



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de

Valparaíso

Chile

Jiménez, Felipe; Aguilera Valdivia, María; Valdés Morales, René; Hernández Yáñez, María

Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno

Psicoperspectivas, vol. 16, núm. 1, 2017, pp. 105-116

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171050068010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno

Migration and school: Documentary analysis on the incorporation of immigrants into the Chilean educational system

Felipe Jiménez^{1*}, María Aguilera Valdivia², René Valdés Morales¹, María Hernández Yáñez²

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

²Universidad de Santiago de Chile, Chile

*felipe.jimenez@pucv.cl

Recibido: 14-noviembre-2016

Aceptado: 10-marzo-2017

RESUMEN

Una de las principales debilidades de los programas de acogida a estudiantes inmigrantes en escuelas chilenas, radica en la ausencia de lineamientos educativos que oriente el trabajo de gestionar y organizar su incorporación. En este estudio se presentan los resultados de un análisis documental en torno a la escolarización de estudiantes inmigrantes. Mediante un análisis de contenido semántico a 82 fuentes documentales, se construyeron categorías explicativas permitiendo identificar ciertos patrones, tensiones e hilos conductores. Los resultados analizan los principales ámbitos de acción (ingreso y matriculación), la naturaleza de los documentos (informativa e instructiva) así como los enfoques predominantes en torno a la diversidad cultural (enfoque de derechos y multiculturalidad), evidenciando de esta manera el estado actual así como los desafíos existentes para el desarrollo de estrategias de acogida que promuevan una mayor equidad y justicia educativa. Las discusiones giran en torno a la necesidad de expandir el trabajo hacia otros ámbitos, de promover nuevos enfoques hacia la diversidad cultural, a través de documentos que puedan asesorar y orientar el trabajo realizado por las propias comunidades educativas.

Palabras clave: análisis documental, escuela, migración, multiculturalidad, programas de acogida

ABSTRACT

One of the weaknesses of programs aimed at receiving immigrant students into Chilean schools is the absence of educational guidelines that may orient its management and help organizing their incorporation. This study presents the results of a documentary analysis on the schooling of immigrant students. By means of an analysis of semantic content of 82 documentary sources, explanatory categories were constructed allowing to identify certain patterns, tensions and conducting threads. The results analyze the main areas of action (access and enrollment), the nature of the documents (informative and instructive) as well as the predominant approaches to cultural diversity (rights approach and multiculturalism). Findings show the current state as well as the existing challenges for the development of reception strategies that promote greater equity and educational justice. We discuss the need to expand work to other areas, and to promote new approaches to cultural diversity through documents that can advise and guide the work carried out by the educational communities.

Keywords: documentary analysis, migration, multiculturalism, reception programs, school

Financiamiento: Proyecto CONICYT/Fondecyt N° 11150831

Cómo citar este artículo: Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940

El fenómeno migratorio en las escuelas chilenas es sin duda un hecho relativamente reciente, pero que ha ido adquiriendo progresivamente un carácter estructural. Prueba de ello es que de acuerdo al Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Chile) actualmente los estudiantes de origen inmigrante representan sólo el 1,3% de la matrícula de educación primaria y secundaria (Ministerio de Educación, 2013). No obstante, la distribución de estos 45.000 estudiantes no se ha producido de manera organizada y por tanto balanceada en el sistema educativo, dando origen a escuelas públicas que por sus condiciones geográficas y culturales presentan porcentajes de inmigrantes superiores al 30, 40 o incluso 50 por ciento de la matrícula. Esto conlleva la necesidad de contar con sistemas de acogida efectivos que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de estos estudiantes, en la medida que éstos presentan un mayor riesgo de verse inmersos en situaciones de desigualdad en el ámbito escolar. Nuestra investigación busca comprender las iniciativas educativas implementadas por las escuelas para responder a las necesidades de estos nuevos estudiantes, y específicamente, interesa comprender las estrategias de acogida implementadas por las escuelas.

En ese escenario, el propósito de este trabajo, correspondiente a la primera fase de una investigación orientada a comprender la forma en que las escuelas diseñan y organizan las respuestas educativas de acogida para estudiantes inmigrantes (Proyecto CONICYT/Fondecyt No. 11150831), es describir y analizar fuentes documentales dirigidas y/o vinculadas al sistema educativo, con tal de identificar qué dimensiones del proceso de acogida se consideran, y más específicamente, qué acciones se prescriben como parte de la respuesta educativa de las escuelas. Esto con el objeto de poder responder a las preguntas-guía de esta primera fase de investigación las que se formulan de la siguiente manera: ¿Qué documentos oficiales existen en torno a la incorporación de estudiantes de origen inmigrantes a las escuelas chilenas?, ¿Qué información aportan dichos documentos para facilitar las respuestas educativas de las escuelas de cara a la incorporación de estos estudiantes? Adicionalmente, interesa analizar los discursos predominantes en torno a la gestión de la diversidad en las distintas fuentes consultadas, discursos que indudablemente contribuyen a delinear el trabajo realizado por las escuelas en materia de escolarización de estudiantes inmigrantes.

La evidencia internacional

La llegada de estudiantes inmigrantes a las escuelas ha supuesto para los sistemas educativos un desafío internacional de gran envergadura, principalmente porque ha hecho patente la necesidad de diseñar y poner

en marcha, respuestas educativas con estrategias concretas para su incorporación y acogida a las comunidades escolares. La pertinencia de desarrollar este tipo de iniciativas obedece a que, como han demostrado diversas investigaciones internacionales (Carrasco, Pàmies, & Narciso, 2012; Esteban-Guitart, & Saubich, 2013; Jiménez, & Fardella, 2015; Lamas, & Lalueza, 2012; OECD, 2013), tanto los bajos resultados académicos como las dificultades en los procesos de adaptación cultural que presentan estos estudiantes, contribuyen a ensanchar aún más las brechas y desigualdades en el plano escolar.

