



Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas

Teaching Experiences in Working with Immigrant Students: Challenges to Achieving Inclusive Classrooms

Experiências de professores no trabalho com alunos imigrantes: desafios para a realização de salas de aula inclusivas

Andrea Flanagan-Bórquez*  orcid.org/0000-0002-0566-9841

Kimberly Cáceres-Silva**  orcid.org/0000-0002-8203-7450

Javiera Reyes-Alarcón***  orcid.org/0000-0002-0189-585X

Para citar este artículo: Flanagan-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K. y Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 189-199. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-1199>

Recibido: 03/07/2020

Evaluado: 25/11/2020



* Ph. D. Educational Sciences, University of Nebraska-Lincoln, EE. UU. Profesora en la Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Valparaíso (Chile). Correo electrónico: andrea.flanagan@uv.cl

** Licenciada en Psicología, Universidad de Valparaíso (Chile). Profesora del Preuniversitario Pre ucv, Valparaíso (Chile). Correo electrónico: kimberly.caceres@alumnos.uv.cl

*** Licenciada en Psicología, Universidad de Valparaíso (Chile). Profesora del Liceo Bicentenario de Llay-Llay, Llay-Llay (Chile). Correo electrónico: javiera.reyesa@alumnos.uv.cl

Resumen

En las últimas décadas, un escenario predominante en América Latina ha consistido en migraciones intrarregionales, las que han impactado a los sistemas educativos y, especialmente, a los profesores. El presente artículo cualitativo-fenomenológico buscó conocer los desafíos educativos y pedagógicos actuales que presentan maestros chilenos que imparten clases a estudiantes inmigrantes; para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes de una escuela rural y otra urbana, las cuales se destacan por presentar altos índices de vulnerabilidad y alta diversidad estudiantil. A pesar de las importantes diferencias territoriales y culturales de las instituciones, los resultados muestran grandes similitudes en torno al manejo de la diversidad por parte de los docentes, la cual es construida de manera individual e intuitiva y no permea todos los ámbitos al interior de la escuela.

Palabras clave

educación multicultural;
inmigrantes; experiencias
docentes; diversidad;
inclusión

Keywords

multicultural education;
immigrant; teachers'
experiences; diversity;
inclusion

Abstract

In the last decades, the predominant scenario in Latin America has consisted of intraregional migrations, which have impacted educational systems and, especially, teachers. This qualitative-phenomenological study aims to investigate processes experienced by teachers, who teach immigrant students in the region of Valparaíso, Chile. Semi-structured interviews were utilized to learn about the experiences of 10 teachers from one rural and one urban school, which are characterized for having diverse students. Despite the important territorial and cultural differences between schools, findings reveal similarities in the way the teachers face diversity, which is developed individually and intuitively and does not permeate all areas within the school.

Resumo

Nas últimas décadas, um cenário predominante na América Latina consistiu em migrações intrarregionais, as quais impactaram os sistemas educacionais e, principalmente, a os professores. O presente artigo qualitativo-fenomenológico buscou conhecer os desafios educacionais e pedagógicos atuais apresentados por professores chilenos que ministram aulas para alunos imigrantes; para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para 10 professores de uma escola rural e outra urbana, que se destacam por apresentar altos índices de vulnerabilidade e alta diversidade estudiantil. Apesar das importantes diferenças territoriais e culturais das instituições, os resultados mostram grandes semelhanças em torno da gestão da diversidade pelos professores, a qual é construída de forma individual e intuitiva e não permeia todas as áreas dentro da escola.

Palavras-chave

educação multicultural;
imigrantes; experiências de
ensino; diversidade; inclusão

Introducción

En las últimas décadas, el escenario predominante en América Latina ha consistido en migraciones intrarregionales (Martínez y Orrego, 2016). Entre los factores que inciden en este fenómeno social, se encuentran la securitización de fronteras del primer mundo tras el bombardeo del 11 de septiembre en Estados Unidos, junto a la crisis económica y política que sufrió Argentina, país que lideraba el destino migratorio en el Cono Sur.

Hasta antes de la pandemia de la COVID-19, entre los motivos que llevaban a las personas a desplazarse de sus lugares de origen, se encontraban principalmente las posibilidades de mejoras laborales o condiciones socioeconómicas y el resguardo físico o emocional debido a contextos golpeados por la violencia social, política y estructural (Rojas y Silva, 2016). Si bien el actual contexto de la pandemia ha disminuido el flujo migratorio, se estima que alrededor de 4 % de la población total de América Latina y el Caribe reside en un país distinto al de su nacimiento (Martínez y Orrego, 2016).

