este hecho lleva a que las direcciones técnicas valoren fundamentalmente el carácter administrativo del apoyo, más que plenamente educativo.

Además, como ya señalamos, aparentemente un número importante de estudiantes cuya condición de diversidad no es inmediatamente visible, prefieren no requerir apoyo a fin de evitar estigmatización, lo que en los establecimientos estudiados se traduce en un mutismo adaptativo, de parte tanto de estudiantes como de apoderados, ocultando su acento, u optando por opciones educativas menos deseables, pero más accesibles y menos exigentes.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar que, aparentemente, las dificultades experimentadas por los estudiantes migrantes en los establecimientos de la ciudad de Arica, se asocian más bien a los años de permanencia en el contexto de acogida. Como es de esperar, los estudiantes que tienen más tiempo en Chile, presentan menos dificultades de adaptación, más aún que en estos casos, se pudo apreciar en la muestra de nuestro estudio, Arica no fue el primer destino de la migración.

Objetivo 3. Identificar las estrategias adaptativas que los estudiantes migrantes en establecimientos de enseñanza básica y media de Arica emplean en pro de su éxito académico.

Desde el punto de vista de los estudiantes migrantes, el reconocimiento de estrategias empleadas por ellos para lograr una mejor adaptación y éxito académico, genera cierta dificultad, pues no existe una reflexión meta cognitiva que logre la identificación de dichas actividades. Sin embargo, la mayoría de estos estudiantes ocupan el desarrollo de resúmenes y la búsqueda de explicaciones en videos descargables por la red.

Es interesante destacar que un número mayoritario de los estudiantes migrantes señalan estudiar con otra persona, ya sea un familiar o un compañero, lo que nos permite intuir el uso de aprendizaje colaborativo. Además, la memorización es una de las estrategias cognitivas más empleada por los estudiantes migrantes.

En cuanto a las estrategias de planificación para el aprendizaje, se puede desprender de los antecedentes aportados por las fuentes, que esta actividad no constituye una prioridad para estos alumnos. La planificación, se traduce simplemente en una organización cronológica de actividades, o incluso adopta la forma nada más de un calendario de actividades. Como se ha señalado en los párrafos anteriores, el buen rendimiento de los estudiantes migrantes, o las facilidades encontradas en el sistema educativo del país de acogida, ha llevado a que los estudiantes no consideren necesario planificar.

Ante el desafío de identificar alguna diferencia en las estrategias de aprendizaje que aplicaban en su país de origen, en relación a las que utilizan en Chile, la generalidad declara no haber variado mucho. Sin embargo, es interesante constatar que en algunos casos el verse insertos en contextos diferentes a los que acostumbraban, experimentan ciertas dificultades, particularmente en los casos en que el desfase curricular no le significa ventajas en cuanto al conocimiento de contenidos.

Este hecho lleva a que los estudiantes migrantes reconozcan diferencias vinculadas directamente con las maneras y anticipación de los aprendizajes que recibieron en su país de origen y las que perciben en el de acogida. Las principales diferencias abordan dos ámbitos:

- La ausencia de contenidos y aprendizajes entre los estudiantes nativos, que los migrantes ya poseen
- La diferente disposición al estudio, aunque no lo adjudiquen a la diferencia de origen.

Objetivo 4. Proponer medidas para mejorar la adaptación y éxito académico de los estudiantes en Arica

Ante la tarea de proponer medidas que mejoren la adaptación y éxito académico de los estudiantes migrantes en Arica, se opta por presentar la aplicabilidad y adecuación de algunas propuestas presentes en la literatura internacional, y posteriormente, proponer medidas particulares.

De acuerdo a lo señalado por Essomba (2006) se debería proponer un diseño curricular común a todo el alumnado, y considerar aspectos específicos que respondan a las

características propias de cada individuo, permitiendo así que los estudiantes aventajados (migrantes o no), no reduzcan su ritmo de desarrollo como consecuencia del contexto poco desafiante, que aparentemente caracteriza el ambiente pedagógico de Arica, al menos en los establecimientos a los que pueden optar los estudiantes migrantes.

Es un factor a considerar que, aparentemente los estudiantes que presentan mayor dificultad, provienen de un contexto rural.

Por otro lado, el elemento considerado por los estudiantes migrantes como el factor que más favorecería su inclusión y éxito académico, alude al uso de un vocabulario común, que facilite la comprensión de ciertas actividades. La existencia de un glosario disciplinario (por asignatura) de uso común sería un real aporte a la adaptación y éxito académico de los estudiantes migrantes.

De acuerdo a lo señalado por McCarthy (1994), la escuela inclusiva requiere de continuidades con el ámbito familiar del alumno, para evitar las posibles contradicciones entre los diferentes contextos, lo que en el caso de la provincia de Arica se traduce en hábitos y costumbres distintos, en cuanto a respeto a la autoridad, disciplina, forma de vestir y dirigirse a los mayores, que diferencia a los estudiantes migrantes de sus pares nacionales.

En torno a lo descrito, es interesante destacar el hecho señalado por algunos padres migrantes y profesores, en cuanto a que los estudiantes chilenos adquieren conductas y garantías que en otros países se asumen a una mayor edad, lo que no es visto con agrado por los padres migrantes.

En torno a lo mismo, ya se había señalado que el mantenimiento de ciertas prácticas al interior de los colectivos migrantes favorecen las expectativas de éxito escolar, no obstante, algunas de estas prácticas no son valoradas de la misma manera en la comunidad receptora (Zhou y Bankston, 1994). Para el caso de Arica, muchos de dichos hábitos son los que promueven el buen rendimiento de los estudiantes migrantes, por lo que se debiera abogar por la no extinción de algunas de estas costumbres (asociadas al respeto, disciplina y responsabilidad), lo que parece ser una consecuencia no deseada de la adaptación al contexto de acogida.

En relación a lo mismo, se reconoce de manera incipiente la relevancia del conocimiento de la situación del migrante antes del inicio de su desplazamiento, ya que ahí se puede diagnosticar su potencial rendimiento en el contexto de acogida. El caso de Arica reafirma la necesidad de este diagnóstico, ya que su rendimiento señala que las necesidades de apoyo requieren de una segunda lectura, que supere lo eminentemente cognitivo.

Sin embargo, en el caso de Arica y Parinacota, las familias migrantes restringen los espacios de convivencia social de sus hijos, a los desarrollados en el contexto escolar, muchas veces como estrategia de prevención de eventos discriminatorios. Contradictoriamente, dicha práctica a lo menos dificulta una sana inclusión. La inclusión requiere de la implicación activa de los sujetos afectados en su entorno social. En este caso, la recomendación es promover comunidades o actividades de interrelación, que amplíe el espacio de convivencia de las familias migrantes con sus pares nacionales. En este proceso, los establecimientos educativos deben ampliar más efectivamente su acción con la familia y dirigir las acciones en pro de este objetivo.

Finalmente, y en relación con lo anterior, la invitación es a interpretar la situación del estudiante migrante en Arica, no como un problema individual sino a través del “modelo social” (Dovigo, 2014) que consideraría los problemas estudiantiles como el resultado de la interacción entre el estudiante y su contexto. Obviamente la estructura uniforme del grupo-curso, donde todos hacen lo mismo y de la misma manera, dificulta la atención a las diversidades.

15.3. Otras conclusiones

A lo largo del presente trabajo se logró identificar el perfil predominante de los estudiantes migrantes, a la luz de los testimonios de docentes, jefes técnicos, padres y los propios estudiantes. Así mismo, se pudo rescatar la evaluación del proceso de inclusión, desde la percepción de sus propios protagonistas.

Desde la mirada de los profesores, y particularmente en lo referido a los resultados académicos, hay casi acuerdo total en señalar que estos estudiantes se encuentran en el promedio de rendimiento de los estudiantes que atienden, sin evidenciar mayor diferencia con los estudiantes chilenos. Incluso, las opiniones discrepantes aluden a que los estudiantes migrantes poseen un rendimiento superior en relación a los nativos.

Las razones de este rendimiento, de acuerdo a la explicación de los profesores, se pueden encontrar en una mejor actitud hacia el estudio y la presencia de contenidos tratados anteriormente en su trayectoria escolar de origen. Algunos docentes asocian el mayor interés que los estudiantes migrantes ponen en los estudios, a la naturaleza migrante de su condición, principalmente como estrategia de posicionamiento en el contexto de acogida y su necesidad de aceptación social.

No obstante, si bien hay una apreciación general del perfil de los estudiantes migrantes, existen matices que los profesores reconocen y se expresan en diferencias conductuales y académicas, dependiendo del origen nacional de los mismos. Particularmente se tiende a distinguir entre estudiantes migrantes de origen “tradicional” y los provenientes de países de reciente incorporación como migrantes en el norte de Chile. Entre los primeros tenemos a los migrantes peruanos y bolivianos, y entre los segundos a colombianos, ecuatorianos y caribeños. Este último grupo es clara minoría, pero a raíz de una serie de elementos de carácter histórico son los que propiamente son interpretados por los docentes como “migrantes”, pues los migrantes tradicionales representan un grupo de permanente convivencia en la región.

Las distinciones señaladas en general aluden al carácter introvertido de los “migrantes tradicionales”, en oposición a la extroversión protagonizada por los “nuevos” migrantes. Es en este sentido que se debe reconocer que la introversión de parte de muchos de los migrantes de origen peruano y boliviano se puede interpretar como un mecanismo de protección, en virtud de estar insertos en un país que históricamente los percibe como “enemigos”, a raíz de los acontecimientos que enfrentó a Chile, con sus países durante la “Guerra del Pacífico”.

Lo aquí descrito lleva a que los estudiantes migrantes provenientes de Perú y Bolivia experimenten una suerte de relativa invisibilidad a los ojos de los docentes de Arica y Parinacota. Este hecho se relaciona con lo apreciado por apoderados migrantes, particularmente de origen boliviano, en cuanto a alcanzar cierta solidaridad identitaria entre migrantes de los países vecinos y chilenos descendientes de pueblos originarios, al ser ambos

grupos discriminados en la sociedad chilena, en virtud de que el color de piel y apariencia física adquieren el status de estigmas de alteridad.

Por otro lado, los estudiantes migrantes, en su mayoría se definen como buenos estudiantes. Lo interesante es reconocer los parámetros que utilizan para calificarse de esa manera. Entre estos, aparecen como más importantes los elementos asociados a la disciplina y solo en segundo lugar, los promedios de notas. La gran mayoría de los estudiantes migrantes señalan que les gusta ir al colegio, aunque las razones señaladas no siempre son las mismas. La mayor parte señala que les gusta, porque es su deber y es la manera de alcanzar una mejor calidad de vida, discurso mayoritario en los estudiantes de origen peruano.

En segundo lugar, señalan que el colegio, escuela o liceo, es el lugar de reunión con sus amigos, lo que se relaciona con lo señalado anteriormente en torno a que los padres restringen a sus hijos el cultivo de amistades fuera del colegio. Un grupo menor de estudiantes migrantes, señalan que les gusta ir al colegio, porque lo perciben como una oportunidad de acceder a recursos, lo que implica un interés mayor por sus calificaciones.