Un estudio en torno a la presencia de estudiantes inmigrantes en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea (EACEA, 2009), concluye que de la gran diversidad de estrategias implementadas para la incorporación de estudiantes inmigrantes, los programas de acogida al sistema educativo corresponden al dispositivo escolar que responde de manera más integral y efectiva, en la medida que articulan de manera explícita y consistente las diversas medidas dirigidas promover la justicia cultural, proteger los derechos y generar condiciones educativas de calidad para los estudiantes inmigrantes. Integrando diferentes propuestas conceptuales (Alegre, 2005; Garreta, 2006; Paludàrias, & Garreta, 2008; Short, 2002; Simó, Pàmies, Collet-Sabé, & Tort, 2014), definimos los programas de acogida como dispositivos creados institucionalmente para organizar las intervenciones educativas orientadas a facilitar la plena inclusión de estudiantes inmigrantes a las comunidades escolares. Corresponden a un conjunto de medidas y actuaciones educativas que -a través de la activación de recursos personales, didácticos, culturales y metodológicos- permiten a las escuelas garantizar el éxito escolar y la igualdad de condiciones para todos los estudiantes independiente de su origen.

Ahora bien, una de las principales debilidades de los programas de acogida existentes radica en la ausencia de lineamientos educativos que se constituyan en una «carta de navegación» que oriente el trabajo de las comunidades educativas específicas en el diseño e implementación de sus protocolos de acción (Paludàrias, & Garreta, 2008). La consecuencia directa de ello ha sido que los programas de acogida existentes en nuestro país, se han implementado bajo modalidades incompletas y muchas veces superficiales con relación a las diferentes dimensiones que los componen (Simó et al., 2014).

La experiencia nacional

Un estudio en escuelas con presencia significativa de estudiantes inmigrantes constató que las experiencias de incorporación de inmigrantes tienen un funcionamiento

irregular (Jiménez, & Fardella, 2015). Por un lado, existen diferencias significativas en los enfoques de gestión de la diversidad implementados (Jiménez, 2014): escuelas donde predominan prácticas que van en la línea de la asimilación y adaptación a la cultura escolar dominante, mientras que en otras prevalece la existencia de propuestas más interculturalistas de reconocimiento y valoración de las diferencias en el espacio educativo. Esto tiene una especial importancia para los efectos de nuestro estudio ya que las respuestas educativas de acogida estarán determinadas por el o los modelos de gestión de la diversidad predominantes en una escuela. A modo de ejemplo, una investigación sobre experiencias de racismo en educación secundaria en Chile (Riedemann, & Stefoni, 2015), deja en evidencia que algunas de las situaciones de discriminación hacia estudiantes afrodescendientes radican en una supuesta incapacidad de adaptación a la cultura escolar, lo que evidencia a su vez la existencia de creencias y actitudes que se corresponden con enfoques asimilacionistas de gestión de la diversidad. Un estudio anterior sobre racismo en escuelas (Tijoux, 2013) es coincidente respecto a las diversas formas de racismo y aboga por la necesidad que las propias comunidades educativas adopten una postura anti-racista y eduquen por tanto contra el racismo. De esta manera, es posible plantear que los diferentes modelos de educación antirracista (Muñoz Sedano, 2000) tienen como sustento un enfoque intercultural de gestión de la diversidad.

Por otro lado, diferencias en cuanto a lineamientos y directrices institucionales para la escolarización de inmigrantes: escuelas donde las acciones pedagógicas forman parte de sus proyectos educativos, están orientadas a metas y son compartidas por los diferentes actores educativos; y al mismo tiempo, escuelas en las que las estrategias de escolarización son producto de la iniciativa –e improvisación– de actores individuales de la comunidad escolar. Sumado a ello, vemos que en la mayoría de los casos no existe la suficiente coherencia y consistencia entre los enfoques utilizados y los lineamientos desarrollados, dando lugar a experiencias educativas marcadas por la contradicción, las tensiones y los claroscuros en materia de acogida a inmigrantes.

Metodología de análisis

Para el análisis documental se utilizó el análisis cualitativo de contenido, siguiendo el modelo de análisis de contenido temático. A diferencia de otras variantes, este

modelo se caracteriza por el trabajo en torno a temas proveniente de declaraciones manifiestas y directas presentes en los documentos (Cáceres, 2003; Krippendorff, 1990), y a partir de éstas realizar inferencias e interpretaciones de acuerdo a los propósitos de la investigación. De esta manera el análisis de contenido es utilizado como una técnica analítica que permite traducir el corpus textual de los documentos en unidades de texto-contexto con significación (Vázquez Sixto, 1996). La organización de los datos se ha realizado siguiendo un esquema de tres fases: (1) pre-análisis, definida por la elección y organización del corpus documental; (2) codificación, definida por la fragmentación, catalogación y traducción de citas en unidades de significación; y (3) categorización, definida como la reorganización y condensación de los datos con un mayor grado de sofisticación.

Con relación a la selección de los documentos, los criterios de selección utilizados fueron el período comprendido entre los años 2000 y 2016, la existencia de versiones digitales de acceso público en sitios web y que fueran documentos que refirieran o contemplaran la relación migración-escuela¹. El análisis de contenido se realizó sobre un total de 82 fuentes documentales que cumplieron estos tres requisitos.

El procedimiento de análisis consistió en que cada integrante del equipo de investigación analizó preliminarmente un ámbito documental y realizó con él una primera codificación abierta (Pidgeon, & Henwood, 1997), seleccionando aquellos fragmentos textuales que pudiesen constituirse en segmentos significativos (Vázquez Sixto, 1996). Con un listado inicial de códigos emergentes se procedió a condensar los datos en determinado número de categorías (dependiente del ámbito analizado) y se mantuvieron aquellos códigos que cumplieran los criterios de asignación exclusiva –a solo uno de ellos–; congruencia –con los propósitos de la investigación–, y fiabilidad –validados intersubjetivamente–.