El contexto territorial y sociopolítico donde se llevó a cabo esta investigación es Chile. Durante los últimos años, ese país ha presentado un gran número de migraciones a diferentes zonas de su territorio, aumentando exponencialmente las cifras de personas de otras nacionalidades que llegan a vivir al territorio chileno e instalándose como una temática de gran interés político y público. Según informaciones oficiales entregadas por el Gobierno (Instituto Nacional de Estadísticas [INE] y Departamento de Extranjería y Migración de Chile [DEM], 2019), en los últimos años se ha cuadruplicado el número de inmigrantes residentes en Chile, representando actualmente un 6,6 % de la población total. Sin embargo, este porcentaje sería aún mayor si se consideran a aquellos inmigrantes que no se encuentran oficialmente registrados. Respecto a la distribución geográfica de la mayor parte de la población migrante que reside en ese país, aproximadamente un 85 %, se concentra principalmente en cuatro regiones de Chile, siendo una de ellas aquella donde se desarrolló la presente investigación, Valparaíso (5,4 %) (Instituto Nacional de Estadísticas [ine], 2018).

Por otro lado, el fenómeno de la inmigración y sus implicancias a nivel educativo ha sido ampliamente estudiado en los países del norte global, especialmente en lo que se refiere a producir conocimiento actualizado que contribuya a generar nuevas políticas y prácticas educativas que consideren las necesidades y características socioculturales de niños y jóvenes con un origen distinto al de la cultura dominante. En este contexto, la literatura evidencia que las comunidades educativas deben hacer frente al desafío de llegar a estudiantes que poseen una base de contenidos diversa, un idioma

o una variante de este distinta al de la cultura huésped y una cultura de origen distinta a la que se encuentra dirigida regularmente, siendo estos, aspectos que afectan de forma transversal el proceso educativo formal (en la escuela) e informal (en casa y el barrio) de los estudiantes que provienen de otros países (Nieto y Bode, 2018). Adicionalmente, otros autores han señalado el impacto de la educación en la construcción de la identidad cultural y su influencia en el sentimiento de pertenencia y percepción de sí mismo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). En este sentido, procesos como la asimilación pueden traer consigo confusión cultural y aislamiento cuando las políticas y prácticas escolares devalúan o rechazan la cultura de los estudiantes, puesto que en las escuelas estos aprenden qué cultura es valorada e importante (Nieto y Bode, 2018; UNESCO, 2019). Finalmente, otra evidencia muestra cómo, a través de los intercambios sociales entre los propios estudiantes, entre estos y sus profesores u otros integrantes de la comunidad escolar, los alumnos internalizan los mensajes que reciben diariamente respecto a su cultura y lengua de origen (Chan *et al.*, 2015).

Dado que la escuela es considerada uno de los espacios de socialización más significativos en las etapas del desarrollo de la infancia y adolescencia, y en donde se aprende aspectos de participación y consideración sobre otros (Del Pozo-Armentia *et al.*, 2020), el análisis de las prácticas desarrolladas por los maestros con inmigrantes resulta clave para “contar con sistemas de acogida efectivos que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de estos estudiantes, [puesto] que estos presentan un mayor riesgo de verse inmersos en situaciones de desigualdad en el ámbito escolar” (Jiménez *et al.*, 2017, p. 106). Al respecto, la evidencia internacional muestra cómo los sistemas educativos más inclusivos son aquellos en que los docentes poseen un rol crucial (Operti, 2017) en la promoción de la inclusión en las escuelas.

En el caso de Chile, si bien se han realizado esfuerzos gubernamentales para promover la inclusión de todos los niños y jóvenes que acceden a la educación en el país, aún existen múltiples desafíos y dificultades que requieren atención y estudio. Por un lado, las escuelas en su proyecto educativo institucional (PEI), en concordancia con la Ley 20845 o Ley de Inclusión Escolar, deben generar lineamientos para apoyar la inclusión (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017). Dentro de la definición de su misión, visión y valores, deben incluir su valoración por la diversidad, junto a la promoción del respeto y la no discriminación. No obstante, las declaraciones en esta clase de documentos no alcanzarían a cubrir las dinámicas relacionales desarrolladas en concreto dentro de un establecimiento educativo y que promueven la inclusión, tal como son las interacciones entre maestros y estudiantes de una procedencia distinta a la de Chile. Al respecto, por ejemplo, un estudio efectuado en la frontera de