El interés por su rendimiento de parte de los estudiantes migrantes, se relaciona con sus expectativas de continuar estudios en la educación superior y su proyecto de vida en el país de acogida. Un menor grupo de estudiantes migrantes señalan como meta al terminar la educación secundaria, el ingreso al mundo del trabajo. No obstante, en todos los casos, el querer ayudar a sus padres para aligerar sus esfuerzos y sacrificios, es un tema recurrente como movilizador de sus acciones.

En torno al perfil de los estudiantes migrantes, es recurrente apreciar que estos estudiantes reconocen posiciones favorables y ventajas relativas que promueven un rendimiento destacado en la mayoría de ellos. Mayormente destacan ventajas en el manejo de contenidos de matemática y la presencia de una actitud y disciplina adquirida en un contexto educativo aparentemente más exigente.

En los pocos casos presentes en la muestra, en que se evidencian malos rendimientos, se destaca la reacción emotiva de los estudiantes migrantes, muchas veces evidenciando presiones emergidas desde la naturaleza de su condición, y a cierto sentimiento de culpa, nuevamente asociado a los sacrificios y esfuerzos “protagonizados” por sus padres.

En cuanto a las asignaturas que presentan mayor facilidad y las que aparecen como más complicadas para los estudiantes migrantes, llama la atención que se juzgan como fáciles, Matemática, Química y Filosofía, pues en palabras de los mismos estudiantes, no varían de país en país. Al mismo tiempo, es llamativo que las asignaturas declaradas como más complejas son las que generalmente tienden a mejorar los promedios de los estudiantes nativos, como Artes, Música y Tecnología. Debemos reiterar que esta apreciación señalada por los estudiantes migrantes no aparece con claridad al consultar los rendimientos de los estudiantes migrantes por asignatura.

Otra arista interesante son las características del sistema educativo nacional, interpretadas desde de la mirada de los padres y estudiantes migrantes, lo que permitiría conformar interesantes bases de análisis desde la perspectiva de la educación comparada en esta región de América Latina. Según la percepción de los propios estudiantes migrantes, sus padres y apoderados, el rendimiento destacado entre sus pares, se debe al menor nivel de exigencia que experimentan en la educación chilena. La mayoría de los padres participantes

en la investigación, consideran que sus países presentan ventajas educativas, destacando solamente el mayor acceso a recursos y tecnología presentes en Chile.

En relación a lo mismo, los padres de estudiantes migrantes presentan una posición crítica ante la jornada escolar completa implementada en Chile, que no refleja en los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, la relación de tiempo que se dedica a sus tareas. Además, muchas actitudes y costumbres presentes en las escuelas nacionales y en los estudiantes chilenos, no son consideradas beneficiosas por los padres migrantes, por lo que se encuentran ante la situación de restringir la adopción de estas costumbres, en sus hijos, particularmente en lo referido a las normas de conducta, trato, respeto y disciplina.

Sin embargo, como dijimos anteriormente, el apoderado y estudiante migrante valora las oportunidades presentes en la educación chilena, considerando las facilidades y recursos puestos en la educación pública, como una ayuda fundamental en su condición. Este hecho es especialmente reconocido por parte de los apoderados bolivianos.

Los padres migrantes, destacan la relación de convivencia experimentada entre profesores y estudiantes, destacando el trato amable y cariñoso, pero con una crítica permanente a cierta falta de exigencia y rigurosidad de parte de los profesores. Esta percepción se interpreta a la luz de lo que pareciera ser el ideal de relación de aprendizaje señalada por los padres migrantes, caracterizada por un esquema más punitivo.

En cuanto a la evaluación del proceso de acogida, la mayoría de los estudiantes migrantes señalan conformidad, destacando el rol que juega el “acento”, ya sea facilitando su buena acogida, o en ocasiones como elemento cuya notoriedad promueve la diferencia. Sin embargo, los testimonios de los estudiantes migrantes, dejan entrever situaciones poco deseables, entendiéndolas como “normales”, lo que puede relacionarse a la expectativa que los estudiantes tenían al llegar a Chile, quizás esperando un trato aún peor que el que realmente encontraron, sin ser este, como ya dijimos, el deseable.

Asimismo, todos los estudiantes migrantes que formaron parte de la investigación, reconocen la acogida de parte de los profesores, y en general la relación con ellos, como positiva, no obstante esta buena relación es atribuida por los estudiantes, a sus propias habilidades personales y buen rendimiento. En algunos casos, consideran buena su relación con los docentes por no presentar exteriormente ciertos estigmas de discriminación, como el color de la piel, o la pertenencia evidente a alguna minoría sexual.

En el discurso de algunos profesores que participaron en la investigación, se alude a una mejor recepción y entendimiento al desafío de la inclusión, de parte de las instituciones municipales, por sobre las de dependencia particular subvencionada. Sin embargo, en los testimonios de los estudiantes migrantes y de sus apoderados, no se puede identificar dicha diferencia. Es probable que lo que es considerado como una “mayor atención a la inclusión” por parte de los establecimientos de dependencia municipal, se refiera a las acciones asociadas a la “normalización” de la situación del migrante (como obtención de documentos de identidad y otros trámites similares), considerado aparentemente una función propia de la educación estatal.

Por último, de acuerdo al análisis de los testimonios considerados en el presente trabajo, de parte de los docentes se puede apreciar algunos elementos asociados a la imagen que el profesor nacional ha construido, en torno al status de Chile, en relación a los países de

origen de la migración, lo que muestra una mirada despectiva hacia el migrante, en particular a los padres, insinuando alguna incompetencia en su rol, ignorando los rasgos de vulnerabilidad (extensos horarios laborales, bajos ingresos, relativa indefensión legal) que impedirían en algunos casos su participación más activa en las actividades asociadas a la escolarización de sus hijos. Justamente este hecho, exigiría la institucionalización de estrategias de apoyo que los mismos docentes señalan innecesarias. Como mencionamos anteriormente, la situación experimentada se acerca más a un contexto de “No Exclusión” y no propiamente de “Inclusión”.

CAPÍTULO 16

DISCUSIÓN, VALORACIONES Y PROPUESTAS CONCRETAS

16.1. Discusión

De acuerdo al modelo de sociedad normalizada, la presencia de los ciudadanos migrantes en Chile se materializa en espacios físicos en que transcurre su cotidianidad (barrios migrantes), su inclusión en la estructura laboral en condición de relativa vulnerabilidad, además del acceso a servicios de educación y salud, preferentemente públicos (Morales y Molina, 2003).

La forma que asumiría la relación de los migrantes con la sociedad de acogida puede ser analizada a la luz de lo propuesto por Essomba (2008) como principios que configuran los modelos de gestión de la diversidad cultural:

- Los valores de la cultura política dominante en el país: Chile ha optado históricamente por una cultura política liberal, priorizando los derechos individuales por sobre los colectivos, lo que hace entendible la preeminencia de considerar que la inclusión académica es tarea preferentemente de los propios estudiantes. Además, se constata la creencia arraigada en que la situación se “normalizará con el tiempo”, lo que en la práctica se traduce en inmovilidad (Abajo y Carrasco, 2004). Por otro lado, las políticas públicas son procesos y mecanismos de construcción de discursos en torno a sujetos – profesores, estudiantes, migrantes, etc. –, que generan interpretaciones del presente (Mendoza, 2014). De esta manera, la política pública es un fenómeno ideológico, relacionado con la representación de sociedad que se intenta construir y perpetuar.
- El porcentaje de población migrante: En Chile, y en particular Arica, la población migrante no es mayoritaria, sin embargo muestra una tendencia de crecimiento que obliga a adaptar la estructura social y legal, la que se ve tensionada a través de los procesos recientes.
- La tradición cultural previa a la generación de estos movimientos migratorios: Chile, históricamente ha sido construido en base al discurso de la homogeneidad nacional, aunque en muchos aspectos se trate de una ficción. Sin embargo, la representación nacional se construye a la luz de dicho discurso, por lo que su predisposición a la interculturalidad es limitada y considerada ajena o contraria a la identidad nacional.
- La distribución territorial: En Chile, la concentración de población migrante se encuentra en cuatro regiones particulares, y en cada una de ellas, la situación laboral y económica de los mismos los acerca a ciertos espacios de convivencia común, lo que tiende a la generación de guetos migrantes.

Como consecuencia de lo anterior, es evidente que confiar en que la sola coexistencia entre culturas pudiera producir la estabilidad social, es una propuesta ingenua (Jordán, 2007).

A la luz del modelo bidimensional de aculturación de Berry, en el espacio estudiado se acentúa el hecho que la sociedad huésped puede favorecer o dificultar la inclusión, entendiendo la discriminación y el prejuicio mutuo. Desde esta premisa, recuperar los aportes de autoridades educativas, docentes, estudiantes y padres, entre otros, permite acercarse a la percepción de las necesidades reales, y coordinarlas con las metas de política pública.

Como resultado de lo anterior, los modelos que aparecerían más claramente expresados en la realidad de la migración en Chile serían el de Segregación y Meltingpot, al propender una aceptación relativa y situada en ciertos espacios físicos y sociales de participación, acotados claramente.

Convencionalmente, en el contexto de estudio, el primer indicador evidente que se hace presente al momento de evaluar el proceso de adaptación académica del estudiante migrante, se refleja en las trayectorias escolares traducido en calificaciones e informes de conducta, los que no necesariamente podrían reflejar la profundidad misma del proceso.

Abundante literatura reseñada en el presente trabajo tiende a asociar las estrategias de apoyo a colectivos vulnerables con tareas de “Apoyo Social”(Taylor et al., 2004). Este concepto, podría dar cuenta de elementos que no necesariamente tendrían su reflejo en el rendimiento, aunque probablemente sí incidirían en actitudes evaluadas disciplinariamente.

En relación con lo anterior, los informantes entrevistados, tal como señalan Hombrados y Castro (2013), varían en su evaluación de apoyo social, dependiendo de quién entregue dicho apoyo, pues se adjudican distintos roles a cada participante del proceso educativo. Es así que la gran mayoría de los estudiantes migrantes destacan el apoyo emocional de los docentes, traducido en una mayor cercanía que la experimentada con sus profesores en su sociedad de origen. Por otro lado, los apoderados de estudiantes migrantes destacan el apoyo informacional, a través de reuniones y entrevistas. Finalmente, desde los establecimientos educativos como institución, destacan el apoyo instrumental, traducido en la entrega de materiales de estudio, alimentación y uniformes.

De esta manera, los padres migrantes experimentan y aceptan en términos generales la exclusión sistemática que tiende a invisibilizarlos, catalogando como “normal” ciertos capítulos de malos tratos, en virtud de su status de “sub-ciudadanos” (Sánchez y Gil, 2015). La sociedad chilena, como expresión de la sociedad normalizada, admite sus anhelos, pero responde a estos con una actitud pseudo-caritativa.