Los resultados fueron sometidos a un proceso de triangulación (Denzin, & Lincoln, 2011) de manera de obtener una validación intersubjetiva del trabajo preliminar realizado de manera individual. Esto supuso consensuar las definiciones conceptuales y operativas de ciertos códigos considerados «robustos», y al mismo tiempo, eliminar aquellos que presentaron debilidades metodológicas sustanciales. Los resultados de este proceso se detallan a continuación.

¹ Algunos criterios adicionales más específicos para algunos de ellos serán precisados en el apartado de resultados.

Resultados

Fruto del análisis se construyó 5 ámbitos para agrupar las 82 fuentes documentales: ámbito estatal (18), ámbito municipal (12), ámbito escolar (20), ámbito civil (8) y ámbito académico (22). Para efectos de este trabajo se presentan sólo los resultados del ámbito estatal y civil, en la medida que corresponden a ámbitos que generan un contrapunto, presentan algunas tensiones relevantes de visibilizar y ofrecen un análisis más rico que el de otras relaciones posibles.

Ámbito estatal

Se realizó el trabajo en base a 18 fuentes documentales (16 documentos y 2 páginas web² pertenecientes a 6 organismos: Ministerio del Interior (7), Ministerio de Educación (6), Ministerio de Planificación (2), Ministerio de Justicia (1), Ministerio de Desarrollo Social (1) y Gabinete Presidencial (1).

Si bien cada uno de las fuentes documentales ha sido en un primer momento analizada como una unidad en sí misma identificando sus principales unidades textuales y contextuales, el mismo proceso analítico evidenció que la mayor riqueza analítica se obtiene al agrupar dichas fuentes en tres categorías de segundo nivel: *naturaleza de los documentos*, *dimensiones educativas implicadas* y *enfoques de trabajo*.

Naturaleza de los documentos

Un primer grupo de fuentes (10) corresponden a documentos cuya naturaleza es principalmente *informativo-instructiva*, son emitidos por los diferentes gabinetes destinados a organismos gubernamentales con el propósito de entregar información y/o prescribir la implementación de determinadas acciones/decisiones. De manera más específica, los oficios buscan poner en conocimiento a otros ministerios y comunidades educativas respecto a decisiones tomadas en materia de escolarización de estudiantes inmigrantes. El hecho de ser fuentes documentales que actúan como canal de comunicación, deja entrever las lógicas que subyacen a tales decisiones en materia de políticas migratorias destinadas al ámbito educativo.

A modo de ejemplo, el oficio 1008 del Ministerio de Educación plantea la necesidad que los diversos organismos que componen la administración educativa así como las propias escuelas, establezcan procedimientos para cumplir los siguientes objetivos:

Facilitar la incorporación de dichos alumnos(as) [inmigrantes] a los establecimientos educacionales del país, la permanencia y progreso en el sistema. Cautelar que las autoridades educacionales, el personal docente y el personal no docente de los establecimientos no establezcan diferencias arbitrarias entre los alumnos en razón de su nacionalidad u origen (Ministerio de Educación, 2005, p. 2).

Esta viñeta representa la lógica informativa que subyace a este tipo de documentos, y por tanto, a la falta de información complementaria que permita a estos organismos y escuelas, operativizar y hacer «letra viva» las decisiones tomadas de cara a mejorar las condiciones educativas de estudiantes inmigrantes. Los documentos de naturaleza informativa-instructiva establecen *qué* es lo que corresponde hacer, pero no establecen *cómo* dar respuesta a estos propósitos.

Por el contrario, tres fuentes documentales corresponden a documentos que no sólo aportan información relativa a la escolarización de inmigrantes, sino que aportan directrices y orientaciones que permiten a las escuelas implementar decisiones y/o acciones concretas para facilitar alguna dimensión del proceso de acogida. Son fuentes documentales que tienen una naturaleza *instructivo-orientativa* que contempla pero al mismo tiempo supera en complejidad, al enfoque informativo.

El oficio 0476 de la Superintendencia de Educación es un buen ejemplo de ello:

El Reglamento Interno de todo establecimiento educacional debe contener las normas de convivencia definidas por cada comunidad educativa, de acuerdo a los valores expresados en su Proyecto Educativo, y se deben enmarcar en la ley y en todas las normas vigentes, teniendo como horizonte el desarrollo y la formación integral de todos los y las estudiantes (...) A continuación se señalan algunas disposiciones que vulneran la normativa educacional en los reglamentos de convivencia: (g) normas que restrinjan el ingreso y/o permanencia de alumnos(as) por su origen racial u/o nacionalidad. (Ministerio de Educación, 2013, p. 2-4).

Aun cuando el documento no entrega lineamientos concretos respecto a la acogida, explicita la necesidad que la nacionalidad sea un aspecto que forme parte del reglamento interno y que éste a su vez, esté en concordancia con el proyecto educativo de la escuela. Por tanto el documento no orienta de manera específica

² En la medida que las páginas web no están fechadas, sólo se incorporarán para el análisis los 16 documentos restantes

cómo gestionar el ámbito de la convivencia en materia de diversidad de nacionalidades, pero sí logra orientar a las escuelas en la articulación que deben tener los instrumentos clave de una comunidad educativa. A diferencia del documento anterior, el texto *Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los proyectos de diagnóstico* del Ministerio de Justicia entrega orientaciones específicas en torno a la incorporación de inmigrantes. Aun cuando el documento refiere a derechos, nuestro análisis refleja que corresponden a lineamientos concretos que las escuelas pueden poner en práctica, y de esta manera facilitar la acogida de los estudiantes. Respecto al rol de las escuelas en esta materia, el documento plantea que:

[Los estudiantes inmigrantes deben] tener facilidades para adaptarse a los establecimientos educacionales, por ejemplo ser flexibles con el horario, no obligar al uso de uniforme y eximir el pago de mensualidades el primer año (Ministerio de Justicia, 2013, p. 11)

Podría argumentarse que este tipo de recomendaciones no afecta las dimensiones más «relevantes» del proceso educativo, argumento con el que estamos de acuerdo. No obstante para efectos del análisis de este trabajo más importante aún es el hecho de que supone un avance respecto al enfoque instructivo y un avance respecto a las orientaciones genéricas vistas anteriormente.

