

Capital cultural y éxito académico de estudiantes migrantes en la educación media técnico profesional en la frontera norte de Chile¹

CARLOS MONDACA ROJAS

Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá, Chile
cmondacar@academicos.uta.cl

RAÚL BUSTOS GONZÁLEZ

Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá
rbgonzalez@academicos.uta.cl

ELIZABETH SÁNCHEZ GONZÁLEZ

Centro Educar, Universidad de Tarapacá, Chile
esanchezg@academicos.uta.cl

Resumen. Se examina el rol del capital cultural de los estudiantes migrantes en la educación media técnico profesional en el norte de Chile y su influencia en el éxito académico. Se utilizó un enfoque de investigación cualitativo (entrevistas y grupos focales), identificándose un perfil del estudiantado migrante caracterizado por su esfuerzo, disciplina y un buen rendimiento. Se sostiene que su diversidad cultural podría ser un valioso capital que les brinda acceso a recursos y oportunidades, y les facilita el reconocimiento por parte de los docentes. Los hallazgos subrayan la necesidad de integrar este capital cultural en las políticas educativas, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: interculturalidad, capital cultural, inclusión educativa, estudiantes migrantes, norte de Chile.

1 Agradecemos al Proyecto Fondecyt N° 1220920 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Cultural capital and academic success of migrant students in technical-vocational secondary education on the northern border of Chile

Abstract. The role of the cultural capital of migrant students in technical and vocational secondary education in northern Chile and its influence on academic success are examined. A qualitative research approach was used (interviews and focus groups). A profile of migrant students characterized by their effort, discipline, and good performance was identified. It is argued that their cultural diversity could be an asset that provides them with access to resources and opportunities and facilitates recognition by teachers. The findings underscore the need to integrate this cultural capital into educational policies, thus promoting inclusive and quality education.

Keywords: interculturality, cultural capital, educational inclusion, migrant students, Northern Chile.

Introducción

La inclusión y la interculturalidad son temas clave en la educación internacional, impulsados por eventos como la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990, la Declaración de Salamanca de 1994, el Foro Mundial sobre Educación de 2000 y la Declaración de Incheon de 2015. Estos eventos llevaron a la creación de una Agenda en Educación para 2030, con el objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos. A pesar de estos avances, persisten desigualdades en áreas como género, desigualdad social y falta de inversión en educación en algunos países, lo que afecta el acceso y la calidad de la educación, especialmente para grupos subrepresentados como mujeres, minorías sexuales, migrantes y pueblos indígenas. Es esencial que la comunidad internacional trabaje diligentemente para abordar estas brechas y promover la inclusión y equidad en la educación, no solo para cumplir con los objetivos de la Agenda en Educación para 2030, sino también para promover un desarrollo sostenible y una sociedad más justa en un mundo diverso y complejo.

En Chile, las políticas educativas han promovido la inclusión a través de diversas medidas, como la Ley Indígena de 1993, la Ley de Inclusión del año 2015 y la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional. No obstante, aún persisten prácticas excluyentes que marginan a las diversidades sociales, económicas y culturales, debido a la implementación de un currículo rígido y homogeneizante, lo que ha generado procesos excluyentes en el sistema educativo chileno (Unesco, 2020; Frisancho & Vera-Cossio, 2020; Cristia & Pulido, 2020; Opazo & Fontecilla, 2016; Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2011; OECD, 2018; Ibáñez-Salgado & Druker-Ibanez, 2018; Arias-Ortega & Quintriqueo, 2021; Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016; Martínez, Muñoz, & Mondaca, 2020).

En el caso particular de la región de Arica y Parinacota, en la frontera norte de Chile, las brechas en la implementación de la inclusión, la interculturalidad y la diversidad cultural en educación se caracterizan por altos índices de desigualdad económica y social que producen segregación y vulnerabilidad. Se puede inferir, al respecto, que la inclusión de la diversidad cultural en el aparato escolar regional se manifiesta por tres ejes de exclusión:

- Primero, un exacerbado nacionalismo que se traduce en prácticas de discriminación, racismo y estigmatización en los establecimientos educacionales (Tijoux & Córdova, 2015; Becerra *et al.*, 2015; Webb & Radcliffe, 2015), sobre todo en zona de frontera, donde aún el episodio bélico de la Guerra del Pacífico se manifiesta en una diferenciación nacionalista en el interior de las aulas (Mondaca, Rivera, & Gajardo, 2014a; Mondaca *et al.*, 2020).

- Segundo, un currículo rígido y prácticas docentes descontextualizadas en los diferentes niveles, con ambientes no exentos de violencia y con una baja cohesión social, que no fortalece sus identidades culturales (Pavez, 2012; Mondaca, Gajardo, & Sánchez, 2014b; Mondaca, 2018; Stang, Roessler, & Riedemann, 2019; Ortega *et al.*, 2020; Stang *et al.*, 2021; Riedemann *et al.*, 2020; Pavez-Soto *et al.*, 2021; Grau, Díaz, & Muñoz, 2021).
- Tercero, una débil y autodidacta formación inicial docente en materia intercultural (San Martín *et al.*, 2017; Riquelme, 2020), lo que se traduce en la existencia de un bajo capital cultural y carencias importantes en los estudiantes, en este territorio transfronterizo (Julio-Maturana *et al.*, 2016; Rojas, Falabella, & Alarcón, 2016).

En la región de Arica y Parinacota, en el año 2019 hubo 12 852 estudiantes matriculados en enseñanza media, de los cuales un 69% asisten a educación científico-humanista y un 31% a la EMTP. De esta manera, la región registra un porcentaje de estudiantes en EMTP relativamente mayor que el nivel nacional, que solo alcanza el 27%. Con relación a las características del estudiantado, la región presenta una mayor concentración de estudiantes indígenas (21% versus solo un 6% a nivel nacional) y de estudiantes extranjeros y nacionalizados (8% versus 4% a nivel nacional), lo que sugiere una mayor diversidad con relación al promedio del país.