Chile muestra que “las escuelas parten de la premisa de que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar, considerando como tarea la realización de procedimientos normalizadores” (Bustos y Gairín, 2017, p. 193). Este escenario se repetiría a lo largo del país, donde primaría el enfoque de obtener buenos resultados académicos, siendo muchas veces esta la vara desde donde se mide el logro de una adaptación efectiva al sistema escolar, invisibilizando las características contextuales de los estudiantes inmigrantes, contrario a la visión de multiculturalidad y justicia social.

A partir de ello, y entendiendo que la inmigración es un fenómeno sociocultural, político y económico que impacta directamente en la educación de forma transversal, la presente investigación buscó generar una mayor comprensión del tema desde el estudio de las experiencias de profesores que trabajan con estudiantes inmigrantes en contextos educativos chilenos, especialmente de la región de Valparaíso, debido a que es una de las regiones que concentra la mayor cantidad de inmigrantes del país. Dado que el sistema educativo es capaz de erosionar la identidad cultural de los inmigrantes, también posee un rol fundamental en procesos de resistencia, dentro de los cuales se encuentran las interacciones entre estudiantes y profesores (Nieto y Bode, 2018), por lo que resulta relevante visibilizar y problematizar los discursos y prácticas, a fin de poder enfrentarlas y generar acciones que contribuyan a la inclusión educativa.

De esta forma, el presente trabajo pretende contribuir con evidencia empírica sobre el tema, generando marcos de entendimiento que se generen de las mismas voces de los protagonistas del fenómeno y que permitan ser transferidos a otros escenarios educativos similares en la región latinoamericana.

Perspectiva crítica sobre la educación multicultural

Entre los postulados teóricos que guían la comprensión del fenómeno estudiado, se encuentra la perspectiva crítica sobre educación multicultural desarrollada por Nieto y Bode (2018), dentro del cual se establece un marco de acción educativa para la inclusión sociopolíticamente situado desde la búsqueda de justicia social. Este modelo teórico ha sido aplicado en las escuelas e instituciones educativas, en especial, en los países del norte del continente.

De acuerdo con Nieto y Bode (2018), la educación multicultural posee siete principios que guían las prácticas educativas formales e informales desarrolladas en las escuelas. El primer principio es el *antirracismo*; lo cual implica pensar cómo algunos estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a etnias y minorías raciales, resultan más desfavorecidos que otros en las políticas y prácticas escolares, como el currículum, la elección de materiales y las interacciones con los profesores.

El segundo principio refiere a que esta perspectiva debe encontrarse a la *base* de todas las asignaturas o conocimientos trabajados en educación, en función de erradicar la monoculturalidad tras el discurso de los grupos dominantes, quienes toman las decisiones sobre qué fracción de conocimientos disponibles resultan de mayor relevancia para el aprendizaje de los estudiantes.

El tercer principio entiende la educación multicultural como una educación que es *importante para todos los estudiantes* y no solo para los estudiantes pertenecientes a grupos históricamente oprimidos. Lo anterior está fundamentado en la idea de que, en algunas oportunidades, se entiende la multiculturalidad como un aspecto que solo se vincula con los estudiantes de minorías, tomándose, por ejemplo, decisiones curriculares de incluir contenidos en donde se puedan identificar un porcentaje alto de estos estudiantes; sin embargo, esto perpetúa que estudiantes pertenecientes a la cultura hegemónica reciban una educación parcial que invisibiliza la realidad de quienes no pertenecen a esta.

El cuarto principio corresponde a que *debe permear todo ámbito* en la escuela, como el clima escolar, el entorno físico, el currículum y las relaciones entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa. No basta con contar con una asignatura sobre inclusión o una feria multicultural en determinadas celebraciones; la educación multicultural debe ser entendida como una aproximación que debe estar presente en forma directa y transversal en cada ámbito de la escuela.