Dimensiones educativas implicadas

Con relación a las diferentes dimensiones del proceso de incorporación de estudiantes inmigrantes, lo que aparece de manera más característica es la *jurídico-administrativa*, la que estaría centrada principalmente en aquellas acciones y/o informaciones relativas al proceso formal de matriculación de los estudiantes, lo que remite a las fases iniciales del proceso de incorporación al sistema educativo. Corresponde a una dimensión que por sus características, se vincula de manera estrecha con los documentos de naturaleza informativo-instructiva.

El Ministerio del Interior, en conjunto con los Ministerios de Educación, Salud y Secretaría General de Gobierno, han estado promoviendo una serie de medidas tendientes a generar acciones desde el Estado, que permitan reducir de manera creciente la discriminación de que son objeto los ciudadanos extranjeros que residen en nuestro país. En esta línea de trabajo, recientemente se ha iniciado una campaña denominada “Por el Derecho a la Educación” orientada a facilitar y promover la incorporación a los diversos establecimientos de educación general básica y media, a todos los hijos de migrantes que en la actualidad residen en Chile (Ministerio del Interior, 2003, p. 1).

Este corpus de documentos busca principalmente poner en conocimiento a los organismos educativos implicados y a las escuelas de los cambios que en materia migratoria se han ido tomando con relación al ámbito escolar. De estos documentos emanan prescripciones que las escuelas deben incorporar en sus protocolos de funcionamiento. El ejemplo más gráfico de ello es la instrucción a las escuelas para que la matriculación de inmigrantes no dependa de la situación migratoria de los padres: niños y niñas, regulares e irregulares tiene derecho a la educación y a una matrícula en la educación pública.

Ahora bien, que la incorporación sea entendida como un conjunto de fases el análisis de esta dimensión refleja un abordaje parcial e incompleto que tiene por principal efecto el dejar el resto del proceso a la iniciativa de las propias escuelas. En esa misma línea, otro documento plantea que algunas de las funciones del Estado consisten en:

- (1) Orientar a las autoridades educacionales del país en relación con el derecho a ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar nacional de todos los niños, niñas y jóvenes inmigrantes que cumplan con los requisitos que se señalarán, no pudiendo ser causal para no hacerlo el hecho de provenir de otro país o no tener los padres regularizada su residencia en el país. (2) Facilitar la incorporación de dichos alumnos(as) a los establecimientos educacionales del país, la permanencia y progreso en el sistema. (Ministerio de Educación, 2005, p. 2).

Aun cuando la dimensión jurídico-administrativa se mantiene de manera transversal en los documentos (2000 a 2016), emerge con protagonismo la preocupación por entregar orientaciones *pedagógico-curriculares* al proceso educativo. Por pedagógico-curricular nos referimos a aquellas dimensiones de la escolarización que se relacionen con el desarrollo de procesos de aprendizaje, procesos de socialización y/o procesos relacionales familia-escuela principalmente. Lo que se evidencia por tanto es un punto de inflexión documental, puesto que de existir casi exclusivamente documentos de carácter informativo sobre lo jurídico-administrativo, comienzan a emerger documentos que entregan orientaciones sobre dimensiones pedagógicas que remiten más a la permanencia y acomodación de los estudiantes que al ingreso.

Así por ejemplo, junto a la regularización de la situación migratoria de los estudiantes a través de la implementación del programa intersectorial *Escuela Somos Todos*, el análisis documental revela la necesidad de incluir una perspectiva intercultural en el ámbito de la

convivencia escolar. Las conclusiones de los encuentros consultivos de la nueva ley de migraciones concluye la importancia de *“contemplar que cada inmigrante trae su cultura, trabajar tema intercultural y respeto a las culturas y considerarla una oportunidad para ampliar el bagaje cultural, ejemplo en colegios”* (Ministerio del Interior, 2015, pp. 28). En esa misma línea el Ministerio de Educación establece que todos los establecimientos educacionales deben contar con un reglamento interno que contenga las normas de convivencia definidas por cada comunidad educativa. Para el caso de escuelas con estudiantes inmigrantes, se instruye a elaborar un plan de gestión tendiente a fortalecer la convivencia escolar, evitando de esta manera:

Normas que restrinjan el ingreso y/o permanencia de alumnos(as) por su origen racial u/o nacionalidad (...)
Normas que establezcan criterios o trato discriminatorio de carácter arbitrario en relación con los alumnos(as) de un establecimiento educacional, por alguna(s) de las siguientes razones: nacionalidad u origen racial (Ministerio de Educación, 2013, p. 4).

En esa misma línea, el año 2013 el Ministerio de Educación pone a disposición de las comunidades escolares un libro digital con orientaciones específicas para prevenir o trabajar la discriminación en el contexto escolar. Si bien no es un documento preparado específicamente para trabajar en torno a la discriminación asociada a las diferencias culturales aportadas por la inmigración, si otorga herramientas didácticas concretas que pueden ser adaptadas sin mayor complejidad por aquellas escuelas con inmigrantes que decidan trabajar la problemática de la discriminación y el racismo. Respecto a los inmigrantes el texto plantea que:

Los inmigrantes reciben un trato diferenciado y solo algunos de ellos son discriminados, bajo el estereotipo de tratarse de nacionalidades “inferiores” a la nuestra. No sucede lo mismo respecto de estudiantes europeos o estadounidenses, quienes, por lo general, tienden a ser valorados precisamente por sus diferencias (como el manejo de otro idioma). Los estudios dan cuenta de que niños y adolescentes ecuatorianos, peruanos, bolivianos y haitianos, son quienes más sufren de la discriminación por parte de sus compañeros y de la comunidad educativa en general, lo que se traduce en la negación de ingreso o permanencia en el sistema escolar, bromas, burlas y exclusión, entre otros (Ministerio de Educación, 2013, p. 24).