Ahora bien, la distribución de estudiantes de pueblos originarios y extranjeros por tipo de currículo es diferente a la distribución nacional. Mientras que a nivel nacional la proporción de estudiantes indígenas es del 10% en EMTP y del 5% en EMCH, en Arica y Parinacota los estudiantes indígenas alcanzan un 35% en EMTP y un 15% en EMCH. En relación con el país de origen, los estudiantes extranjeros y nacionalizados a nivel nacional solo alcanzan un 4% en la EMTP y un 3% en la EMCH; sin embargo, en la región, el 14% de los estudiantes de EMTP son extranjeros o nacionalizados, en comparación con un 5% de los estudiantes en EMCH. En consecuencia, en la región de Arica y Parinacota, la EMTP concentra un estudiantado significativamente más diverso en términos nacionales y étnicos que EMCH, e incluso que la EMTP a nivel nacional (Mineduc, 2020).

En este escenario, el objetivo del presente artículo es analizar la importancia que tiene el desarrollo del capital cultural en el éxito académico de los estudiantes migrantes de los establecimientos de educación media técnico profesional (EMTP) en la frontera norte de Chile (Franco García, 2021), contexto que, como forma parte de una zona extrema fronteriza, requiere de prácticas de inclusión e interculturales pertinentes; no solo por ser parte

de uno de los niveles educativos más segregados socioeconómicamente (Valenzuela, 2008; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2013), sino, sobre todo, por su conformación multicultural, que ha estado invisibilizada en el sistema educativo (Webb, Canales, & Becerra, 2018; Treviño, Valenzuela, & Villalobos, 2019; Gutiérrez & Carrasco, 2021). Para esto, es fundamental fomentar el desarrollo del capital cultural en las clases e interacción social de estos estudiantes (Franco García, 2021).

La contribución de este artículo radica en proponer el concepto de capital cultural aplicado al contexto migrante en América Latina, entendiéndolo como un recurso que poseen los individuos y pueden activar en situaciones específicas (Lareau & McNamara Horvat, 1999).

La inclusión educativa intercultural para la atención de las diversidades

Se entiende a la inclusión educativa intercultural como aquellas prácticas que se han planteado para incluir a las diferencias, desde el respeto por los derechos humanos, las necesidades educativas especiales, las exclusiones de tipo económicas, sociales y culturales, las producidas por problemas emocionales y/o de comportamiento, los colectivos sociales y culturales en situación de minorías marginadas (étnicas, culturales, de género, por orientación sexual), y, en particular, contra las brechas producidas por el racismo y la discriminación en los sistemas educativos (Juang & Schachner, 2020; Anderson *et al.*, 2021).

La inclusión debe comprenderse, en los términos establecidos en el Compromiso de Cali (2019), como «[...] un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación» (Unesco, 2019, p. 1). En este contexto, durante la última década, los programas específicos de EIB y del PIE y las políticas en materia de antidiscriminación, convivencia escolar, participación ciudadana, entre otras acciones, han configurado procesos de integración que, paradójicamente, termina excluyendo a las diversidades o asimilando a la alteridad (Mondaca, 2018; García & Moreno, 2014; Mondaca, Gairín, & Muñoz, 2018a).

La inclusión educativa intercultural (Mondaca & Aguirre, 2022) no se ocupa solo de la representación de las diferencias u oposiciones binarias, sino de una perspectiva interdisciplinaria en la escuela, donde participa toda la comunidad educativa, que debe entenderse como una construcción colaborativa sociodiscursiva y como contingencia de identidades que son

diversas en escenarios, que generalmente no promueven la cohesión social (Mignolo & Walsh, 2018; Lütge & Merse, 2020).

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 (Aguado, 2003; Garreta i Bochaca, 2011; Lalueza, Crespo, & Luque, 2010). 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, e
- 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 (2006) y Naranjo (2001), quienes centran su análisis en el fenómeno de los desplazados en las fronteras internas colombianas. Gloria Naranjo acentúa el hecho de que estos desplazamientos no discriminarían 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 (2009), quienes preferentemente centran sus investigaciones en torno a los prejuicios, la vulnerabilidad y la exclusión de los migrantes mexicanos, en especial 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.

Educación y diversidad cultural en la frontera norte de Chile

La diversidad no es un fenómeno nuevo en las escuelas del norte de Chile. Actualmente, se vincula a los procesos migratorios, que se suman a una histórica presencia de peruanos y bolivianos y población originaria y afrodescendiente. Las escuelas se han convertido en un crisol de identidades (Mondaca *et al.*, 2018b) que presentan importantes vacíos estructurales en la inclusión educativa del sistema escolar en materia de interculturalidad (Sánchez, Navaz, & Holgado, 2013; Mondaca & Gajardo, 2015).

Los estudios pioneros en esta temática comienzan con el análisis de la inserción de estudiantes peruanos en la comuna de Santiago y, posteriormente, bolivianos, colombianos y haitianos (Poblete, 2009; Donoso, Mardones, & Contreras, 2009; Alvites & Jiménez, 2011; Pavez, 2012; Rojas, Amode, & Vásquez, 2015; Martínez *et al.*, 2021), que muestran de forma general que en el sistema escolar prevalecen prácticas e imaginarios asociados a un nacionalismo que asimila, produciendo manifestaciones de intolerancia, discriminación, racismo, xenofobia y estigmatización, que se desarrollan en las aulas, desde el currículo (Hernández, 2016; Díaz *et al.*, 2018), y de forma estructural en las propias instituciones (Barrios & Palou, 2014; Sanhueza, Friz, & Quintriqueo, 2014; Chiner, Cardona-Moltó, & Puerta, 2015; Carrillo, 2015; Cerón, Pérez, & Poblete, 2017; Morales *et al.*, 2017; Arellano *et al.*, 2016; Joiko & Vásquez, 2016).

En el norte de Chile, la literatura alusiva ha aumentado en cuanto a número de publicaciones e investigadores. Principalmente, hay una primera etapa en la que se caracteriza sociodemográficamente a los estudiantes migrantes (Mondaca & Gajardo, 2015; Mondaca *et al.*, 2015; Mondaca *et al.*, 2018a). Posteriormente, estos estudios analizan los procesos de inserción, inclusión y exclusión en la escuela (Mondaca, 2018), indicando que, al igual que directivos, profesores y padres y apoderados tienen un discurso de inclusión que describe más bien un proceso de integración asimiladora.