Se reproduce el esquema mediante el cual la sociedad normalizada promueve la integración, estableciendo una relación de causalidad para explicar las limitaciones y carencias personales como determinantes y obstáculos al logro de una mejor calidad de vida, expresadas, en el caso de estudio, en la interpretada incapacidad parental del migrante.

Sin embargo, llevando el análisis a la relación misma de enseñanza-aprendizaje, podemos poner atención en la dinámica de aceptación o rechazo de los esquemas previos de los estudiantes migrantes, juzgándolos como valiosos y legítimos, de parte de la institución escolar, lo que debiera redundar en la construcción de un sano auto concepto del estudiante (Álvarez y González, 1998), lo que a su vez promueve una mayor motivación hacia el estudio y mejor actitud hacia la escuela.

Por el contrario, cuando el alumno tiene miedo al fracaso, el rendimiento académico tiende a disminuir (Porto y Barca, 2009), peligro latente en un grupo de estudiantes migrantes,

particularmente aquel que no se encuentran en condición de ventaja curricular, es decir, los que no habían conocido los contenidos de aprendizaje con antelación, en su trayectoria académica en su país de origen.

No obstante, aparentemente se puede percibir un fenómeno contrario al estudiado en Estados Unidos por Huguet y Navarro (2006) y en Cataluña por Siguán (1998), en torno a que los estudiantes migrantes que llegan a ese país con menos años de escolaridad en su país de origen, tienen tiempo suficiente para alcanzar una relativa incorporación exitosa, en comparación con los que llegan a mayor edad a formar parte de cursos superiores. Para el caso estudiado en Arica, los estudiantes que vienen con escolaridad avanzada en su país de origen, se ven en mejores condiciones, al verse favorecidos de las ventajas curriculares antes señaladas, lo que les permite tener con anticipación el conocimiento de ciertos contenidos que los lleva a ser alumnos destacados en un contexto de acogida menos exigente, como el percibido en Chile.

En relación con lo anterior, es posible identificar, de manera semejante a lo planteado por Del Barco, Gómez y Latas (2007), el propio auto concepto de estos estudiantes, como determinante de los resultados académicos de los alumnos inmigrantes, el que se ve reforzado por sus buenos resultados, lo que facilitaría el acceso a amistades, al adquirir estos estudiantes un status favorable entre sus pares, académicamente hablando.

De acuerdo a lo aquí descrito, se reproduce lo que la literatura internacional señala en torno a que la mayoría de los estudiantes de origen migrantes asisten a instituciones educativas en que los estándares de desempeño disminuyen la motivación de logro (Suarez-Orozco, Suarez Orozco y Todorova, 2008), lo que en el caso de Arica se representa mayoritariamente por las escuelas municipales.

Tal como reconocen Etxeberría y Elosegui (2010), a la mayor concentración del alumnado inmigrante en los centros públicos, en la región de estudio se agrega, la casi nula atención a las prácticas comunicativas y culturas de origen del alumnado inmigrante y la poca preparación del profesorado.

La mirada de los docentes se dirige permanentemente a la familia migrante, como causa de las frustraciones de los profesores y estudiantes (Jiménez, 2007), lo que ejemplifica la tendencia a infravalorar los patrones culturales del migrante, desencadenando la imagen de incapacidad de cumplir con los roles familiares requeridos por la escuela (Carrasco et al., 2009).

Un número importante de profesores plantean como tarea pedagógica “integrar” al alumno “diferente” en el sistema educativo, interpretando las dificultades como un problema de un grupo particular y minoritario. De esta manera, la escuela es vista como la responsable de promover el patrón de “normalidad”, estableciendo qué puede ser interpretado como buen alumno y buen docente (Giovine y Martignoni, 2011).

Finalmente, es necesario subrayar, tal como señalaron Berríos y Palou (2014) que el proyecto migratorio de la familia migrante, se consolida en los descendientes, y asume la forma de un proyecto de vida en el país de acogida, lo que es evidente al explorar en torno a los planes que los estudiantes tienen al momento de terminar su educación secundaria.

16.2. Limitaciones del estudio

El presente estudio, enmarcado en los parámetros del análisis cualitativo, presenta durante su desarrollo algunas limitaciones propias de su naturaleza, que se han dividido en limitaciones teóricas, metodológicas y limitaciones temporales, las que pasamos a exponer a continuación.

Limitaciones teóricas. Si bien es cierto, el análisis de la adaptación académica de estudiantes migrantes es un tema de permanente interés en Europa y Norteamérica, para el caso chileno existen solo un número reducido de trabajos, particularmente situados en el contexto metropolitano (Santiago) y centrado especialmente en los estudiantes de origen peruano. Este hecho plantea un interesante desafío que a su vez, se transforma en el principal aporte del presente trabajo, el desafío de exponer las características que esta realidad presenta en una región fronteriza (Arica y Parinacota). Si bien es cierto que cada caso a analizar es una realidad concreta y particular, la contrastación de los resultados del análisis con los obtenidos en otros contextos puede iluminar campos de futura indagación. Por otro lado, otra dificultad teórica se encuentra en la orientación que ha guiado a la mayoría de los estudios relacionados al tema de la educación de estudiantes migrantes, la que preferentemente se acerca a una mirada más antropológica que educativa, por lo que fue necesario construir recursivamente andamiajes teóricos, desde los aportes europeos.

Limitaciones temporales y metodológicas. Una de las limitaciones asociadas a este aspecto de la investigación, se asocia al acceso de estadísticas tanto demográficas como educativas, que permitan visualizar desde la perspectiva de las cifras, las circunstancias del fenómeno en estudio. En cuanto a las estadísticas demográficas, hay que hacer mención que el Censo Nacional del 2012 ha sido fuertemente cuestionado por su metodología de recolección de datos. Es por esta razón que para construir un cuadro más o menos general de la realidad demográfica migrante en la región, se tuvo que triangular cifras emanadas desde diferentes fuentes, algunas de ellas oficiales (como la Secretaría Regional Ministerial de Educación) y otras dependientes de organismos no gubernamentales (como Ciudadano Global). Al mismo tiempo, el carácter de inseguridad emergente de la vulnerabilidad de la condición migrante lleva a que los ciudadanos migrantes no sean muy abiertos a entregar información asociada a su contexto de origen y situación en la sociedad de acogida. Este hecho dificulta que la información fluya de un modo cercano y se den condiciones para que surja la empatía.

Por otro lado, el acceso de informantes para los grupos focales fue dispar. En el caso de los padres o apoderados de estudiantes migrantes, tuvo que combinarse dos fuentes de contacto: El primero de ellos fue aprovechar el nexo que podía surgir entre apoderados migrantes y estudiantes en práctica que se desempeñan en los establecimientos educativos, la que aparece como la menos efectiva, pues por esta vía se pudo comprometer la presencia de la menor parte de apoderados. Teniendo claro que lo aquí descrito era una posibilidad, se acude nuevamente a la ONG “Ciudadano Global”, que se transformó en un aliado estratégico fundamental para esta investigación. Gracias al nexo con esta institución se pudo comprometer a seis padres y apoderados migrantes. El resto de los integrantes del grupo focal de apoderados y padres migrantes (4) fueron comprometidos mediante referencias de los primeros contactados, mediante el muestreo en “bola de nieve”.

Para el caso del grupo focal con profesores de estudiantes migrantes, las dificultades fueron mucho menores, pues la invitación y compromiso de participación se obtuvo fácilmente en los establecimientos de educación básica y media, que cuentan con estudiantes

practicantes de la Universidad. En este caso se citó a 25 profesores, logrando la participación de 14 asistentes.

En cuanto al proceso de entrevistas las limitaciones se encuentran en el carácter particular de una de las fuentes propuestas: los estudiantes migrantes asistentes a los establecimientos de educación básica. Ciertas limitaciones conceptuales y el carácter asimétrico que asume este tipo de entrevistas aplicadas a niños, dificultó que estudiantes menores de 12 años pudieran profundizar en su punto de vista, su percepción del proceso migratorio y las transformaciones identificadas durante el mismo.

Sumado a lo anterior, esta misma limitación se presenta al momento de reconstruir la dimensión histórica y los hitos reconocidos por los estudiantes, en su proceso de adaptación académica. Es por esta razón que se optó por privilegiar en cuanto a número, a estudiantes mayores de 14 años, quienes se presentaban más dispuestos a la entrega y profundización de sus testimonios. En este caso fue fundamental complementar los testimonios de los estudiantes, con las referencias hechas por padres y profesores, logrando así la descripción más completa del escenario y proceso descrito.

Otra limitación fue la imposibilidad a acceder a testimonios de estudiantes de establecimientos rurales, pues la geografía de la región y sus horarios disponibles solo nos permitió entrevistar a jefes de unidades técnicas, uno del valle de Azapa y otro del valle de Lluta, los que de todas maneras dieron un testimonio general de lo que ocurre en los establecimientos rurales de la región. Por otro lado, un número importante de estudiantes migrantes urbanos, provenían de establecimientos de Educación Básica Rural.

Por otro lado, las características propias de la investigación cualitativa consideran un proceso doblemente reflexivo, combinando la reflexión del sujeto de investigación, con la generada desde el mismo investigador. En este caso, la relativa ausencia de reflexión meta cognitiva de parte de los entrevistados (específicamente estudiantes migrantes), dificulta el hallazgo de ciertas estrategias tácitas y poco conscientes de parte del mismo, para alcanzar su adaptación académica, aunque en sí mismo se transforma en un contenido que puede ser interpretado por el autor como indicador de la ausencia de estrategias de aprendizaje, generadas desde el propio estudiante.

Desde el punto de vista de la recolección de datos, en los grupos focales de profesores, padres y apoderados, la presencia de un aparato de grabación no fue un facilitador de la interacción, por lo que se optó por la toma de apuntes. Lo mismo ocurrió en el caso de las entrevistas a los jefes de Unidad Técnica de los colegios rurales.

Finalmente, desde la premisa que plantea la micro etnografía, en cuanto a que los momentos de acceso a las fuentes de información son puntuales e intensos, para el caso del estudio presentado, se traduce en entrevistas intensas y de relativa larga duración, sobre todo desde la mirada del estudiante migrante (alrededor de una hora), lo que en ocasiones generó el aburrimiento del estudiante de menor edad y su deseo de terminar pronto el evento. Este hecho generaba el peligro que los últimos contenidos consultados se entregaran en monosílabos y sin mayor profundidad de parte del entrevistado. Por lo mismo, en cuatro casos la entrevista se desarrolló en varios momentos, en días sucesivos.

16.3. Nuevas propuestas

Los resultados obtenidos en el presente trabajo permiten acercarnos a un conocimiento algo más profundo de la realidad experimentada por los estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile. Sin embargo las mismas limitaciones expuestas en el apartado anterior nos insinúan la necesidad de futuras investigaciones que complementen lo aquí expuesto.

Si bien, como se muestra a lo largo del presente trabajo, el objetivo de toda investigación no necesariamente es la generalización de sus resultados, no obstante sí lo es la posible detección de patrones básicos de conducta que abran las puertas a nuevos estudios. De lo contrario, una investigación perdería parte importante de su interés.