Esta viñeta merece más de un análisis. En primer lugar es sugerente al evidenciar que el problema de la escolarización de inmigrantes no se remite únicamente a su ingreso, sino que tan importante además es generar las condiciones para que las escuelas puedan

mantenerlos, lo que supone considerar otras fuentes de discriminación como son la victimización y otras formas de exclusión. A su vez, la viñeta evidencia que se otorga importancia a la necesidad de que las escuelas trabajen los estereotipos asociados a los inmigrantes y al mismo tiempo, desarrollen estrategias de discriminación positiva. Sin embargo es el mismo documento el cual en otras secciones, ofrece información teórica para una adecuada comprensión conceptual y ofrece estrategias didácticas para una adecuada implementación pedagógica. Se observa en definitiva que este texto deja en evidencia un punto de inflexión en materia de migración y escuela, pasando de un escenario fuertemente orientado a la información jurídica, a un escenario equilibrado donde emerge la preocupación por la orientación pedagógica.

Enfoques de trabajo

En sintonía con las diversas naturalezas y ámbitos de acción de los documentos, se observan dos grandes enfoques que abordan la relación migración-escuela. El primero de ellos y predominante -9 documentos- focaliza el trabajo educativo en torno al fenómeno de la *discriminación cultural*, constituyéndose en consecuencia en un enfoque orientado a promover la no discriminación en el espacio escolar. Esta apuesta se fundamenta en el principio de la igualdad de oportunidades que caracteriza al enfoque, y que significa que la nacionalidad (extranjera) no puede estar a la base de un trato diferencial negativo, y por tanto, con los estudiantes extranjeros operare un trato igualitario. Esto se traduce a su vez en el hecho que la condición migratoria también permita acceder a beneficios como beca de alimentación, transporte, libros escolares, entre otros.

Ahora bien, investigaciones realizadas en materia de discriminación escolar e inmigración en nuestro país (Riedemann y Stefoni, 2015; Sánchez, Navas y Holgado, 2011; Tijoux, 2013) revelan que los estudiantes de origen extranjero se constituyen por acción u omisión en sujetos de diversas actitudes discriminatorias por parte de sus pares y profesores. Sin entrar en mayor detalle respecto a los factores explicativos de ello, lo relevante para efectos de nuestro trabajo es que considerando que tales investigaciones han sido realizadas en años posteriores a los que se han elaborado y difundido las fuentes documentales revisadas, queda en evidencia que el predominio de documentos de carácter informativo no permite necesariamente a las escuelas reorientar exitosamente la manera en que se aborda este tipo de problemáticas que afectan a estudiantes inmigrantes. Aun cuando retomaremos esto en las conclusiones, conviene adelantar que esta constatación respalda la centralidad que tiene la función de orientación y el asesoramiento educativo de cara a mejorar las

respuestas educativas orientadas a la incorporación y la permanencia de los estudiantes inmigrantes.

Nuestro análisis muestra sin embargo, que documentos más recientes (3) descentralizan el trabajo educativo en torno a la (no) discriminación y presentan un enfoque más integral orientado al desarrollo de la *interculturalidad*. Este cambio se traduce en que más que centrarse en un fenómeno particular, los discursos abogan por pensar las escuelas como espacios para la expresión e intercambio cultural, el desarrollo de competencias interpersonales así como el trabajo educativo en torno a la visibilización y el respeto a las diferencias culturales. Ahora bien y considerando la naturaleza de los documentos que componen este grupo, la interculturalidad está circunscrita al ámbito de la convivencia y por tanto, es una perspectiva parcial de educación intercultural.

El programa “Escuela Somos Todos” ha sido muy exitoso y será extendido al resto del país. Es muy importante la participación de los migrantes en este programa. En el país son miles los niños que están en esa situación y queremos disminuir esa cifra. Lo importante es que todos estemos integrados (...) La regularización es el primer paso desde lo legal y administrativo para avanzar en el crecimiento inclusivo e intercultural de las comunidades educativas del futuro (Ministerio del Interior, 2015, p. 3)

En esa misma línea argumentativa se mueve la reciente iniciativa del Estado en relación a la creación del «sello migrante», suerte de reconocimiento/condecoración entregada a aquellos municipios que realicen de manera exitosa y sostenida medidas de acción positiva para la inclusión de la población migrante en las diferentes espacios sociales. El sello migrante entregará a los municipios “patrocinio del departamento [de extranjería y migración] en actividades que promuevan la interculturalidad y la inclusión de la población migrante” (Ministerio del Interior, 2015, pp. 2). Los conceptos de inclusión e interculturalidad reemplazan discursivamente hablando, los antiguos conceptos de adaptación cultural e integración, prototípicos de las políticas migratorias de comienzos de los años 90 (Jensen, 2008).

Ámbito sociedad civil

Se analizaron 8 fuentes documentales pertenecientes a los siguientes organismos: Corporación Colectivo Sin Fronteras (1 documento); Fundación Ciudadano Global-Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados y Universidad Alberto Hurtado (UAH) (1); Fundación Superación de la Pobreza e Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM) (1); Vicaría para la Educación (1); Instituto

Nacional de Derechos Humanos (INDH) (2); Fundación Instituto de la Mujer (1) y Fundación Ciudadano Global-Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados (1). Corresponden a una guía y dos cartillas informativas, una recopilación de ponencias, una propuesta de talleres interculturales, un documento de trabajo y uno de estudio, así como las conclusiones de una mesa de trabajo.

Al igual que para el ámbito estatal, a partir del análisis de las unidades textuales y contextuales de las fuentes documentales, éstas se agruparon en tres categorías de segundo nivel: *naturaleza del documento, dimensiones educativas consideradas, e imagen del estudiante inmigrante*, que corresponden a aquellas que ofrecen una mayor profundidad analítica.