También se han investigado las estrategias y prácticas emergentes de inserción de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota (Mondaca *et al.*, 2018b). Además, con estos estudios se han indagado las representaciones entre los estudiantes migrantes según el país de origen (Bustos & Gairín, 2017a, 2017b) y se han examinado las expectativas, la adaptación y el rendimiento académico de estudiantes y padres migrantes (Bustos & Díaz, 2018).

Se evidencia la inexistencia de medidas inclusivas en el aula, lo que los docentes justifican señalando que su deber es tratar por igual a todos los estudiantes, demostrando así una postura asimilacionista ante la diversidad. Paralelamente, en los últimos años, Zapata (2017a, 2017b, 2018) ha analizado lo que no se dice, pero que se transmite, en el orden social presente en la vida cotidiana de los niños y niñas en escuelas y colegios de la región de Arica y Parinacota, y sobre las percepciones sobre multiculturalidad en niños aimaras en escuelas rurales de Arica (Alvarado & Zapata, 2020; Martínez *et al.*, 2020). También existen algunos estudios exploratorios en la temática de la memoria histórica y su importancia para un currículo y educación interculturales (Mondaca *et al.*, 2020) y en temas de competencias interculturales en los futuros profesores y sobre los niveles de prejuicios

presentes en estudiantes universitarios aimaras y chilenos (Henríquez & Mondaca, 2020).

Esto último se ha visto agravado por la denominada crisis migratoria, que surge por el gran desplazamiento y llegada de personas, especialmente desde Venezuela, por pasos no habilitados, lo cual tiene a un gran porcentaje de ellas en situación irregular, incluidos adultos mayores, niñas, niños y adolescentes (Stefoni, Nazal, & Guizardi, 2022; Stefoni *et al.*, 2023). No obstante, en el Norte Grande esta migración más reciente, solo se encuentra de paso, y quienes habitan, trabajan y estudian en estos territorios son mayormente personas provenientes de Bolivia y Perú, quienes tienen, en algunos casos, lazos ancestrales con el territorio.

La educación media técnico profesional en Chile

La educación técnico profesional en Chile tiene un desarrollo importante en el contexto latinoamericano (Servat, 2017; Zancajo & Valiente, 2019), ya que convoca a un importante contingente de estudiantes, principalmente de los sectores más vulnerables de la sociedad, entre ellos los pueblos originarios y los colectivos migrantes (Sevilla, 2018; Sepúlveda & Valdebenito, 2019). La formación técnico profesional busca desarrollar tanto el conocimiento teórico, como habilidades prácticas orientadas a un trabajo (OECD, 2018; Kleinert & Jacob, 2019) y lograr con esto la movilidad social a través de la consecución de estudios superiores o el ingreso como fuerza de trabajo calificada (Sevilla & Ortiz, 2019; Arellano & Donoso, 2020).

En el caso de Chile, el nivel de educación técnico presenta profundas falencias, relacionadas con una estructura fragmentada y descoordinada entre los subsistemas productivos, los empleadores y la misma política educativa (Montecinos, 2019), no cubriendo las necesidades de los estudiantes de zonas rurales y urbanas con presencia de colectivos marginados, particularmente los migrantes e indígenas (Arias *et al.*, 2015; Agencia de la Calidad de la Educación, 2016; OECD, 2018; Sevilla, 2018; Sepúlveda, 2019). La evidencia entrega resultados nada favorables sobre las trayectorias vocacionales, laborales y de continuidad de estudios superiores de los estudiantes, en su tránsito por la EMTP (Sánchez & Escudero, 2008; Sepúlveda, 2016).

Las condiciones socioeconómicas inciden directamente en la elección de este tipo de educación por los sectores más pobres del país (Ganter & Tornel, 2016), que buscan insertarse en el mundo del trabajo en el corto plazo, aunque con altas probabilidades de desertar (Larrañaga, Cabezas, & Dussaillant, 2014; Sepúlveda & Valdebenito, 2014). Muchas de estas trayectorias son condicionadas por su proveniencia y por la misma experiencia educativa que permite una segmentación de grupos, debido a la selección

y agrupamiento por habilidad en el interior de las aulas (Sepúlveda & Valdebenito, 2019; De Amesti & Claro, 2021).

Por otro lado, la realidad de los establecimientos de EMTP se manifiesta en una nula formación docente en interculturalidad, ausencia de políticas de capacitación y evaluación, y una infraestructura física y pedagógica limitada, así como bajos resultados de los estudiantes en mediciones estandarizadas, tasas bajas de titulación y tasas altas de deserción (Valenzuela *et al.*, 2013; Treviño, Valenzuela, & Villalobos, 2019; Gutiérrez & Carrasco, 2021). Respecto de la EMTP y la diversidad, Carrillo y Jurado (2017) analizan las competencias para la ciudadanía y cómo son percibidas por los estudiantes de la ETP en la provincia de Concepción, y concluyen que estos tienen una alta autopercepción de estas competencias, que se manifiesta, entre otras cosas, por las características culturales de estos estudiantes. Lo anterior insinúa la importancia del rescate del capital cultural de estos estudiantes como herramienta para la inclusión académica.

La activación del capital cultural

Existen diversas definiciones sobre este tipo de capital (DiMaggio, 1982; Erel, 2010). Para Bourdieu (2001), el capital cultural es el conjunto de recursos asociados con el conocimiento de códigos y reglas en una sociedad, los cuales son transmitidos dentro de la estructura familiar y a través de instituciones formales e informales (Landeros, 2020). El capital cultural sería un recurso que los individuos poseen y activan en situaciones específicas (Lareau, 2000, 2011).