En quinto lugar, se encuentra el objetivo de lograr la *justicia social*, cuestionando el rol que poseen las escuelas en la mantención del *statu quo*, a través de confrontar los estereotipos que sostienen inequidad y discriminación, proporcionando los recursos materiales y emocionales que requieren todos los estudiantes para su educación, rechazando la visión de déficit respecto a los estudiantes y construyendo sobre sus talentos y fortalezas, y configurando entornos de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y la agencia para el cambio social. El sexto principio corresponde a que es un *proceso*, debido a que el conocimiento y las relaciones humanas siempre están en marcha, con sus determinadas expectativas y variables culturales. Finalmente, el séptimo principio comprende la *pedagogía crítica*, donde la educación no puede reconocerse como neutral, ni apolítica, sino que cada decisión sobre qué mostrar implica dejar fuera perspectivas menos populares. Una aproximación multicultural implica valorar la diversidad acompañada de la promoción del pensamiento crítico y la acción.

Justicia social, inclusión y rol docente en la promoción de la inclusión

A pesar de formar parte de los principios de la educación multicultural, resulta pertinente destinar un apartado a la perspectiva de justicia social, debido a que es la que otorga sentido político a la labor de promoción de la educación inclusiva (Del Pozo-Armentia et al., 2020). Según Bolívar (2011, p. 13), esta refiere a:

Tender a la equidad (repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos); no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia educativa en cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades.

En educación, la justicia social alude a enfrentar las desigualdades institucionalizadas que se reproducen en las escuelas y en la sociedad (Nieto y Bode, 2018). En este sentido, un aspecto fundamental que debe estar presente en el proceso de adaptación de los estudiantes inmigrantes a un nuevo sistema educativo es la inclusión, la cual debe pensarse más que la contra-cara de la exclusión, sino como un sistema político, lingüístico y educativo radicalmente distinto al sistema que excluye, debido a que forzar la inclusión a un sistema antes excluyente, genera de todos modos separación a causa de los efectos subjetivos de *estar dentro*, reproduciendo la lógica excluyente de control y orden sobre los otros, lo cual entra en conflicto con una perspectiva multicultural (Skliar, 2007).

La inclusión en educación ha adquirido una gran relevancia dentro de las políticas, prácticas e iniciativas educativas en los últimos veinte años (Artiles y Kozleski, 2016), aunque inicialmente su foco estuvo puesto en estudiantes que presentaban discapacidades o necesidades educativas especiales –enfoque teórico que se enmarca en la integración– (Operti et al., 2014). La educación inclusiva es entendida como aquella que aspira a modificar los sistemas educativos a fin de mejorar el acceso, la participación y los logros escolares de todos los estudiantes, independientemente de sus orígenes, características y diferencias (Artiles y Kozleski, 2016; Hodkinson y Vickerman, 2016; Operti, 2019).

De acuerdo con Sapon-Shevin (2013), las modificaciones para la inclusión en educación deben ejecutarse a nivel de pensamiento y políticas; de ambiente educativo, currículum, pedagogía y formación del profesorado. Esta práctica debiese ser habitual pensando en todo el estudiantado; sin embargo, suele realizarse solo cuando aparece una discrepancia insalvable entre cómo se ha construido la escuela hasta el momento y un estudiante en particular.

En el caso específico de este estudio, se presentan distintos desafíos para la inclusión en educación entre inmigrantes y la población receptora, la cual en este estudio corresponde a la cultura dominante (en este caso, la cultura chilena) con consecuentes cambios en las personas implicadas (Fajardo et al., 2008). Diversos autores han enfatizado que muchas veces se produce un proceso conocido como *deculturación*, el cual se refiere al ajuste a la nueva cultura, rechazando, desplazando y olvidando la cultura propia o nativa y todo lo que ella significa (valores, tradiciones, costumbres, normas, etc.). Este proceso implica usualmente acoger una cultura nueva, dejando la otra de lado, lo que en varias ocasiones significa incluso abandonar aspectos tan relevantes como la lengua materna (Spring, 2013). Lo anterior promueve la aculturación y asimilación. La primera, entendida como los cambios de actitudes y valores producidos como consecuencia de la adhesión a un grupo nuevo cultural o el ajuste a un entorno diferente al propio (Fajardo et al., 2008). La segunda, comprendida como la adopción como propia de la cultura dominante en la sociedad (Spring, 2013). En ambos casos, existe una relación entre la cultura privilegiada y la subordinada, en la cual se espera que los inmigrantes se incorporen a la cultura hegemónica, es decir, a la cultura dominante de la sociedad. Como explica el MINEDUC (2017), en este proceso:

la lengua, la cosmovisión, los mecanismos de producción y los códigos de convivencia de la cultura subordinada tienden a debilitarse y, eventualmente, desaparecer, frente a los elementos de la cultura dominante [...] hay un grupo que impone un predominio cultural frente a otro que pierde parte de su cultura de origen. (p. 39)