En este sentido, se hace necesario aumentar el número de trabajos de corte cuantitativo, que permita extraer información estadísticamente significativa, en cuanto a las áreas de mejor desenvolvimiento académico de estudiantes migrantes en relación a los nacionales, y a su vez, iniciar estudios comparados con establecimientos que presenten o no ciertas acciones planificadas para la adaptación académica, o la presencia o ausencia de elementos de contexto que intervengan en dichas acciones.

En consecuencia con lo anterior, surgen una serie de elementos claramente necesarios de implementar para apoyar la tarea de adaptación académica de los estudiantes migrantes, entre las que podemos mencionar:

- Es necesario que el proceso de adaptación académica del estudiante migrante sea percibido por la institucionalidad como un fenómeno complejo, que supera la mera formalización de su incorporación a la sociedad de acogida. Debe relevarse el proceso pedagógico llevado a cabo en el aula y la relación entre familia y establecimiento. De esta manera, urge romper la interpretación normalizadora del fenómeno, evidenciada desde las instituciones gubernamentales asociadas a los procesos descritos.
- La inclusión como meta social solo podrá ser tomada seriamente, en la medida que todos quienes participan de dicho fenómeno sean capacitados en torno a la manera de enfrentar dicho desafío. El rol normalizador de las escuelas deberá dar paso a la percepción de la misma como un espacio de participación, diversidad y construcción conjunta del futuro. Esta tarea no tendrá éxito sin el reconocimiento de las diferencias, las que requieren del perfeccionamiento adecuado a los docentes y miembros de las instituciones educativas. Por otro lado, a pesar que era reiterada la opinión de los docentes y encargados institucionales de no ser necesarias mayores medidas de inclusión, paradójicamente la mayoría de los docentes reclaman la existencia de planes institucionalizados de perfeccionamiento para entender y trabajar con esta realidad emergente.
- La experiencia educativa de los estudiantes migrantes en las escuelas, colegios y liceos de Arica nos habla tanto del perfil de los estudiantes que hemos recibido, como de nuestro propio sistema educativo. Al aceptar la mirada del otro como legítima, nos permitirá mejorar en todo aquello que haya que mejorar y potenciar todo aquello que se esté haciendo bien. Para eso hay que rescatar el aporte de quienes se incorporan de otros contextos educativos, y enriquecernos con estos, alejando las visiones despectivas y etnocentristas que impiden una visión más fidedigna de lo realizado. Se hace necesario que el docente valore al estudiante y

trabaje estimulando un ambiente de respeto para potenciar resultados académicos positivos. De esta manera es necesario rescatar formalmente los aportes que permitan mantener la cordialidad, sin caer en una docencia displicente, aumentando la exigencia sin saturar las horas libres de los estudiantes, en desmedro de una sana vida familiar. Como elemento anexo, si bien no tiene relación directa con el objetivo de este trabajo, las apreciaciones rescatadas incrementan los llamados a revisar la forma en que se está llevando a cabo la jornada escolar completa en Chile.

- El uso de estrategias de aula que permita la atención a la diversidad permitirá que los estudiantes que presentan diferencias en su ritmo de aprendizaje, o en sus conductas de entrada, alcancen de igual manera objetivos desafiantes, sin desmoralizar a quienes se encuentran en desventaja, ni detener el desarrollo de quienes venían con ventajas relativas, por un ambiente poco motivador. Considerar al estudiante como centro del quehacer docente implica un cambio cultural, en que el profesor se ocupa de estudiar las características de sus estudiantes y se preocupa de adaptar estrategias metodológicas pertinentes para hacer significativo el aprendizaje y desarrollar aprendizajes profundos, de esta forma se cumplirá con uno de los objetivos principales de la educación: formar en aprendizajes de calidad. La edición de glosarios, confeccionados con ayuda de los mismos estudiantes migrantes y nacionales, permitirá acceder a un proceso de comunicación que enriquecerá sin duda las relaciones de aprendizaje y convertirá las escuelas en verdaderos espacios de inclusión.
- Otro aspecto importante se orienta a considerar las distintas trayectorias académicas de los estudiantes migrantes, haciéndose cargo realmente de las diferencias curriculares, adecuando la formación para aquellos grupos que ya conozcan y dominen los contenidos presentados en el plan de estudio del colegio de acogida, a través de actividades que permitan mantener su desarrollo, tal vez invitándolos a participar como tutores de sus pares, facilitando así mismo la incorporación social de los estudiantes migrantes. Si bien, este fenómeno ya se ejecuta de hecho, hay que formalizarlo dentro de las instituciones.
- Es necesario prestar atención de manera general, a los procesos de transición de estudiantes desde centros educativos rurales, a centros educativos urbanos, donde el número de estudiantes, el ambiente de situación, la relación con los docentes, entre otros elementos, genera desafíos que muchas veces los estudiantes de contextos rurales, sean chilenos o no, no pueden superar fácilmente.
- No menos importante es potenciar el rol que los establecimientos educacionales tienen como “puentes” en la incorporación de las familias migrantes con su comunidad. Los establecimientos debieran protagonizar las actividades de inclusión, llevando a la ampliación de espacio de desenvolvimiento de los estudiantes migrantes, evitando la conformación de trincheras familiares que forman una doble marginación, externa o nacida de las condiciones sociales e interna, nacida de las propias familias migrantes que buscan protegerse mediante el aislamiento. Este hecho debe enfrentarse con la ampliación de los espacios de confianza que generen canales de inclusión. Actividades de muestras culturales, trabajos comunitarios o actividades artísticas o deportivas conjuntas pueden servir a este objetivo y las escuelas son aliadas fundamentales en esta tarea.

No podemos negar que la mayoría de los desafíos aquí planteados obedecen a la realidad que enfrentan los estudiantes sin distinción de nacionalidad, en la mayoría de los establecimientos municipales o particulares subvencionados de nuestro país. Las dificultades de los docentes para contextualizar el aprendizaje, la rigidez curricular y metodológica que dificulta la enseñanza personalizada, la tendencia uniformadora y el divorcio entre escuela y familia, son problemáticas a superar en la educación nacional, tanto para chilenos como para migrantes.

Es necesario plantear un posterior seguimiento a los estudiantes migrantes en sus trayectorias de vida al finalizar la educación secundaria en el país de acogida. Se debe identificar su presencia en las instituciones de educación superior de Chile, distinguiendo entre los que han completado su escolaridad en su país de origen y se acercan a la educación superior chilena como opción formativa de calidad y los que han llegado en educación primaria o secundaria como parte de las migraciones contemporáneas. Es probable que el primer grupo obedezca a una decisión personal, por lo que se trataría tal vez de estudiantes que forman parte de grupos acomodados que prefieren la formación superior fuera de su país. Los segundos, serán probablemente los que han protagonizado nuestro estudio.

Finalmente, sería necesario pesquisar el porcentaje de estudiantes migrantes que logran ingresar a la educación superior, o incorporarse al mundo del trabajo, en consecuencia con los proyectos de vida generados en el país de acogida. El alcance o no de estos sueños, y el cumplimiento o no de sus expectativas, debe ser visto no solo como el resultado individual de sus propios esfuerzos, sino además de las condiciones presentes en la sociedad y educación que los acoge.

E

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS**

CAPÍTULO 17

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*, Colección Mujeres en la Educación, 4. Recuperado de http://www.gitanos.org/upload/04/70/1.5EXP_Experiencias_y_trayectorias_de_exito_escolar_de_gitanas_y_gitanos_en_Espana.pdf
- Abril, D. (2015). Ciudadanía, educación y complejidad: miradas desde la ecopedagogía. *Diálogo Andino*, 47, 93-103.
- Anderman, E., Maehar, M. y Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- André, M. (1998). *Etnografía da práctica escolar*. (2a ed.) São Paulo: Papirus Editora.
- Aguado, T. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83>
- Aguirre, A. (coord.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Alvites, S. y Jiménez, A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, 7, 121-136. Recuperado de http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=75
- Appadurai, A. (2007). El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia. Barcelona: Tusquets Editores
- Ardila, G., (ed.). (2006). *Colombia: Migraciones, transnacionalismo y desplazamiento*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales -CES. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/785/#sthash.hOZvwTUI.dpuf>
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia*. Santiago: LOM
- Balibar, É. y Wallerstein, I. (1998). *Race, nation, clase*. París: La Découverte.
- Banco Mundial (2011). *Migrations and Remittances. Fact Book 2012*. Washington: Banco Mundial.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En: J. A. Banks y J. Linch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 12-28). Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, 3 (3), Article 5. Recuperado de http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5.

- Banks, J. A. (1995). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. *Revista Kikiriki*, 41, 4-16.
- Barca, A. y Brenlla, J.C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de Educación Secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12 (13), 389-398.
- Barca, A., Brenlla, J.C., Santamaría, S. y González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria: Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3(4), 229-272.
- Barca, A., Almeida, L.S., Porto, A.M., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-859.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (pp. 21-33). Madrid: Morata.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Berrios-Valenzuela, L. y Palou-Julián, B. (2014). Educación Intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17, (3), 405-426.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as a varieties of adaptation. En: A. Padilla, *Acculturation. Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Colorado: Westview Press.
- Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their sociopsychological implications. En: B. Miller, & M. Brewer (eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 11-27). London: Academic Press.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (6) 697-710.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis S.A.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C., y Pujol, R. M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela*, 53, 5-19.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 39-52. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art2.html>
- Browne-Sartori, R. y Castillo-Hinojosa, A (2013). Análisis Crítico del Discurso de la representación intercultural en la prensa chilena. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. Mayo-Agosto, 45-69.

- Bustos, R. (2015) Percepciones de la población ariqueña sobre migrantes. En: J.T. Vicuña y T.E. Rojas (eds.) *Migración internacional en Arica y Parinacota* (pp.176-186). Santiago: Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños: la cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2001). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Canales, A. (1999). Periodicidad, estacionalidad, duración y retorno. Los distintos tiempos en la migración México-Estados Unidos. *Papeles de Población*, (22), 11-41 Recuperado de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Migracion/Articulos/migracion_y_retorno.pdf
- Cándida, N. (2014) Inmigrantes. En: J. Gairín (Coord.). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer Educación. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/7jb4abuoqpyloq/ACCEDES%20II_2014.pdf?dl=0
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada* (46), 89-99.
- Cano, F. (2000). Las diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ed. La Catarata.
- Cárcamo, H. (ed) (2014). *Making of... Construcciones etnográficas de la educación*. Creative Commons. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>
- Carrasco, S. (1998). *Interculturalitat I Educació. Aportacions per a un debat entre la antropologia social y la pedagogía*. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23p217.pdf>
- Carrasco, S. (ed.). (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de las familias marroquíes, ecuatorianas, chinas y gambianas*. Colección Educación y Sociedad, 15. Barcelona: ICE-UAB.
- Carrasco, S.; Pàmies, J. y Bertrán M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120055A/15379>
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: LOM
- Cassirer, E. (2009). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castles, S. y Miller, M. J. (2004). La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno. México DF: UAZ/INM/Fundación Colosio.
- Castro, A. (2011). Acculturation strategies and psychological and sociocultural adaptation of foreign students in Argentina. *Interdisciplinaria*, 28 (1), 115-130. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272011000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1668-7027.

- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: ED Amorrortu editores.
- Comunidades de Migrantes Residentes en Chile (2013) *Declaración de Comunidades de Migrantes ante coyuntura electoral para reflexionar y aportar propuestas al debate sobre legislación y política migratoria*. Recuperado de <http://www.indh.cl/declaracion-de-comunidades-de-migrantes-ante-coyuntura-electoral-para-reflexionar-y-aportar-propuestas-al-debate-sobre-legislacion-y-politica-migratoria-en-chile#sthash.2kPOjDuF.dpuf>
- Condemarín, M. (2000) Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Revista Lectura y Vida*. 21 (2)1-17 Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Condemarin.pdf
- Cornejo, R. (2006) El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE – Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 14, (1) 118-129.
- Cortés A., Loredó, P., Muñoz, C., Rodríguez M. y Vásquez M. (comp.) (2007) *Políticas públicas, integración e interculturalidad. Niños y niñas migrantes. Chile*. Colectivo Sin Fronteras. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/001100936e954f0f2a843>
- Cortés, R. y Groisman, F. (2004) Migraciones, mercado de trabajo y pobreza en el Gran Buenos Aires. *Revista de la CEPAL* (82), 173-191.
- Crónica, sn. (12 de Febrero de 2011) Unos 28 mil extranjeros trabajan de manera irregular en Arica. *Diario La Estrella de Arica*, p.4.
- Del Olmo, M. (2010). Conflicto de intereses. Reflexión sobre un trabajo de campo en la escuela. En: M. Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico* (77-92) España: Trotta.
- Del Olmo, N. (2003) Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio? *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104), 29-56. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40184568>
- Departamento de Planificación y Presupuesto (2015). *Informe Alumnos Extranjeros, Región de Arica y Parinacota*. Arica: Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de Arica y Parinacota.
- De Sousa, B. (2008). *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural.
- Ley 20.370 (Ley General de Educación). *Diario Oficial de Chile*. Recuperado de <http://www.anftrion.cl/ley/20370.html>.
- Díaz Aguado, M^a J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. España: Ediciones Pirámide.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Revista Tabanque* (18), 49-76.
- División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de Naciones Unidas (2013). *Nuevas Estadísticas sobre Migración Internacional, estadísticas de Chile*. Recuperado de <http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>

- Donoso A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay. *Revista Docencia* (37). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730183415.pdf>
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En: J. Gairín, (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (1ª Edición, pp. 87-118) España, Wolters Kluwer.
- Duschatzky, S., y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario (7), 33-54.
- Echeita, G. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, (ed.) *Handbook of research on teaching*. (pp.119-161). New York: Macmillan Publishing Co., Traducción al español: Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Comp.). *La investigación en la enseñanza*, (2ª ed. p. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada* (16) ,235-263. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/11_etxeberrria.pdf
- Feito, R. (1997). Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación. *Revista Política y Sociedad*, 24, 33-44.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.
- Ferrer, F. (dir.), Castell, J.L. y Valiente, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Firestone, W.A. (1987). "Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research." *Educational Researcher*, 16(7), 16-21.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The interview, from neutral stance to political involvement. En: N.K. Denzin y S. Lincoln. (Comps.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (pp. 695- 727). Londres: Sage.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franzé, A. (2002). *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social. Recuperado de <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/FranzeMudano2001.pdf>
- Gairín, J., Essombra, M., Laborda, C., Tovías, S., Carreras, G., Sabaté, C., Peris, P., Oliveras, A., Valls, G., Collados, E., Iglesias, E. (2007). *La interacció docent-discent en contextos escolars amb forta presència d'alumnat de família immigrada* (Memòria del projecte) Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Gairín, J. e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.
- Gairín, J. y Suárez, C (2012). La vulnerabilidad en la Educación Superior. En: Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (coord.) *El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Recuperado de http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En: J.Gairín, (coord.) *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, (pp.35-61). Recuperado de https://www.dropbox.com/s/7jb4abuoqpyyloq/ACCEDES%20II_2014.pdf?dl=0
- Gairín, J. (coord.) (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer Educación. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/7jb4abuoqpyyloq/ACCEDES%20II_2014.pdf?dl=0
- García, N. (2001). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2003). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. Madrid: CIDE
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233
- Garrido, I. (2015). Lucharé y lucharé y hasta que lo consiga no pararé. Una aproximación al tema del abandono escolar a través de una historia de vida. *Diálogo Andino*, 47, 133-141.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*. Cornell: University Press.
- Gil, F. (2012). *El fantasma de la diferencia. La inmigración en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Gil, X. (1994). Categorización y complejidad en la investigación cualitativa, *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 535-537.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20
- Giménez, C. (2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. *Revista d'informació i estudis socials*, 16, 32-41
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La Escuela Media Bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, 31(84), 175-194. Disponible en <http://www.unicamp.br>
- Germani, G (1964). *Política y sociedad en una época en transición*. Buenos Aires: Paidós.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. (2005) Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- González, A. (1995). Etnografía y método científico. En: A. Aguirre Baztán (ed.) *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación socio-cultural*. (pp.61-75) Barcelona: Ed. Boixareu Universitaria/Marcombo

- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino 1880-1990*. Santiago: DIBAM.
- González, J.A., González, R., Núñez, J.C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- González, J. y Blandón A. (2014). Nuevos colectivos vulnerables en el contexto del conflicto interno colombiano. Sus características, políticas educativas y sus efectos. En: J. Gairín, (Coord.) *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, (pp.35-61). Recuperado de https://www.dropbox.com/s/7jb4abuoqpyloq/ACCEDES%20II_2014.pdf?dl=0
- Grasa, T., Lafuente, G., López Cebollada, M., y Royo, F. (2006). *La convivencia en los centros educativos*. Zaragoza: Departamento de educación, cultura y deporte - Asociación A.D.C.A.R.A.
- Grimes, S.K. (1995). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning- study strategies. *Journal of College Student Development*, 36 (5), 422-430.
- Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Barcelona: EUMO Editorial.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harris, M. (1988). *Culture, People, Nature: An Introduction to General Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Henrik, J., Kibak, T., Eggert, M. & Teglgard, S. (2005). *Explicación del Rendimiento Escolar: Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS*. Informe del Instituto Tecnológico Danés para la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea. Recuperado de http://www.osanet.euskadi.net/contenidos/informacion/did2_topaketak/eu_topaketa/ad_juntos/Informe_Haahr_PISA_2003_0511.pdf
- Hernández, F. Domingo, M. y Miño R. (2014) In-Out: Una investigación etnográfica sobre cómo los jóvenes se expresan, comunican y aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. En: H. Cárcamo, (ed.) *Making Of...Construcciones etnográficas de la educación* (pp.54-63) Licencia Creative Commons. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>
- Hernández, F., Martínez, S. y Montané A. (2014). Micro etnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente. En: H. Cárcamo, (ed) *Making Of...Construcciones etnográficas de la educación* (pp.65-71) Licencia Creative Commons. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>
- Herrera Torres, L; Lorenzo Quiles, O y Rodríguez Sabiote, C; (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2) 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29 (1), 108-122 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Hymes, D. (1982) ¿Qué es la etnografía?, En: H. Velasco; F. G. García y A. Díaz de Rada (ed.), *Lecturas de antropología para educadores*. (pp.175-192) Madrid: Trotta.
- International Organization for Migration. (2003). *World Migration Report 2003: Managing Migration - Challenges and Responses for People on the Move*. Geneva: International Organization for Migration.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. y Wigfield, A (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de ddd.uab.cat/fjv1de1.pdf
- Jiménez Sedano, L. (2007). Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? *EMIGRA Working Papers*, 102. Recuperado de www.emigra.org.es.
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, 47, 7-14.
- Jordán, J. A. (2000). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Revista Teoría de la Educación*, 12, 67-84.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En: E. Soriano (comp.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). Madrid: La muralla.
- Jordi, M y Gómez, B. (2014). La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 105-111. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Juliano, D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología*, 4(33), 487-498.
- Jurado, P. y Ramírez A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (2). Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7_html.html
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1). University of Texas Press. Recuperado de http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=grace_kao&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.cl%2Fscholar%3Fq%3DKao%2By%2BTienda%252C%2B1995%26btnG%3D%26hl%3Des%26as_sdt%3D0%252C5#search=%22Kao%20y%20Tienda%2C%201995%22

- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Luque, M. J. (2010). Un espai de col·laboració entre la Comunitat Gitana i la Universitat per a l'educació intercultural. *Revista Perspectiva Escolar*, 349, 46-55.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.
- Landsheere, G. de (1988). History of educational research. En J. P. Keeves, (ed.) *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. (pp. 8-16) Oxford: Pergamon Press.
- 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.
- Leiva, J. J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Revista Educación y Diversidad*, (3), 107-149.
- León del Barco, B., Felipe, E., Gómez-Carroza, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Liberona, N. (2012). De la Alterización a la discriminación en un sistema público de salud en crisis: Conflictos interétnicos a propósito de la inmigración sudamericana en Chile. *Revista Ciencias Sociales*, 28, 1-20. Recuperado de http://www.revistacienciasociales.cl/archivos/revista28/pdf/rcs28_art01.pdf
- Liégeois, J.P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la educación intercultural. *Revista Educatio Siglo XXI*, 22, 91-123
- Lube, M. y Garcés A. (2012). Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación. *Estudios Atacameños* 44, 5-34. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41959021>
- Lube, M.; Penna, C.; Vicuña, J. y Pérez, C. (2015). Claves conceptuales e históricas para comprender la frontera norte de Chile y la migración en Arica y Parinacota. En J.T. Vicuña y T.E. Rojas (eds.) *Migración internacional en Arica y Parinacota*. (pp.19-36). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Machín, M. (2011). *Los derechos humanos y la migración en Chile Desafíos y oportunidades para una convivencia intercultural*. Recuperado de http://observatorio.cl.pampa.avnam.net/sites/default/files/biblioteca/informe_migrantes_final_editado1.pdf.
- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 15-25.
- Mallimaci, A. (2010). Configuraciones de la otredad en la Argentina: El Caso de los/as Bolivianos/as en Ushuaia. *Journal of World Christianity*, 3, (2), 34-69.
- Manríquez, F. (10 de marzo de 2013). *Joven de 21 años perdió su pierna tras explotarle una mina antipersonal en la frontera de Chile*. *Soy Chile*. Recuperado de <http://www.soychile.cl/Arica/Policial/2013/10/03/203928/Un-joven-de-21-anos-perdio-su-pierna-tras-explotarle-una-mina-antipersonal-en-la-frontera-de-Chile.aspx>

- Marcús, J. (2010). Cultura y ciudad: una aproximación teórica y empírica. *Margen*, 59, 1-9. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen59/marc.pdf>
- Martín-Crespo, M^oC. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. En: *Nure Investigación*, 27. Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_27.pdf
- Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 52(2), 177-200. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3951/una_mirada_hacia_la_inclusion.pdf?sequence=1&rd=0031574315055740
- Mascaranhas, S., Almeida, L.S y Barca. A. (2005). Estilos atribucionais e rendimento académico: un estudo con estudantes brasileiros do ensino medio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 10, 221-228.
- Maxwell, L. (30 de Junio de 2013) Bolivia, Colombia, Chile, Perú y Ecuador en fiesta intercultural. *Diario La Estrella de Arica*, p.32.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La Desigualdad Social y Las Teorías Políticas de las Diferencias en la Investigación Contemporánea sobre la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mella, O. (2000) *Grupos Focales ("Focus Groups")*. *Técnica de Investigación Cualitativa*. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile. Recuperado de <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/Maestria/DiplomadoMediaSuperior/modulo3/documentos/once.pdf>
- Mendoza, R. (2014) Evaluando políticas públicas educativas etnográficamente: reflexiones metodológicas. En: H. Cárcamo, (ed). *Making of... Construcciones etnográficas de la educación*. (pp.87-92) Creative Commons. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>
- Merino, D., & Ruíz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Revista Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods, En: Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp.43-39) Londres: Sage Publication
- Modesto, M., Williamson, G., y Escalona, V. (2013). La educación de personas jóvenes y adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: estudiantes migrantes transnacionales en Santiago de Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 12, 103-124.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo andino*, 42, 69-87. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812013000200007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0719-26812013000200007.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015) Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, 3-6.