La activación de capital cultural en contextos educativos considera elementos como el vocabulario, la forma de interactuar con profesores y la disposición durante las clases (Lareau & McNamara Horvat, 1999). Desde este enfoque, cuando el capital cultural es activado por los individuos, sus conocimientos y habilidades adquieren importancia frente a los demás (Lareau, 1987, Lareau, Evans, & Yee, 2016). Por otro lado, las habilidades y las técnicas orientadas a utilizar estos recursos deben entenderse también como una forma de capital cultural (Lareau & Weininger, 2003). La activación del capital cultural por parte del individuo podría generar un reconocimiento entre quienes comparten un contexto específico (Bourdieu, 2001), promoviendo la aceptación social y, por ende, la inclusión exitosa.

En el contexto de estudio, la activación del capital cultural aparece como una estrategia para enfrentar las consecuencias de la discriminación, el racismo y la xenofobia perpetrados no solamente por estudiantes, sino también por profesores, por lo que los estudiantes migrantes deben resolver por su propia cuenta los problemas vinculados a dichas temáticas, cuyo éxito

también dependerá del conocimiento de las reglas y códigos del contexto en el que se encuentren (Lareau, 2011; Lareau & McNamara Horvat, 1999).

Metodología

La finalidad de esta investigación es analizar los aspectos en que el capital cultural de los estudiantes migrantes promueve su aceptación social en los establecimientos de educación media técnico profesional (EMTP) desde la perspectiva de los protagonistas. Se parte de la premisa de que cada caso por analizar es particular e imposible de reproducir, por lo que se busca la comprensión de su propia lógica interna. En este marco, la naturaleza del problema por estudiar lleva a abordarlo desde la investigación cualitativa, para lograr la comprensión profunda y contextualizada del fenómeno (Hymes, 1982).

Este hecho es fundamental, más aún cuando se inicia un acercamiento a la realidad que se manifiesta en fronteras culturales. En consecuencia, para el levantamiento de información se optó por 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; Poveda, 2003). Por otro lado, este tipo de entrevista facilita el conocimiento de acontecimientos que no puede percibir directamente el investigador, expresados en los propios conceptos del entrevistado.

Junto con la entrevista, se aplicaron grupos focales, ya que, en su naturaleza, son entrevistas grupales que promueven la discusión grupal como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes y «crean conversaciones concentradas, dirigidas, las cuales pueden muy bien no ocurrir nunca en el mundo real» (Mella, 2000, p. 5).

En cuanto al tamaño de la muestra, el principio que guió el muestreo fue la saturación de datos (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). A fin de posibilitar la triangulación de antecedentes, se recurrió a informantes claves provenientes de los padres y apoderados de los estudiantes migrantes, además de profesores que se desempeñan en establecimientos técnicos con presencia de estudiantes migrantes, en este caso mediante grupos focales, que fueron conformados, en el caso de los profesores, por seis docentes, y, en el caso de apoderados, por siete apoderados. Además, se aplicaron entrevistas a encargados de las unidades técnico-pedagógicas de algunos establecimientos rurales y al encargado de estadísticas de la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

Con las entrevistas en profundidad, se tomaron los testimonios de 10 estudiantes, inscritos en establecimientos municipales y particulares subvencionados. Las características específicas de esta muestra y su proporcionalidad por nivel, nacionalidad y tipo de establecimiento son:

Tabla 1
Características de la muestra de estudiantes para entrevista

Nivel educacional	Nacionalidad			Sexo		Tipo de establecimiento	
	Perú	Bolivia	Colombia	H	M	Municipal	Particular subvencionado
Educación media técnico profesional	3	3	4	4	6	4	6

Considerando lo descrito en los apartados anteriores, debemos recurrir a la estrategia de triangulación como respuesta a los problemas de fiabilidad y validez. Jiménez (2007) define la triangulación como la combinación de varias metodologías de investigación en el estudio de un mismo fenómeno. Con esto, se busca la convergencia de resultados. Las metodologías son implementadas de manera independiente, pero se enfocan en un mismo objeto de estudio, buscando resultados convergentes. No obstante, los discursos serían intersubjetivos, por lo que es necesario desarrollar una aproximación a sus relatos individuales mediante relatos de vida cruzados situados en contextos, a los que Moscoso llama «microcampos», lo que se entiende teniendo en cuenta las posiciones y las trayectorias sociales, así como las relaciones mutuas de los sujetos considerados en el estudio (Moscoso, 2014). Por esta razón, el estudio cruzó los testimonios de los estudiantes migrantes con los de sus padres o apoderados y los de sus profesores, rescatando la visión particular de cada uno de ellos en el análisis del fenómeno. Este hecho permitió la reconstrucción más completa del fenómeno y el rescate de información nacida de la coincidencia entre las fuentes.

Los distintos establecimientos educativos considerados en este estudio participan en virtud de ser establecimientos de enseñanza técnico profesional, con un número promedio de migrantes, 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.

Por otro lado, la participación de los establecimientos se puede dar ya sea en los grupos focales de docentes que se desempeñen en estos, mediante entrevistas a sus jefaturas técnicas, o bien como centros de estudio en los que se encuentran matriculados los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, para cada tipo de establecimiento, y de acuerdo con las proporciones referidas, las unidades educativas consideradas en el presente estudio se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Unidades educativas consideradas en el estudio

Establecimiento	Dependencia	Nivel de enseñanza	Espacio	Grupo focal docentes	Entrevista a estudiantes	Entrevista a jefe de unidad técnica pedagógica
Colegio Pablo Neruda	Municipal	Básica/media	Urbano	X		
Colegio Leonardo da Vinci	Subvencionado	Básica/media	Urbano	X		
Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez	Subvencionado	Básica/media	Urbano	X	X	
Colegio Miramar	Subvencionado	Básica/media	Urbano	X	X	
Colegio Padre Francisco Napolitano	Subvencionado	Básica/media	Rural			X

La obtención de datos fue simultánea con el análisis y la valoración de estos para, así, como se señaló anteriormente, determinar el momento en que cese la recogida de información. La reducción de los datos se realizó por separación en unidades, atendiendo a criterios temáticos porque permite más variedad de categorías y, por ende, de información valiosa. Este proceso adoptó un carácter mixto.