Naturaleza de los documentos

Un primer conjunto de fuentes corresponden a documentos cuyo propósito es esencialmente *informativo-instructivo*. Agrupa 2 fuentes documentales que entregan información a niños, niñas y adolescentes inmigrantes respecto a su derecho la educación, y más concretamente, a las diversas formas de ejercerlo. De manera más específica, informan acerca de requisitos y procedimientos establecidos oficialmente acerca de cómo matricularse en escuelas de titularidad pública. Asimismo, plantean lo que deben hacer si

el derecho a la educación (...) es vulnerado, es decir, si se les obstaculiza la incorporación o matrícula en un establecimiento educacional; se les niegan las facilidades para incorporarse a la vida escolar en igualdad de condiciones que las y los estudiantes chilenos; o se les discrimina por ser migrantes (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2015, p.7).

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes, independientemente de su situación migratoria o la de sus familias, tienen derecho a (...) Recibir beneficios estatales como pase escolar, seguro escolar, becas de alimentación, transporte y útiles escolares, en igualdad de condiciones que el resto de las y los estudiantes que lo requieran (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2015, p.4).

La información desde este punto de vista, es concebida como un recurso que contribuye al acceso a la educación y a la igualdad de condiciones, lo que plantea la cuestión de la posición desventajada en la que se encuentran los inmigrantes con respecto a los estudiantes autóctonos, al ejercer el derecho a la educación, el que no es efectivamente resuelto con el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades. Los documentos, explicitan además la posibilidad que estos derechos sean

vulnerados; y en estos términos, la vulneración aparece como un hecho que existe de facto ante lo cual NNA inmigrantes necesitan saber qué hacer.

Adicionalmente, 5 fuentes documentales tienen una naturaleza fundamentalmente *instructivo-orientativa*, cuyo propósito principal es plantear orientaciones educativas para un accionar congruente con la inclusión de estudiantes inmigrantes a la escuela. En esta línea, destaca por ejemplo la valorización que se hace de ciertas buenas prácticas llevadas a cabo por escuelas:

Con este documento, buscamos visibilizar dichas prácticas y otorgarles el valor que se merecen, construyendo orientaciones y criterios para el desarrollo de un trabajo intercultural positivo, que nos beneficie a todos sin excepción. (Fundación Superación de la Pobreza e Instituto Chileno de Estudios Municipales, 2016, p.5).

Como se observa, las prácticas de las escuelas son reconocidas como recursos que pueden iluminar el quehacer educativo intercultural. Otorgando valor a lo creado desde las escuelas mismas a partir de sus propias experiencias e iniciativas, este reconocimiento de prácticas locales se plantea como un acercamiento dialógico que busca irradiar los alcances positivos de éstas, y constituyéndose a su vez en insumos para la discusión y reflexión educativa de otras escuelas que atraviesan desafíos similares. De manera más específica el documento ofrece experiencias significativas en seis ámbitos relacionados con la incorporación de estudiantes inmigrantes, siendo la integración inicial, uno de sus nucleares y que mayor relación presenta con el propósito de nuestra investigación.

Dimensiones educativas implicadas

Con relación a las diferentes dimensiones del proceso de incorporación de estudiantes inmigrantes, la que destaca es la *curricular-pedagógica*, ya que las fuentes (4) relevan orientaciones y criterios que pueden ayudar a la integración de los estudiantes inmigrantes. Destaca la profesionalización del cuerpo docente, para que pueda reconocer y valorar las diferencias, y es planteada en consecuencia como un cambio en el currículo que contribuiría con el aprendizaje:

Reconocer la diversidad como un valor y no como defecto implica romper con la clasificación y la norma (López Melero, 2011). Exige profesionalización del docente para comprender la diversidad y obliga a repensar el currículo para erradicar las desigualdades. Supone ofrecer prácticas educativas simultáneas y diversas que reconozcan las diferencias y que luego las valoren como signos de identidad que nos enorgullecen. No basta con reconocer y aceptar los

alumnos de diferentes capacidades, intereses, culturas, etc. sino que debemos ser conscientes, además, del enorme valor de todos ellos para construir espacios de aprendizaje (Vicaría para la Educación, 2014, p. 19).

Uno de los aspectos más difíciles a la hora de pensar en valorar la diversidad, lo constituye la forma de plasmarlo en el currículo. Significa hacerse cargo de una visión y una misión de la educación, planteándose desde una dimensión política. En el caso de la valoración de la diversidad cultural de los estudiantes inmigrantes, significa atreverse con las desigualdades e inequidades, comprendiendo el proceso educativo como un asunto de relaciones de poder a partir de las posiciones en las que se encuentran los estudiantes inmigrantes en la escuela. Por otra parte, implica formar profesores que valoren la identidad como una construcción cultural, a través de un proceso dinámico y cargado de múltiples significados.

A diferencia del ámbito estatal, la *dimensión administrativa* se muestra menos significativa (1 fuente). Comparte el propósito de informar sobre aspectos que se requieren para el acceso de los estudiantes inmigrantes en la escuela: aun cuando menciona el ejercicio del derecho a la educación, señala indicaciones concretas para el ingreso a un establecimiento educacional y el tipo de beneficios a los que los estudiantes inmigrantes pueden acceder (Fundación Instituto de la Mujer; 2011).