- Monereo, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la Educación Secundaria: las estrategias de aprendizaje. En: C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*, (pp. 69-103). Barcelona: Horsori.
- Montón, M. (2003). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 126. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/126-el-aprendizaje-escolar-mas-alla-de-la-escuela/la-educacion-de-los-alumnos-inmigrantes-un-desafio-creciente>
- Morales, V. y Molina Prieto, C. (2003). Reasentamiento involuntario: integración y civilización. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 1(7) 19-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74810704>
- Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos*. Universidad de Burgos, Departamento de Didácticas Específicas, Burgos, España: Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Texto de Apoyo n° 14. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Morgan D. (1998). *Planning focus groups*. Newbury Park: SAGE, Thousand Oaks
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Moscoso, M. (2009). Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(1), 1-40. Recuperado de <http://www.uam.es/ptcedh>
- Moscoso, M. (2014). Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas. En: H. Cárcamo (ed.) *Making of... Construcciones etnográficas de la educación*. (pp.93-98) Creative Commons. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>
- Nakamura, P. (2011). La inclusión de las familias inmigrantes en la escuela: el caso de una comunidad peruana en Japón. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 9(4) ,158-173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156011.pdf>
- Naranjo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Ciencias Sociales, 94 (1), 6-11.
- Narváez, M. (16 de Julio de 2013) Desde Colombia, Ecuador y Perú venían los traficantes detenidos entre un servicentro y una casa de Los Industriales 2. *Diario La Estrella de Arica*, p.3.
- Navas, L.; Holgado, F. y Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14(2), 37-47
- Nejamkis, L (2006). Gino Germani y sus aportes a la discusión del fenómeno inmigratorio en la Argentina. Buenos Aires: UNLAM-CONICET.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto concepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

- Oberai, A. (1989). *Migración, Urbanización y Desarrollo*. Ginebra: Ed. Oficina Internacional del Trabajo.
- Oficina Internacional para las Migraciones (2013). *Informe Sobre las Migraciones en el Mundo*. España: Alcoy. Recuperado de http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_SP.pdf
- Ogbu, J. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. En: L. Weiss (comp.), *Clase, race & gender in American education* (pp. 63-82). Nueva York: State University of New York Press.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En: Á. Díaz de Rada, H. Velasco, F. García Castaño (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Ojeda, N. (2009). Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos. *Frontera norte*, 21(42), 7-30. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000200001&lng=es&tlng=es.
- Orellana, P (2002). *Impacto socioeconómico de la presencia de ciudadanos peruanos en la ciudad de Arica (1990-2001)*. (Seminario para optar al título de profesor de Educación Media en Historia y Geografía). Arica: Universidad de Tarapacá.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumnado inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (1998). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- Osuna, C. (2010). Mi colegio sin mí. Dilemas en la definición de mi rol como etnógrafa. En: Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- Pajares, F. y Valiante, G (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologic*, 45, 211-221.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en periferia de Barcelona*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/5517/jpr1de1.pdf?sequence=1>
- Pàmies, J. (2011). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En: F. J. García Castaño y N. Kressova. (coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 443-448). Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3. Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/Mesa5/Mesa5.pdf>
- Paniagua, L. (2007). Más allá de las fronteras: Accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (33/34), 153-181. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40682771>
- Pankova, V. (2008). "Métodos y Diseño de proyecto de Tesis" *Material de Apoyo Doctorado en Cultura y Educación en América Latina*. Santiago: Arcis.

- Parra, C. (11 de Julio de 2013) Desahuciada clama volver a Colombia. Pide que la expulsen del país. *Diario La Estrella de Arica*, p.5.
- Pavéz, I. (2013). *La Infancia como sujeto de las políticas públicas e intervenciones sociales: El caso de la niñez migrante en el Chile del siglo XXI*. Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT9/GT9_PavezSotoI.pdf
- Pedone, C. (2005) *Los/as hijos/as de las familias ecuatorianas y su inserción en el ámbito ecuatoriano catalán*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional: Migración, transnacionalismo e identidades: la experiencia ecuatoriana. (P.1-30)
- Pellegrino, A. (2003). *La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes*. Santiago, Centro latinoamericano y caribeño de demografía (CELADE) Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/12270/lcl1871-P.pdf>
- Pelto, P.J. y Pelto, G.H. (1978). *Anthropological Research: The Structure of Inquiry (second Ed.)*. New York: Cambridge University Press.
- Pérez, G (1994) La etnometodología: aplicación a la educación cívico-social. En: E. López-Barajs Zayas, y J. Montoya Sáenz, (ed) *La Investigación etnográfica, fundamentos y técnicas*. (pp.41-68) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez Soto, C. (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.
- Pizarro, C. (2011). Introducción. En: C. Pizarro (Ed.). *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. (pp. 5-17). Buenos Aires: Ciccus.
- Pidgeon, N., y Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En J. Richardson (comp.), *Handbook of cualitative research methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 86-101). Leicester: BPS Books.
- Poblete, R. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5519/rpmlde1.pdf?sequence=1>
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (CHILE). *Estudios pedagógicos*, 29, 55-64. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100004&lng=es&tlng=pt. 10.4067/S0718-07052003000100004.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En: D. Poveda (comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (pp. 67-98). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Quicios, M. y Flores E. (2005). *Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la Educación)*. Madrid: Pearson.
- Riquelme J. y Alarcón G. (2008). El peso de la historia en la inmigración peruana en Chile, *Polis*, (20), 299-310. DOI: 10.4000/polis.3551

- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*, 10 (33), 361-367.
- Rivero, M. y Nava, I. (2011). La migración internacional en la XXVI Conferencia Internacional de Población. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 26,1(76), 179-194. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23041924>.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Román, J. y Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Romero, J. (1976). *Latinoamérica: Las Ciudades y Las Ideas*. (2ª edición Argentina, 2004). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M.O., Núñez, J.C., González-Pienda, A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- Rovins, K. (2008). El reto de las diversidades transculturales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 82/83, 67-75
- Rozas, G. (1992). Desarrollo, participación y psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 3, 51-56.
- Ruiz, M. (2002). Ni sueño ni pesadilla: diversidad y paradojas en el proceso migratorio. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 14, 88-97.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En: Spiro et al. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Sánchez, H. y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino* (47) 143-149.
- Sandín, M. P. (1999). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En: M. A. Essomba (comp.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 37-46). Barcelona: Graó.
- San Román, T. (1998). Escuela y relaciones interétnicas. En: E. Santamaría y F. González (coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural* (pp. 73-90). Bilbao: Virus.
- Santos Guerra, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia, Revista de filosofía*, 28, 175-200.
- Sauquillo, J. (1987). Poder político y sociedad normalizada en Michael Foucault. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 56, 181-203
- Schmelkes del Valle, S. (2004). La Educación Intercultural: Un Campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-10.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

- Smith, J. (1983). Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3): 6-13.
- Solé, C. y Cachón, L. (2006). Globalización e inmigración: los debates actuales. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 13-52. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40184807>
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Stefoni, C. (2004). *Inmigrantes trasnacionales: La formación de comunidades y la transformación en ciudadanos*. FLACSO, Chile. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/flacso/artstef.pdf>
- Sturman, A. (1988) Case study methods. En: J. P. Keeves, (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. (Pp.61-66) Oxford: Pergamon Press.
- Suárez-Orozco, M; Suárez-Orozco, C y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. En: J. P. Keeves, (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. (pp.71-75). Oxford: Pergamum Press.
- Taylor, S.E., Sherman, D.K., Kim, H.S., Jarcho, J., Takagi, K. y Dunagan, M.S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 354-362.
- Terán, C. (2011). *Problemáticas sociales de los migrantes en Arica: Caso de los migrantes acogidos al Servicio Jesuita al Migrante de Frontera*. (Trabajo Final Magister en Ciencias Sociales Aplicadas) Arica: Universidad de Tarapacá.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Nueva York: The Falmer Press.
- Tolosana, C. (2014). La atención a grupos vulnerables. Un reto social y universitario. En: J. Gairín, (Coord.) *Reflexiones y propuestas para la intervención*. (1ª ed. pp. 21-31) España: Wolters Kluwer
- Torrealba, L. y Tejero, E. (2005). Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya. *Nexes, estudis d'immigració*. Collectiu d'Estudis Biogràfics (CEB) Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/399.pdf>
- Tripier, M. y Rea, A. (2008). *Sociologie de l'immigration*. París: Éditions La Découverte.
- Valdivieso, P. (2007). A propósito de las relaciones Chile-Bolivia-Perú: Percepciones, Experiencias y Propuestas. *Bicentenario, Revista de Historia de Chile y América*. 6 (2). 99-123.
- Valle, A., González, R., Cuevas L. y Fernández, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.