Posteriormente, se empleó 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. Para poder manejarlas con comodidad como «expresiones-objeto», el análisis de expresiones orales se realizó a partir de transcripciones escritas de estas.

El análisis descrito fue a partir de cadenas textuales, delimitadas por una frase principal, asumiendo la posibilidad de que una misma cadena textual pertenezca simultáneamente a dos o más unidades de registro (Gil, 1994). En términos del análisis de los datos, se optó por el uso de matrices de doble entrada en los que se alojó la información verbal (Miles & Huberman, 1994). En síntesis, se ha optado por realizar un análisis de tipo emergente, rescatando aportes de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Pidgeon & Henwood, 1997) y el de investigadores como Vásquez y Martínez (1996).

Resultados de grupos focales a apoderados y docentes

En general, el éxito o fracaso de la inclusión de los estudiantes migrantes en el sistema educativo de establecimientos técnicos de la sociedad de acogida

es asociado por los protagonistas de este proceso a dos elementos básicos: el éxito académico y las relaciones conductuales de los estudiantes. Al consultar a los profesores en torno a los resultados académicos de los estudiantes migrantes, la casi unanimidad de los docentes señala 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 hacia la esfera de un rendimiento superior de estos. Las razones de esta ventaja relativa, de acuerdo con los docentes, transitan desde una mejor actitud hacia el estudio, hasta la presencia de contenidos tratados anteriormente en su desarrollo escolar y las condiciones de su contexto de origen.

Existen casos específicos en los que los estudiantes migrantes provienen de contextos sociales que, en sus países de origen, les permitían acceder a una educación de alto estándar. Sin embargo, en Chile, debido a su condición de migrantes y a la situación de vulnerabilidad relativa que esta implica, no logran acceder a oportunidades educativas equivalentes. Esta discrepancia se refleja en el desempeño académico de los estudiantes, que pone de manifiesto ciertas habilidades, como los hábitos de estudio y la responsabilidad. Un ejemplo de ello se observa en la descripción que un docente realiza acerca de una de sus estudiantes migrantes:

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... (Profesor de CCRSH, p. 2)

Esta descripción es generalizada en los testimonios: «Son más respetuosos, cumplen más y son comprometidos con su enseñanza» (profesor de CCRSH, p. 4).

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, 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 en Chile: «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» (Peruano49, p. 4).

En algunos casos, los estudiantes migrantes de los establecimientos técnico-profesionales de Chile tienden a mostrar adelanto en términos de contenidos. Incluso algunos padres migrantes perciben que los rendimientos en cuanto a calificaciones ha mejorado en sus hijos: «Ha mejorado, es

más facilito» (Peruano39, p. 3). En el caso de los migrantes bolivianos, la ventaja académica mencionada 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, p. 3).

En general, los docentes coinciden en ser testigos de un proceso de inclusión exitoso, principalmente debido 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, p. 2). 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, p. 3).

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.

Resultados de entrevistas a responsables institucionales

En términos generales, la apreciación de los responsables institucionales de colegios técnico-profesionales coincide con lo señalado por docentes y apoderados, en cuanto a presentar rendimientos favorables en relación con 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 [...] 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, p. 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 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, p. 2)

Por otro lado, las jefaturas técnicas entrevistadas señalan la extrañeza y desacuerdo de los estudiantes migrantes con el trato que los estudiantes nacionales tienen hacia los profesores y entre sí: «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, p. 2).

Resultados de entrevistas en profundidad a estudiantes migrantes

El sujeto de los procesos y acontecimientos descritos a lo largo de este trabajo son los estudiantes migrantes. La experiencia vital descrita por los propios estudiantes nos permite no solo profundizar antecedentes ya descritos por otras fuentes, sino que además permite apreciar el fenómeno desde las propias categorías de sus protagonistas. La mirada del estudiante migrante permite exponer al juicio académico las características de la educación técnica nacional y su relación con «la diferencia».

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, aparecen como más importantes los elementos asociados a la disciplina y, en segundo lugar, al rendimiento: «En el colegio me porto bien, trato de seguir las normas. Me considero tranquila, no soy de esas personas molestosas. Estoy entre los 10 mejores del curso» (Estudiante peruana, 16, p. 1).

Algunos de estos estudiantes señalan que su buen comportamiento se debe a que se adaptan a las circunstancias y características de los docentes, para regular su conducta: «[...] 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, p. 1).

La gran mayoría de los estudiantes migrantes señalan que les gusta ir al colegio, 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» (Estudiante colombiano, 16, p. 2).

Un elemento interesante que emerge del tema anterior se refiere a las expectativas que los estudiantes migrantes tienen a su salida del colegio. La gran mayoría de los estudiantes entrevistados esperan ingresar a la educación superior, y muy pocos señalan como expectativa incorporarse al mundo del trabajo (rol que al menos declarativamente caracteriza a los establecimientos técnico-profesionales). El querer ayudar a sus padres para

aligerar sus esfuerzos y sacrificios es un tema recurrente: «[...] estudiar algo de educación y luego trabajar, ayudar a mi familia y hermano. Eso espero para mi futuro. Seguir estudiando, ojalá para profe o psicóloga» (Estudiante boliviana, 18, p. 3).

En síntesis, es recurrente apreciar que los estudiantes migrantes reconocen ventajas relativas que promueven un rendimiento destacado en la mayoría de ellos, lo que asociamos a la presencia de un valioso capital cultural: «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, p. 6).

En general, los estudiantes migrantes declaran tener una buena relación con sus pares chilenos, especialmente con sus compañeros de curso, con quienes construyen sus principales relaciones sociales, ya que sus padres restringen amistades ajenas al establecimiento. Algunos de los estudiantes señalan que las buenas relaciones se deben mayoritariamente a sus propias cualidades personales. Este hecho se relaciona con que el éxito académico facilitaría las relaciones sociales, en virtud de promover un autoconcepto positivo, generando el empleo del capital cultural, como insumo para una buena acogida.

La gran mayoría de los estudiantes migrantes señalan que la acogida de parte de los profesores y, en general, la relación con ellos son muy positivas, lo que es atribuido por los estudiantes a sus habilidades personales y buen rendimiento: «Me tratan bien, como soy tranquila y tengo buenas notas» (Estudiante peruana, 16, p. 4).