Imagen del estudiante inmigrante

Esta categoría considera las distintas conceptualizaciones que las fuentes documentales realizan con relación al estudiante inmigrante. Se han establecido tres sub categorías:

1. Inmigrantes como sujetos discriminados

Los documentos resaltan los actos discriminatorios que estudiantes sufren en la escuela y las dificultades que éstos y su familia viven por esto: “la discriminación en la escuela se ha vuelto tan cotidiana, que los niños y niñas inmigrantes la han naturalizado, y han internalizado estas dificultades como parte de los costos de la migración y sus familias” (Corporación Colectivo Sin Fronteras, 2007, p. 140-141). Planteamos que esta construcción de imagen, debe ser comprendida desde una óptica de complejidad. Pareciera que la discriminación hacia los estudiantes inmigrantes en la escuela es un hecho innegable que sufren cotidianamente; sin embargo, sostenemos que es necesario re significar esta comprensión profundizando también en el impacto que genera en aquellos que discriminan. En la medida en que los actores de la escuela conciben “discriminados”, corren el riesgo de situarse desde relaciones de dominancia hacia “aquellos que

sufren”. Pareciera importante abordar esta cara de la medalla.

2. *Inmigrantes como sujetos de derecho*

Agrupar los documentos que enfatizan en el estudiante inmigrante como sujeto de derecho, relevando su derecho a educarse: “Niños, niñas y adolescentes migrantes tienen derecho a educarse, independiente de su situación migratoria o la de sus familias” (INDH, 2015, p. 4). La imagen del estudiante inmigrante como sujeto de derecho lo configura desde el empoderamiento en su condición o la de su familia, de inmigrante. Esta imagen abre posibilidades de construir culturalmente una visión de un estudiante que puede demandar, reclamar y ejercer el derecho a educarse, por lo que la relación que se establece con un actor así, invita a pensarlo como un sujeto capaz de actuar.

3. *Inmigrantes como sujetos dinamizadores*

Se plantea al estudiante inmigrante como alguien capaz de avivar la dinámica de la escuela a la que se integra y de la comuna en la que vive. Esta imagen reconoce y valora la contribución del estudiante inmigrante, a la problemática del vaciamiento de las escuelas públicas en el país, producto de años de políticas educativas segregacionistas. Es una imagen que contribuye con la posibilidad de un verdadero diálogo intercultural, en tanto reconoce al otro como un actor capaz de recrear la realidad de la escuela. La comunidad migrante se ha tornado un factor dinamizador dentro de la dinámica escolar y comunal. La ampliación de la matrícula en algunas escuelas municipales se ha debido, principalmente, a la llegada de estudiantes migrantes. Algunas de las voces relevadas en este estudio han llegado a plantear que los niños y niñas provenientes de otros países han “salvado” a escuelas que estuvieron a punto de desaparecer (Fundación Superación de la Pobreza e Instituto Chileno de Estudios Municipales, 2016, p.72).

Conclusiones

Al integrar los análisis –ámbito estatal y sociedad civil– una primera idea concluyente es el significativo predominio de fuentes documentales cuyo propósito es la entrega de información y por tanto de carácter eminentemente divulgativo. El principal efecto de ello es que las escuelas, en tanto principal destinatario, pueden estar al día de los nuevos lineamientos y decisiones que emanan de los diferentes órganos institucionales en materia de escolarización de estudiantes inmigrantes. Sin embargo, esto constituye un problema puesto que una parte importante de dicha información supone para las

escuelas implementar cambios en su funcionamiento interno sin que existan las adecuadas orientaciones e instancias de asesoramiento para ello, elemento clave para el mejoramiento de las prácticas educativas. (Fernández Echeverría, & García Castaño, 2015). El resultado entonces es que las escuelas se enfrentan al desafío de implementar iniciativas sin los apoyos necesarios, lo que puede provocar que los resultados no sean coherentes con los principios que impulsan dichos documentos.

Por cierto que este escenario no es propio de aquello que concierne a la escolarización de estudiantes inmigrantes, sino que obedece de acuerdo a Cornejo (2006) a una lógica de funcionamiento estatal de des-responsabilización de la función técnica en el ámbito educativo, la que es traspasada a las propias escuelas y sus equipos profesionales.

En la medida que todo discurso es igualmente significativo por lo que dice como por lo que omite (Van Dijk, 1999), los silencios en torno a dimensiones de la incorporación que vayan más allá de la matriculación así como los vacíos en torno a formatos documentales de naturaleza más orientativa, evidencian desafíos respecto al papel que desempeña el ámbito gubernamental en «orquestrar» este proceso de incorporación (Martínez de Lizarrondo, 2009).

Situación distinta a la descrita se genera desde el ámbito civil en el cual sí existe documentación que pretende justamente convertirse en un instrumento de orientación para las escuelas, utilizando de hecho la experiencia y los conocimientos de las propias escuelas en contextos de migración. Esto se refleja en la presencia de fuentes documentales que privilegian la dimensión curricular-pedagógica, yendo más allá de lo estrictamente administrativo. Fiel reflejo de esto se observa en uno de los documentos analizados sobre experiencias de educación intercultural en las escuelas (Fundación Superación de la Pobreza, Instituto Chileno de Estudios Municipales, 2016) donde no sólo se ofrecen orientaciones para que las comunidades educativas puedan trabajar en torno a sus propios procesos de acogida, sino que además estas orientaciones surgen desde la práctica, desde la experiencia misma de escuelas que atraviesan procesos similares.

De esta manera se puede observar que el trabajo realizado por las diferentes organizaciones del tercer sector, viene a responder y llenar las lagunas gubernamentales en materia de migración y escuela. De hecho, han sido estas mismas organizaciones las que a la fecha han realizado una mayor contribución en el esfuerzo por fortalecer las respuestas educativas de

acogida a estudiantes inmigrantes por parte de las escuelas, aportando una valiosa y provocadora imagen del estudiante inmigrante como dinamizador de los procesos educativos, imagen que va más allá de los discursos hegemónicos centrado en la vulnerabilidad y sus déficits asociados (Esteban-Guitart, & Vila, 2013; Sleeter, 2016), o en la discriminación (Ministerio de Educación, 2013). Ver la migración como un hecho educativo dinamizador, como una oportunidad para que las comunidades educativas puedan mirar y repensar su quehacer cotidiano así como la función social a la base de éste es sin lugar a dudas un aporte indiscutible de las organizaciones del mundo civil. Por tanto, consideramos que las acciones y propuestas planteadas por este ámbito deben comprenderse como iniciativas a replicar por el Estado, para lo cual, la necesaria vinculación entre ambos ámbitos se plantea como una figura que debiera estar mucho más presente de lo que hasta ahora ha estado en nuestro país.