- Vázquez, A., y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vera, R. (2009) *Análisis psicosocial a partir de los enfoques teóricos sobre el comportamiento colectivo y los movimientos sociales*. Recuperado de <http://medicalia.ning.com/profiles/blog/list?user=0t829n4x9bgbp>.
- Vicuña, J. y Rojas, T. (2015). Características sociodemográficas de la migración en Arica y Parinacota. En: Vicuña, J. y Rojas, T. (eds.) *Migración Internacional en Arica y Parinacota: Panoramas y tendencias de una región fronteriza*. (pp.87-104) Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Waissbluth, M (2010) *Se acabó el recreo. La desigualdad en educación*. Santiago: Editorial Random House Mondadori
- Wallerstein, I. (1997). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, A. (2013). Pedagogía experimental, psicopedagogía y ciencias de la educación en Francia. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, Año XV (10), 1-14. Recuperado de http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_Zambrano_Colaboracion.pdf
- Zancajo, A. y Franquesa, M. (2010) Descomposición del efecto inmigrante en el rendimiento académico en Cataluña según la zona de origen. En: *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 101-116. Recuperado de <http://ideas.repec.org/h/aec/ieed05/05-05.html>
- Zhou, M. y Bankston, C. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation. *International Migration Review*, 28(4), 821-845. Recuperado de http://www.academia.edu/876547/Social_capital_and_the_adaptation_of_the_second_generation_The_case_of_Vietnamese_youth_in_New_Orleans

CAPÍTULO 18

ANEXOS

18.1. Pauta de entrevista a estudiantes migrantes

I. INFORMACIÓN PRELIMINAR

Datos del informante:

| | |
|----------------------------------|--|
| Nombre | |
| Edad | |
| Lugar de nacimiento | |
| Lugar de nacimiento de tus papás | |
| Curso | |
| Colegio o Liceo de pertenencia | |
| Teléfono de contacto | |
| Mail de contacto | |

II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL

1. ¿Cómo describirías tu vida escolar antes de llegar a Chile?
2. ¿Por qué viniste a Chile?
3. ¿Hace cuánto tiempo llegaste a Chile? ¿Llegaste directamente a Arica?
4. ¿Por qué viniste a Arica? ¿Te quedarás acá, o la idea es seguir a otra ciudad?
5. ¿Cómo imaginabas que sería venir a Chile?
6. ¿Con quién vives acá?
7. ¿A qué se dedican tus papás?

III. PROCESOS DE REFERENCIA

- ¿Cómo te va en el colegio? ¿Cómo te va en los estudios? ¿Con tus compañeros? ¿Con tus profesores?
- ¿Cómo te portas en el colegio? ¿Eres revoltoso o más bien tranquilo? ¿Te retan mucho los profesores?
- ¿En qué lugar de tu curso estás de acuerdo a tus notas? Entre los diez mejores? ¿Entre los del medio? ¿Entre los diez con menor nota?
- ¿Cómo te iba en el colegio que estudiabas en tu país de origen? ¿Era más fácil, más difícil? ¿Dedicabas más tiempo para los estudios? ¿Cómo te portabas?
- ¿Has repetido algún año? ¿Ha habido algún año que no fuiste a la escuela?

- ¿Cómo te pones cuando te va bien? ¿Cómo te pones cuando te va mal? ¿Qué piensas cuando te va mal? ¿Cómo reaccionas cuando te va bien? ¿Cómo reaccionas cuando te va mal?
- ¿Corriges tus errores en el colegio? ¿Qué haces cuando te entregan las pruebas?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros de colegio? ¿Tienes amigos? ¿Con quiénes te llevas mejor? ¿Con quienes tienes menos cercanía?
- ¿Tienes amigos fuera del colegio?
- ¿Cómo te tratan tus profesores? ¿Qué profesores te tratan peor?, ¿por qué?, ¿cómo lo notas?, ¿qué dicen al respecto tus compañeros?
- ¿Qué materia es la que más te gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué materia es la que menos te gusta?
- ¿Qué diferencia notas entre tu actual colegio y tu antiguo colegio? ¿A qué se deben esas diferencias?
- Descríbeme como fue la acogida de tu colegio a tu llegada. ¿En qué momentos te sientes mejor acogido?, ¿cuándo te has sentido rechazado?, ¿persiste esta actitud?
- ¿El colegio te apoya en tus estudios? ¿Cómo te apoya? ¿Qué es lo mejor y lo peor en las estrategias de apoyo del colegio?
- ¿El colegio tiene comunicación con tu familia? ¿Se reúnen seguidos? ¿Para qué cosas se reúnen? ¿Te han citado el apoderado los profesores? ¿Por qué?
- ¿Planificas cómo estudiar? ¿Sabes que es lo que más te cuesta y lo que te es más fácil?
- ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué? ¿Te interesan tus notas? ¿Por qué? ¿Cuál es tu meta cuando salgas del colegio?
- ¿Cómo estudias? ¿Dónde estudias? ¿En tu casa o en el colegio? ¿Con quién o qué estudias? ¿Estudias solo o con compañeros?
- Preferentemente memorizas, escribes resúmenes o aplicas en ejemplos lo aprendido?
- ¿Descríbeme como aprendías en tu país de origen y cómo aprendes aquí?
- ¿Si es que hay diferencia, a que se debe? ¿Por qué cambiaste la forma de estudiar?
- ¿Qué cosas facilitan tu aprendizaje?
- ¿Notas alguna diferencia en la manera que tu aprendes y la de tus compañeros?
- ¿Qué aprendizaje previo te ha servido en tus estudios en Chile?
- ¿Cuál es el objetivo de tus estudios? ¿Para qué vienes al colegio, escuela o liceo?

18.2. Pauta de entrevista a jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP)

I. INFORMACIÓN PRELIMINAR

Datos del informante:

| | |
|--|--|
| Nombre completo | |
| Edad | |
| Actividad(es) actual(es) | |
| Colegio o Liceo de pertenencia (trabajo) | |
| Nivel de formación | |
| Teléfono de contacto | |
| Tiempo de Trabajo en el colegio/liceo | |
| Mail de contacto | |

II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL

- En términos generales, ¿Cómo describiría al liceo/colegio en que trabaja?
- ¿Cómo describiría en términos generales a los estudiantes migrantes?
- ¿Presentan desfase en términos de años de escolaridad? ¿Presentan lagunas en cuanto a años de escolaridad?

III. PROCESOS DE REFERENCIA

- ¿Cómo cree que son los resultados educativos obtenidos por los alumnos migrantes? ¿Difieren de los alumnos locales? ¿Qué opina Ud.? ¿En qué aspectos difieren?, ¿por qué hay diferencias?
- ¿Existe algún trato diferenciado para alumnos extranjeros? A nivel de aula y a nivel de centro; en el ingreso de los estudiantes, durante su estancia ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Existen estrategias motivacionales a nivel institucional o personal?
- ¿Existen estrategias actitudinales...?
- ¿Existen estrategias de control emocional?
- ¿Existen estrategias cognitivas...?
- ¿Existen estrategias meta cognitivas y de regulación...?
- ¿Cuál ha sido su experiencia en cuanto a trabajar con niños extranjeros, desde el punto de vista de la calidad del trabajo, como personas, experiencia en la clase, experiencia en los resultados escolares?
- ¿Cuál es su percepción frente a la integración de niños inmigrantes? ¿Es positiva o negativa? ¿Por qué?

- ¿El colegio capacita en cuanto a los temas de interculturalidad y discriminación? ¿Qué tipo de capacitación hace, de qué naturaleza? Puede dar ejemplos de programas de formación, de materiales.
- ¿Cómo es la relación con los apoderados de alumnos migrantes?
- ¿Existe un servicio especial de apoyo a la familia migrante en el establecimiento?
- ¿Cómo ve que se relacionan los alumnos chilenos con sus pares inmigrantes? ¿Cuáles son las causas, las consecuencias y las acciones que el centro hace al respecto?
- ¿Existen políticas de integración a nivel educacional de niños migrantes? ¿Hay informes sobre la atención del colegio a los migrantes?
- ¿Quisiera usted hacer algún aporte con respecto al tema de la integración en la educación de los niños inmigrantes? ¿Qué hace Ud. en clase (en relación a los objetivos de aprendizaje, contenidos, materiales y sistemas de evaluación)? ¿Qué se hace en el centro (estrategias de tutoría y orientación) ¿Cuál es su sentido y utilidad?
- ¿Nota alguna estrategia y/o hábito de estudio diferente en los niños migrantes, en relación a los nativos?

IV. CIERRE

- ¿Hay algo más que quiera agregar?

18.3. Pauta de entrevista a representante de autoridad educativa (SEREMI)

I. INFORMACIÓN PRELIMINAR

Datos del informante:

| | |
|--|--|
| Nombre completo | |
| Año de nacimiento | |
| Nivel de formación | |
| Actividad(es) actual(es) | |
| Colegio o Liceo de pertenencia (trabajo) | |
| Tiempo en el actual cargo | |
| Dirección personal | |
| Teléfono de contacto | |
| Mail de contacto | |

II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL

- -¿Cuál es su rol específico?

III. PROCESOS DE REFERENCIA

- Si tuviera que caracterizar la inclusión educativa de estudiantes migrantes, ¿cómo lo describiría?
- ¿Cómo son los resultados educativos que han obtenido los alumnos migrantes en Arica?
 - Formales
 - No sujetos a evaluación formal (comportamiento, cooperación, integración, etc.)
- ¿Cómo son las estrategias institucionales de apoyo al estudiante migrante?
- ¿Existen sistema de tutorías, programa de orientación, planes de nivelación? ¿Cómo valora a cada una de ellas?
- ¿Cuál es el nivel de cumplimiento de la normativa existente?
- ¿Cuál es la efectividad de las políticas educativas que se están desarrollando?
- ¿Existen algunos problemas que considera no se están atendiendo? ¿Cuáles son las dificultades para atender estos problemas?
- ¿Cuál es el grado de colaboración de la comunidad en la atención a los problemas de los migrantes?

IV. CIERRE

- ¿Hay algo más que quiera agregar?

18.4. Resumen Regional Estudiantes Extranjeros por Género (2015)

| COMUNA | BÁSICA | | MEDIA | | TOTAL |
|--------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| | M | F | M | F | |
| Arica | 956 | 716 | 320 | 352 | 2244 |
| Camarones | 1 | 3 | - | - | 4 |
| Gral. Lagos | 13 | 10 | - | - | 23 |
| Putre | 21 | 24 | 8 | 8 | 61 |
| TOTAL | 991 | 753 | 528 | 260 | 2332 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