Al ser consultados los estudiantes migrantes en torno a su experiencia escolar en su país de origen, la mayoría de los entrevistados reconocen la mayor exigencia experimentada en ese contexto educativo: «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» (Estudiante colombiana, 14, p. 5).

De acuerdo con 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 en Chile y a que en su país de origen estaban «adelantados» en relación con los contenidos tratados en clase: «No es que era más difícil o menos, sino que allá estaban más avanzados en materias. Cuando llegué aquí me di cuenta de que las materias eran más atrasadas» (Estudiante peruano, 16, p. 4).

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 dos ámbitos: la ausencia de aprendizajes entre los estudiantes nativos, que los migrantes ya poseen, y la diferente disposición al estudio:

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 de que carecían de cosas básicas. (Estudiante peruano, 16, p. 7)

A modo de conclusión

Del análisis de los datos recopilados, un primer elemento por hacer notar es la coincidencia en la descripción del perfil del estudiante migrante inserto en establecimientos de educación técnico profesional, ya sea este definido por los encargados institucionales, los profesores, los padres o, incluso, los mismos estudiantes. Todas las fuentes los describen como estudiantes esforzados, disciplinados y de buen rendimiento, planteando un capital cultural más elevado en esos aspectos. Las razones a través de las que se explican estas características hacen alusión a ciertas diferencias destacadas en el plano de la exigencia entre su contexto educativo de origen y el de acogida, lo que conformaría un capital cultural de los estudiantes en esta condición.

Lo anterior debe entenderse en relación con el contexto comprendido por la educación técnica nacional, en el que muchas veces la enseñanza de la especialidad se privilegia por sobre los conocimientos generales de carácter científico-humanista, en virtud del objetivo de la temprana inserción de sus estudiantes en el mundo laboral. Por otra parte, todas las fuentes consultadas consideran que otra razón que lleva a destacarse a los estudiantes migrantes en sus colegios de acogida es que estos consideran que ese es el camino para acceder a recursos, oportunidades e, incluso, a la estima de los docentes, aunque esto no debe llevarnos a caer en la generalización simplista, pues se reconocen diferencias dependiendo del origen del migrante. Los estudiantes de origen boliviano aparecen como con mayores problemas de rendimiento. A la vez, estos mismos estudiantes son los que aparecen como más retraídos y tímidos para los docentes y los equipos directivos.

En cuanto al uso de estrategias de adaptación académica, la respuesta que se da para explicar este fenómeno es, no obstante, la misma: ser innecesarias. Este hecho llama la atención, en primer lugar, porque aparentemente nace de la concepción que señala como indicadores 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 esos sean

motivados por el profundo deseo de ayudar a sus padres a dejar de lado muchos sacrificios. En este sentido, si bien la mayoría de las fuentes eran de sexo femenino (6 de 10), no se evidencia alguna diferencia de género en sus testimonios.

Por último, a este perfil del estudiantado migrante caracterizado por su esfuerzo, disciplina y un buen rendimiento, en el caso de estudiantes de pueblos originarios o afrodescendientes se suman sus características de diversidad cultural, que podrían llegar a ser un valioso capital que les brinde acceso a recursos, oportunidades y relaciones interculturales, que les facilite una mayor cohesión social y un mejor reconocimiento por parte de los docentes y de sus pares. Los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de integrar este capital cultural en las políticas educativas, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Panorama de la educación media técnico profesional en Chile*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4550/PanoramaEDTPChile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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.
- Alvarado, A., & Zapata, P. (2020). Niñez aimara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 159-176. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292722>
- Alvites, L., & Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuelas de Santiago de Chile. *Revista Synergies Chili*, 7, 121-136.
- Anderson, T., Briggs, A., Spaulding, S., Zamani-Gallaher, E., & López, D. (2021). *Racial and ethnic equity gaps in postsecondary career and technical education. Considerations for online learning*.
- Ardila, G. (Ed.). (2006). *Colombia: migraciones, transnacionalismo y desplazamiento*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES). Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/785/#sthash.hOZvwTUI.dpuf>
- Arellano, M., & Donoso, G. (2020). Formación técnico profesional en Chile: aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 336-359). Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Arellano, R., Sanhueza, S., García, L., Muñoz, E., & Norambuenqa, C. (2016). La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 900-909.
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación técnico profesional en Chile*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educación-técnico-profesional-en-Chile.pdf>
- Barrios, L., & Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), septiembre-diciembre, 405-426. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.
- Becerra, S., Mansilla, J., Merino, M., & Rivera, P. (2015). School violence against Mapuche indigenous students in Chilean secondary schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1538-1543. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.107>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Declée de Brouwer.
- Bustos, R., & Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123-148.
- Bustos, R., & Gairín, J. (2017a). Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3).