Recoger la polifonía de voces en torno al fenómeno migratorio en la escuela deja en evidencia que más que corresponder a voces corales (Bakhtin, 1986), los discursos que emanan desde diversos organismos entregan información, prescriben, instruyen u orientan a las escuelas de manera poco articulada y sin una disposición organizada de ella. Algo que se aprecia con facilidad de nuestro mapeo realizado es justamente el hecho que existe un corpus significativo de documentación potencialmente útil para que las escuelas puedan ir mejorando sus procesos y/o planes de acogida, pero que fácilmente pueden no cumplir su objetivo por la falta de orientaciones más específicas y contextualizadas, o bien por la falta de instancias de acompañamiento que permitan avanzar a las escuelas hacia sus zonas de desarrollo potencial en materia de incorporación de estudiantes inmigrantes (Jiménez, Lalueza, & Fardella, 2017).

Para finalizar, y conectarlo al mismo tiempo con el horizonte mayor de nuestra investigación, el mapeo documental demuestra que tanto los vacíos existentes como la desarticulación entre organismos, evidencia un escenario poco maduro y fértil para impulsar en las escuelas la creación de programas de acogida para estudiantes inmigrantes. Como explican García Castaño y Carrasco (2011), una de las claves para el éxito en la incorporación de inmigrantes en la creación de dispositivos formales para ello (programas de acogida), y al mismo tiempo, el éxito del funcionamiento de estos programas depende en buena medida de las competencias de las propias escuelas y del asesoramiento educativo recibido. Generar la información necesaria, empoderar a las escuelas y asesorar su proceso de desarrollo se constituyen entonces en tres de los

principales desafíos en materia de migración y escuela en nuestro país.

Referencias

- Alegre, M. (2005). *Educació i immigració: L'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrànea.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable, *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-29.
- Corporación Colectivo Sin Fronteras (2007). *Niños y niñas migrantes: Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Colectivo Sin Fronteras.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero: Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-22.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications.
- EACEA (2009). Integrating immigrant children into schools in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
- Esteban-Guitart, M., & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo "Fondos de Conocimiento". *Cultura y Educación*, 25(2), 241-54.
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189-211.
- Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 468-95.
- Firth, A. (2010). Etnometodología, *Discurso y Sociedad*, 4, núm. 3, pp. 597-614.
- Fundación Instituto de la Mujer (2011). *Guía de apoyo: Soy migrante, tengo derechos*. Santiago: Andros Impresores.

- Fundación Ciudadano Global (Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados). (2013). *En Inmigración, integración, infancia, interculturalidad, inclusión*. Antofagasta: Sergraf.
- Fundación Ciudadano Global (Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados), Mesas Hurtadianas (2013). *Documento sobre Migrantes*. <http://creasfile.uahurtado.cl/Mesa%20MIGRANTES.pdf>
- Fundación Superación de la Pobreza, Instituto Chileno de Estudios Municipales (2016). *Educación e interculturalidad en escuelas públicas: Orientaciones desde la práctica*. Recuperado de <http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Educaci%C3%B3n-e-interculturalidad.-Orientaciones-desde-la-pr%C3%A1ctica-FSP-Regi%C3%B3n-Metropolitana.pdf>
- García Castaño, F., & Carrasco, S. (2011). *Población migrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Garreta, J. (2006). Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2), 261-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.11.006>
- Vicaría para la Educación (2014). *La inclusión, expresión de nuestra identidad católica*. Santiago, Chile: Gráfica Nueva.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) (2011). *Cartilla informativa: Derecho a educación de niñas, niños y jóvenes migrantes*. Santiago: INDH.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) (2015). *Cartilla informativa: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes*. Santiago: INDH.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-41.
- Jiménez, F., Lalueza, J., & Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales (en prensa). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Lamas, M., & Lalueza, J. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-91. <http://dx.doi.org/10.1174/113564012804932083>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-76. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.15.2009.7510>
- Ministerio de Educación (Chile) (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una educación inclusiva. Santiago: Unidad de Transversalidad Educativa MINEDUC.
- Ministerio de Educación (Chile) (2013). Estadísticas de la Educación 2013. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encuentros sobre Educación*, 1, 81-106.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity (Volume II): Giving every student the chance to succeed*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- Ogbu, J. (2005). Etnografía escolar: Una aproximación a nivel múltiple. En Á. Díaz de Rada, H. Velasco, & F. García (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (p. 145-174). Madrid: Trotta.
- Palaudarias, J., & Garreta i Bochaca, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: Un análisis comparado desde la situación de Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.14.2008.7481>
- Pidgeon, N., & Henwood, K. (1997). Grounded theory: Practical implementation. En J. Richardson (comp.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences*, (p. 86-101). Leicester: bps Books.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Sánchez, A., Navas, L., & Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 239-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>

- Short, D. (2002). Newcomer programs: An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban Society*, 34(2), 173-98. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124502034002004>
- Sleeter, C. (2016). *El uso de saberes y aprendizajes no escolares con estudiantes de comunidades vulnerables: Apoyo para los profesores novatos*. Ponencia presentada en V Congreso Internacional Sobre el Profesorado Principiante y la Inducción de la Docencia en la República Dominicana. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Simó, N., Pàmies, J., Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: Más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-94. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Stefoni, C., & Bonhomme, M. (2014). Una vida en Chile y seguir siendo extranjeros. *Si Somos Americanos Revista de Estudios Transfronterizos*, 14(2), 81-101.
- Thayer, L. Correa, S., & Novoa, T. (2014). Plan de acogida y reconocimiento de migrantes y refugiados de la comuna de Quilicura. Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 22-36.
- Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.