18.5. Resumen de Estudiantes Extranjeros. Comuna de Arica, por tipo de enseñanza curso y género (2015)

| ARICA – MUNICIPALIZADO - BÁSICO | | | |
|--|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Especial | 7 | 7 | 14 |
| Pre-Kinder | 63 | 73 | 136 |
| Primero | 51 | 47 | 98 |
| Segundo | 60 | 50 | 110 |
| Tercero | 45 | 56 | 101 |
| Cuarto | 42 | 40 | 82 |
| Quinto | 53 | 43 | 96 |
| Sexto | 38 | 36 | 74 |
| Séptimo | 61 | 43 | 104 |
| Octavo | 40 | 50 | 90 |
| Primer nivel | 81 | 30 | 111 |
| Segundo nivel | 115 | 21 | 136 |
| Tercer nivel | 75 | 22 | 97 |
| TOTAL | 740 | 538 | 1280 |

| ARICA – MUNICIPALIZADO - MEDIO | | | |
|---------------------------------------|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Primero | 65 | 53 | 118 |
| Segundo | 46 | 47 | 93 |
| Tercero | 40 | 33 | 73 |
| Cuarto | 42 | 35 | 77 |
| TOTAL | 191 | 167 | 361 |

| ARICA – SUBVENCIONADO - BÁSICO | | | |
|---------------------------------------|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Pre-Kinder | 27 | 24 | 51 |
| Kinder | 19 | 12 | 31 |
| Primero | 17 | 16 | 33 |
| Segundo | 15 | 9 | 24 |
| Tercero | 23 | 16 | 39 |
| Cuarto | 17 | 18 | 35 |
| Quinto | 22 | 13 | 35 |
| Sexto | 21 | 20 | 41 |
| Séptimo | 22 | 21 | 43 |
| Octavo | 21 | 23 | 44 |
| TOTAL | 204 | 172 | 376 |

| ARICA – SUBVENCIONADO - MEDIO | | | |
|--------------------------------------|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Primero | 25 | 16 | 41 |
| Segundo | 24 | 14 | 34 |
| Tercero | 16 | 17 | 33 |
| Cuarto | 13 | 13 | 26 |
| Primer Nivel | 32 | 15 | 47 |
| Segundo Nivel | 14 | 3 | 17 |
| Tercer Nivel | 1 | - | 1 |
| TOTAL | 121 | 78 | 199 |

| ARICA – PARTICULAR - BÁSICO | | | |
|------------------------------------|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Primero | - | 1 | 1 |
| Segundo | 1 | 1 | 2 |
| Tercero | 1 | 1 | 2 |
| Cuarto | 1 | 1 | 2 |
| Quinto | 2 | 3 | 5 |
| Sexto | 2 | 1 | 3 |
| Séptimo | 1 | - | 1 |
| TOTAL | 8 | 8 | 16 |

| ARICA – MUNICIPALIZADO - MEDIO | | | |
|---------------------------------------|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Primero | 1 | 2 | 3 |
| Segundo | 2 | 4 | 6 |
| Tercero | 1 | - | 1 |
| Cuarto | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL | 5 | 7 | 12 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

18.6. Estudiantes Migrantes por comunas rurales de la región de Arica y Parinacota por nivel educacional (2015)

| PUTRE – MUNICIPALIZADO - BÁSICO | | | |
|--|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Pre-Kinder | - | 1 | 1 |
| Kinder | 2 | 1 | 3 |
| Primero | 1 | 1 | 2 |
| Segundo | - | 2 | 2 |
| Tercero | 2 | 4 | 6 |
| Cuarto | 2 | 5 | 7 |
| Quinto | 4 | 3 | 7 |
| Sexto | 4 | 1 | 5 |
| Séptimo | 2 | 5 | 7 |
| Octavo | 4 | 1 | 5 |
| TOTAL | 21 | 24 | 45 |

| PUTRE – MUNICIPALIZADO - MEDIO | | | |
|---------------------------------------|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Primero | 7 | 1 | 8 |
| Segundo | - | 2 | 2 |
| Tercero | 1 | 2 | 3 |
| Cuarto | - | 3 | 3 |
| TOTAL | 8 | 8 | 16 |

| GENERAL LAGOS – MUNICIPALIZADO - BÁSICO | | | |
|--|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Primero | 3 | 1 | 4 |
| Segundo | 2 | - | 2 |
| Tercero | - | 2 | 2 |
| Cuarto | 3 | 1 | 4 |
| Quinto | 1 | 1 | 2 |
| Sexto | - | 3 | 3 |
| Séptimo | - | 3 | 3 |
| Octavo | 1 | 2 | 3 |
| TOTAL | 10 | 13 | 23 |

| CAMARONES – MUNICIPALIZADO - BÁSICO | | | |
|--|------------------|-----------------|--------------|
| CURSO | MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
| Segundo | - | 1 | 1 |
| Quinto | - | 1 | 1 |
| Sexto | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL | 1 | 3 | 4 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

18.7. Estudiantes extranjeros en establecimientos municipales rurales (2012)

| Nombre del Establecimiento | Extranjeros |
|---|-------------|
| Escuela Pedro Gutiérrez Torres(Cárcel) | 417 |
| Liceo Agrícola José Abelardo Núñez | 204 |
| Escuela Carlos Condell de la Haza | 34 |
| Escuela Gral. Manuel Baquedano | 14 |
| Escuela España | 156 |
| Escuela Pampa Algodonal | 23 |
| Escuela Molinos Lluta | 03 |
| Escuela Valle de Chaca | 06 |
| TOTAL | 857 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

18.8. Estudiantes Extranjeros Matriculados. Sector Municipal (2012)

| Nombre del Establecimiento | Estudiantes Extranjeros |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| CENTRO CAP.LAB. REINO DE BELGICA | 3 |
| COL. INTEG. EDUARDO FREI MONTALBA | 54 |
| ESC. COMTE. JUAN JOSE SAN MARTIN | 6 |
| ESC. GRAL. PEDRO LAGOS MARCHANT | 14 |
| ESC. HUMBERTO VALENZUELA GARCIA | 9 |
| ESC. PEDRO VICENTE GUTIERREZ TORRES | 344 |
| ESCUELA AMERICA | 31 |
| ESCUELA CARLOS CONDELL DE LA HAZA | 36 |
| ESCUELA CENTENARIO | 16 |
| ESCUELA DARIO SALAS DIAZ | 168 |
| ESCUELA DR. RICARDO OLEA GUERRA | 11 |
| ESCUELA ESMERALDA | 6 |
| ESCUELA ESPAÑA | 33 |
| ESCUELA GABRIELA MISTRAL | 17 |
| ESCUELA GRAL JOSE MIGUEL CARRERA | 15 |
| ESCUELA GRAL. MANUEL BAQUEDANO | 26 |
| ESCUELA IGNACIO CARRERA PINTO | 43 |
| ESCUELA JORGE ALESSANDRI RODRIGUEZ | 17 |
| ESCUELA MANUEL RODRIGUEZ ERDOYZA | 13 |
| ESCUELA ROMULO PEÑA | 15 |
| ESCUELA MOLINOS LLUTA | 6 |
| ESCUELA PAMPA ALGODONAL | 42 |
| ESCUELA REGIMIENTO RANCAGUA | 19 |
| ESCUELA REPUBLICA DE ARGENTINA | 17 |
| ESCUELA REPUBLICA DE FRANCIA | 14 |
| ESCUELA REPUBLICA DE ISRAEL | 11 |
| ESCUELA RICARDO SILVA ARRIAGADA | 7 |
| ESCUELA SUBTTE. LUIS CRUZ MARTINEZ | 8 |
| ESCUELA TUCAPEL | 14 |
| ESCUELA VALLE DE CHACA | 16 |
| LICEO ANTONIO VARAS DE LA BARRA | 108 |
| LICEO AGRICOLA JOSE ABELARDO NUNEZ M. | 280 |
| LICEO ARTISTICO DR. JUAN NOE CREVANI | 22 |

| Nombre del Establecimiento | Estudiantes Extranjeros |
|--------------------------------|-------------------------|
| LICEO COMERCIAL ARICA | 26 |
| LICEO JOVINA NARANJO FERNANDEZ | 47 |
| LICEO OCTAVIO PALMA PEREZ | 31 |
| LICEO PABLO NERUDA | 49 |
| LICEO POLITECNICO ARICA | 45 |
| TOTAL | 1641 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

18.9. Estudiantes Extranjeros Matriculados. Sector Particular Subvencionado (2015)

| Nombre del Establecimiento | Estudiantes Extranjeros |
|---|--------------------------------|
| CARDENAL RAUL SILVA HENRIQUEZ | 14 |
| COLEGIO CHILE NORTE | 26 |
| COLEGIO ADVENTISTA DE ARICA | 30 |
| COLEGIO ALEMAN DE ARICA | 22 |
| COLEGIO ALTA CORDILLERA | 16 |
| COLEGIO AMARU ANKU SCHOOL | 6 |
| COLEGIO ARICA COLLEGE | 9 |
| COLEGIO CARDENAL ANTONIO SAMORE | 42 |
| COLEGIO DEL ALBA | 1 |
| COLEGIO FORD COLLEGE | 1 |
| COLEGIO HISPANO | 16 |
| COLEGIO ITALIANO SANTA ANA | 24 |
| COLEGIO JUAN PABLO II | 8 |
| COLEGIO LEONARDO DA VINCI | 10 |
| COLEGIO MARIA MONTESSORI | 9 |
| COLEGIO MIRAMAR | 13 |
| COLEGIO EL ROBLE | 4 |
| COLEGIO MOSAICOS | 11 |
| COLEGIO PADRE LUIS GALLARDO | 2 |
| COLEGIO SAN JUAN DE LA BLACHERE | 8 |
| COLEGIO SAN MARCOS DE ARICA | 2 |
| COLEGIO SAUCACHE | 54 |
| COLEGIO FINES RELMU | 1 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE "SEMILLITAS DE AMOR" | 16 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE "GOTITAS DE ROCÍO" | 2 |
| ESC. ESP. LENG. RELMU | 3 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE "LUCERITO MUSIKAL" | 1 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE "BETHEL" | 2 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE "COLIBRÍ" | 1 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE "ILLAWUARA" | 1 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE "INTIJALLU" | 3 |

| Nombre del Establecimiento | Estudiantes Extranjeros |
|---|-------------------------|
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE “ MANANTIAL DEL SABER” | 3 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE “ENTRETENIÑOS” | 1 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE “INTI –PAXI” | 1 |
| ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE “LA GRANJITA SCHOOL” | 2 |
| LICEO AGR. TEC. PROF. PADRE FRANCISCO NAPOLI | 13 |
| LICEO DE ADULTOS JUNIOR COLLEGE | 5 |
| LICEO DOMINGO SANTA MARIA | 52 |
| LICEO TECNICO PROF. DE ADULTOS PUKARA | 60 |
| COLEGIO NORTH AMERICAN COLLEGE | 68 |
| THE INTERNATIONAL SCHOOL ARICA | 1 |
| COLEGIO TECNOLOGICO DE ARICA | 11 |
| TOTAL | 575 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

18.10. Estudiantes Extranjeros Matriculados Sector Particular (2015)

| Nombre del Establecimiento | Estudiantes Extranjeros |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| COLEGIO SAN JORGE | 11 |
| COLEGIO JUNIOR COLLEGE | 3 |
| COLEGIO AZAPA VALLEY | 5 |
| COLEGIO ANDINO | 9 |
| TOTAL | 28 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

18.11. Estudiantes Extranjeros Matriculados. Sector Rural (2015)

| Nombre del Establecimiento | Estudiantes Extranjeros |
|-------------------------------|-------------------------|
| ESCUELA VALLE DE ESQUIÑA | 1 |
| LICEO VALLE DE CODPA | 3 |
| LICEO GRANADEROS | 48 |
| ESCUELA EL MARQUEZ | 8 |
| ESCUELA PAYACHATAS | 3 |
| ESCUELA COTACOTANI | 1 |
| ESCUELA SAN SANTIAGO DE BELÉN | 1 |
| ESCUELA INTERNADO VISVIRI | 15 |
| ESCUELA HUMAPALCA | 5 |
| ESCUELA GUACOYO | 3 |
| TOTAL | 88 |

Fuente: Departamento de Planificación y Presupuesto Secretaría Regional Ministerial Región de Arica y Parinacota.