- Bustos, R., & Gairín, J. (2017b). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220.
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños: la cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Canales, A. (1999). Periodicidad, estacionalidad, duración y retorno. Los distintos tiempos en la migración México-Estados Unidos. *Papeles de Población*, (22), 11-41. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Migracion/Articulos/migracion_y_retorno.pdf
- Carrasco, S. (1998). *Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre la antropologia social y la pedagogía*. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23p217.pdf>
- Carrillo, C. (2015). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la «inclusión educativa» de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 43-56.
- Carrillo, O., & Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la Educación*, (46), 133-164.
- Cerón, L., Pérez, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva*, 11(2), 233-246.
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M. C., & Puerta, J. M. G. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), enero de 2015, 19-24 ISSN: 2254-7399 doi:10.7821/naer.2015.1.113
- Cristia, J., & Pulido, X. (2020). La educación en América Latina y el Caribe: segregada y desigual. En M. Busso & J. Messina (Eds.), *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- De Amesti, J., & Claro, S. (2021). Effects of apprenticeship on the short-term educational outcomes of vocational high-school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(3), 1-19.
- Díaz, A., Mondaca, C., Sánchez, E., & Mamani, J. C. (2018). Formación inicial docente e interculturalidad en el norte de Chile. Competencias interculturales en los practicantes de las pedagogías de la Universidad de Tarapacá. *Revista Diálogo Andino*, 57, 17-34.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U. S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- Donoso, A., Mardones, P., & Conteras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el barrio Yungay, Santiago de Chile. *Revista Docencia*, 37, 56-62. Chile.
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4), 642-660.
- Franco García, M. J. (2021, junio). Capital social migrante y formación. El caso de una familia oriunda de la mixteca poblana. *Anales de Antropología*, 55(1), 73-82. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Frisancho, V., & Vera-Cossio, D. (2020). Más que dinero: grechas de género, raza y etnicidad. En M. Busso & J. Messina (Eds.), *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada* (pp. 101-132). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ganter Solís, R., & Tornel Cifuentes, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén-Concepción. *Última Década*, 24(45), 55-73.
- García, J. A., & Moreno, I. (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Editorial La Catarata.
- Garreta i Bochaca, J. (2011). *La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad*.
- Gil, X. (1994). Categorización y complejidad en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 535-537.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D., & Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/rclsnj.19.2.4228>
- Gutiérrez, G., & Carrasco, A. (2021). Chile's enduring educational segregation: A trend unchanged by different cycles of reform. *British Educational Research Journal*, 47(6). <https://doi.org/10.1002/berj.3746>
- Henríquez, D., & Mondaca, C. (2020). Niveles de prejuicio sutil y manifiesto en estudiantes universitarios aymaras y connacionales en la frontera norte de Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 79-90.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(2), 151-169.
- Hymes, D. (1982). ¿Qué es la etnografía? En H. Velasco, F. G. García & A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 175-192). Madrid: Trotta.
- Ibáñez-Salgado, N., & Druker-Ibanez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una coconstrucción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Jiménez Sedano, L. (2007). *Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación, ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?* Emigra Working Papers 102. <https://www.emigra.org.es>
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: «No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades». *Calidad en la Educación*, (45), 132-173.
- Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2020). Cultural diversity, migration and education. *International Journal of Psychology*, 55(5), 695-701. <https://doi.org/10.1002/ijop.12702>
- Julio-Maturana, C., Conejeros, M., Aravena, C., Jiménez, M., Castillo, Y., & Cortés, Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 71-94.
- Kleinert, C., & Jacob, M. (2019). Vocational education and training in comparative perspective. En *Research handbook on the sociology of education*. Edward Elgar Publishing.

- Landeros Jaime, F. J. (2020). Conversión y transmisión de capital en un contexto migratorio: etnografía con familias migrantes en Chile. *Migraciones Internacionales*, 11.
- Laluez, 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.
- Landeros J., F. (2020). Conversión y transmisión de capital en un contexto migratorio: etnografía con familias migrantes en Chile. *Migraciones Internacionales*, 11(22), 1-23.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary school*. Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhood: Class, race, and family life*. University of California.
- Lareau, A., & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *American Sociology Association*, 72(1), 37-53.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606.
- Lareau, A., Adia Evans, S., & Yee, A. (2016). The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: Middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, (134).
- Lütge, C., & Merse, T. (2020). Approaching diversity in education: Pedagogic and queer perspectives. En C. Lütge, C. Lütge & M. Faltermeier (Eds.), *The praxis of diversity* (pp. 175-197). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26078-1>
- Martín-Crespo, M. C., & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_27.pdf
- Martínez, C. R. (2020). *Políticas educativas en un mundo global*. Ediciones Octaedro.
- Martínez, D., Muñoz, W., & Mondaca, C. (2020). El debate Habermas-Rawls. Lecciones sobre justicia, pluralismo y ciudadanía en educación. *Revista Interciencia*, 45(5), 246-252.
- Martínez, D., Muñoz, W., & Mondaca, C. (2021). Racism, interculturality and public policies. An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, 11(1), January-March, 1-12. <https://doi.org/10.1177%2F2158244020988526>
- Mella, O. (2000). *Grupos focales («focus groups»)*. *Técnica de investigación cualitativa*. Documento de Trabajo 3. Santiago: CIDE. <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/Maestria/DiplomadoMediaSuperior/modulo3/documentos/once.pdf>
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). Interculturality and decoloniality. En W. Mignolo & C. Walsh (Eds.), *On decoloniality. Concepts* (p. 57-80). <http://read.dukeupress.edu/books/book/chapterpdf/677713/9780822371779-004.pdf>
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 43-39). Londres: Sage Publications.

- Ministerio de Educación. (2016). Política Nacional de Formación Técnico-Profesional. Decreto Exento N.º 848/2016. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2168/mono-9000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Programa Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2107>
- Ministerio de Educación. (2015). Ley N.º 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2020). Datos del Departamento de Estadística. <http://datosabiertos.mineduc.cl>
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1994). Ley N.º 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Mondaca Rojas, C. E. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* (tesis para obtener el grado de doctor en Educación). Director: Joaquín Gairín Sallán. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/664249>
- Mondaca-Rojas, C., & Aguirre-Munizaga, C. (2022). Introducción: la inclusión educativa como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino*, (67), 13-19.
- Mondaca, C., & Gajardo Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, (47), 3-6.
- Mondaca, C., Gairín, J., & Muñoz W. (2018a). Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Revista Interciencia*, 43(1), 28-35.
- Mondaca, C., Gajardo, Y., & Sánchez, E. (2014b). Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Revista Interciencia*, 39(7), 524-530.
- Mondaca, C., Gajardo, Y., Muñoz, W., Sánchez, E., & Robledo, P. (2015). Estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota. Caracterización, distribución y consideraciones generales. En M. Guizardi (Ed.), *Las fronteras del transnacionalismo. Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile* (pp. 258-180). Santiago de Chile: Editorial Ocho Libro.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairín, J. (2018b). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Revista Estudios Atacameños*, 57, San Pedro de Atacama, 181-201.
- Mondaca, C., Rivera, P., & Gajardo, Y. (2014a). Educación parvularia e inclusión en el norte de Chile. Formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá. *Revista Alpha*, 39, diciembre, 251-266.

- Mondaca, C., Sánchez, E., & Bustos, R. (2020) La importancia de la construcción de la memoria histórica aymara en estudiantes de educación primaria desde un enfoque curricular intercultural bilingüe crítico en el norte de Chile. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(17), 1-30 (número especial «Educación y pueblos indígenas: identidades en construcción y reconstrucción»).
- Mondaca, C., Zapata, P., & Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, 63, 261-270. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Montecinos, M. J. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última Década*, 27(52), 25-49.
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M., & Riquelme, P. (2017). Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77. doi:10.7821/naer.2016.8.173
- 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. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.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.
- OECD. (2018). *Getting Skills Right: Chile*. Getting Skills Right. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264293151-en>.
- Ojeda, N. (2009). Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos. *Frontera Norte*, 21(42), 7-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000200001&lng=es&tlng=es
- Opazo, C., & Fontecilla, M. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>
- Ortega, L., Boda, Z., Trevio, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, M. del R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-126.
- 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. <http://www.jstor.org/stable/40682771>
- Pavez-Soto, I., Galaz-Valderrama, C., Acuña, V., & Colomé, S. (2021). Niñas y niños migrantes en Antofagasta (Chile): experiencias de inclusión social y polivictimización. *Zero-a-Seis*, 23(43), 813-837, jan./jun., Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, XXI(1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pidgeon, N., & Henwood, K. (1997). Grounded theory: Practical implementation. En J. Richardson (Comp.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 86-101). Leicester: BPS Books.

- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- 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.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337-359.
- Riquelme, L. (2020). *Creencias sobre la diversidad cultural de los/las estudiantes de las carreras de Pedagogía Básica y Educación Parvularia de la Universidad de Tarapacá* (tesis para optar al grado de magíster en Educación, Mención en Currículum), Universidad de Tarapacá. <http://educacionymigracion.cl/tesis-liliana/>
- Rojas, M., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide). <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-lasescuelas.pdf>
- Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de «inclusión» de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis* (Santiago), 14(42), 217-245. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
- Sánchez, S., & Escudero, C. (2008). Trayectorias educacionales y laborales de los técnicos en Chile. *Calidad en la Educación*, (29), 18-34.
- Sánchez B., A., Navas M., L., & Holgado T., P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 239-251. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>
- Sanhueza, V., Friz, M., & Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 14-162. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Páginas de Educación*, 9(2), 49-84.
- Sepúlveda, L. (2019). Cincuenta años de educación media técnico profesional en Chile: continuidad, rupturas y desafíos para el futuro. En L. Sepúlveda & M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación técnica profesional. ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp. 25-54). UAH/Ediciones.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 40(1), 243-261.

- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la educación técnico profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3), 77-90.
- Servat, B. (2017). Origen, trayectoria y efectividad de la formación de enseñanza media técnico profesional en Chile. *História da Educação*, 21, 111-135.
- Sevilla, M. P. (2018). *Educación técnica profesional en Chile: antecedentes y claves de diagnóstico*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/548/MONO-466.pdf?sequence=1>
- Sevilla, M. P., & Ortiz, I. (2019). Demandas y desafíos de la educación técnica profesional secundaria en América Latina. En L. Sepúlveda & M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación técnica profesional. ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp. 91-113). UAH/Ediciones.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14 (segunda parte, dossier «Etnografía»), 1-32.
- Stang, M. F., Roessler, P. I., & Riedemann, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(3), 313-331.
- Stefoni, C., Jaramillo, M., Bravo, A., & Macaya-Aguirre, G. (2023). Colchane. La construcción de una crisis humanitaria en la zona fronteriza del norte de Chile. *Estudios Fronterizos*, 24.
- Stefoni, C., Nazal, E., & Guizardi, M. (2022). The Chilean-Peruvian border: States, localities and migration policies (1883-2019). *Universum* (Talca), 37(1), 135-158. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-23762022000100135>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales – Universidad de Chile*, 185, 153-182.
- Tijoux, M. E., & Córdova Rivera, M. G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42).
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2019). Segregation of indigenous students in the Chilean educational system and its relation to socioeconomic segregation. En A. Gaete & V. Gómez (Eds.), *Education and poverty* (pp. 321-347). Boston: Cambridge Scholar Publishing.
- Unesco. (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*.
- Unesco. (2000). Foro Mundial sobre Educación. http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- Unesco. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del ODS4*.
- Unesco. (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*.
- Unesco. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*.

- Valenzuela, J. P. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Informe final. Proyecto Fonide 211-2006. http://www.opecch.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/evolucion_segrecacion_chilena.pdf
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vázquez, A., & Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Webb, A., & Radcliffe, S. (2015). Indigenous citizens in the making: civic belonging and racialized schooling in Chile. *Space and Polity*, 19(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/13562576.2015.1056963>
- Webb, A., Canales, A., & Becerra, R. (2018). Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: Race-neutral discourses among administrative and teaching staff. *Race, Ethnicity and Education*, 21(5), 701-719.
- Zancajo, A., & Valiente, O. (2019). Evolución de las políticas de ETP en Chile: entre el capital humano y el derecho a la educación. En L. Sepúlveda & M. J. Valdebenito, (Eds), *Educación técnica profesional. ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp. 57-89). UAH/Ediciones.
- Zapata, P. (2017a). The power of saying the normally «unsaid» as an act of empowering a woman's voice in the academia and the fictional parallel side behind this power in a global era. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 352-354.
- Zapata, P. (2017b). Interpretive autoethnography as qualitative methodology to humanize social research in Latin American transboundary contexts. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6 (número especial), 59-68 (versión inglés).
- Zapata, P. (2017c). Latin American immigrants' children's lived experiences in rural and urban schools in northern Chile: Understanding local, national, and transnational experiences of culture crossings. *Revista Límite*, 12(39), 7-14.
- Zapata, P. (2018). Borders, space and heartfelt perspectives in researching the «unsaid» about the daily life experiences of the children of migrants in the schools of Arica. En A. Grant, L. Turner, N. Short & T. Adam (Eds.), *International perspectives on autoethnographic research and practice*. Routledge.