A nivel docente, el principal desafío se encuentra en la promoción de la justicia social a través de una pedagogía crítica (Nieto y Bode, 2018). En este sentido, resulta prioritario el cuestionamiento a la educación bancaria y domesticadora como postula Freire (2005), en relación con el rol de los educadores, el cual se debe orientar a la liberación en conjunto de educador y educando, donde los dos son seres activos y hacen uso de su capacidad creadora, haciendo frente a la educación bancaria que considera que “tanto más adaptados estén los hombres tanto más educados serán en tanto adecuados al mundo” (p. 85).

Actualmente, el modelo educativo actual plantea como meta un buen rendimiento académico en el promedio de evaluaciones, desde un punto de partida de recursos socioeconómicos altos y haber sido criado dentro del país, configurando así el artefacto de poder que delimita las prácticas inclusivas (Infante, 2010).

Finalmente, y sumado a lo anterior, es posible encontrar seis principios teórico-pedagógicos asociados con la práctica de la justicia social en contextos educativos (Adams, 2010):

1. Balance entre los componentes cognitivos y emocionales en el proceso de aprendizaje.
2. Reconocimiento y fortalecimiento de las experiencias individuales de cada estudiante, junto con la consideración de las dinámicas sociales o sistémicas.
3. Atención a las relaciones sociales y a las dinámicas al interior de la sala de clases.
4. Empleo de la reflexión y experiencias como herramientas para promover el aprendizaje basado en el alumno.
5. Valorización de la toma de conciencia, el crecimiento y cambio personal como resultado del proceso de aprendizaje.
6. Reconocimiento y transformación de las múltiples formas en las cuales la posición social basada en la identidad y el poder, privilegio/desventaja, configuran las interacciones y relaciones de los estudiantes en la sala de clases y en los contextos cotidianos.

Ante este trasfondo, surge el cuestionamiento sobre cómo dialoga el posicionamiento de los docentes frente a esta situación, con una serie de factores, como los recursos de los cuales se disponen para llevar a cabo las actividades planificadas y el cumplimiento de marcos ministeriales a los que se debe adherir; y cómo esto impacta en el proceso de adaptación a un nuevo sistema educativo por parte de los estudiantes inmigrantes.

Metodología

La presente investigación empleó una metodología cualitativa (Creswell y Guetterman, 2019), ya que permite comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano. Específicamente, se utilizó un enfoque fenomenológico de tipo trascendental, el cual aborda los fenómenos tal como se presentan y son vividos por las propias personas (Creswell y Poth, 2017; Martínez, 2012; Moustakas, 1994), para así poder comprender y conocer al máximo la esencia de sus experiencias.

La técnica de recolección de datos correspondió a la entrevista en profundidad semiestructurada (Marí *et al.*, 2010; Creswell y Creswell, 2018), la cual fue aplicada a 10 profesionales docentes de escuelas públicas de la región de Valparaíso. Las temáticas generales abordadas en el guion de entrevistas correspondieron a aspectos demográficos (edad, años de ejercicio docente, nacionalidad, etc.), la definición de inclusión, los desafíos de ser profesor(a) de estudiantes inmigrantes, la realización de actividades multiculturales a nivel de escuela o aula, la formación y preparación profesional para trabajar y enseñar a estudiantes inmigrantes, y sugerencias para promover la inclusión y diversidad educativa en establecimientos educacionales. La duración promedio de cada entrevista fue de 65 minutos.

Para participar en el estudio, los profesores debían cumplir los siguientes criterios de inclusión (Creswell y Poth, 2017): a) ser de nacionalidad chilena, es decir, pertenecer al grupo social y cultural dominante; b) llevar al menos un año trabajando en la institución a objeto de tener un mínimo nivel de conocimiento y experiencia con la cultura escolar, las reglas y normas de convivencia, y la visión, misión y prácticas de la comunidad, entre otras; y c) tener al menos seis meses de trabajo y docencia con estudiantes inmigrantes. La tabla 1 muestra detalles de las principales características sociodemográficas de los participantes de la investigación.

Tabla 1.
Profesores participantes del estudio

N.º	Edad	Género	Nacionalidad	Pertenencia a alguna etnia	Años de docencia	Años trabajando en el establecimiento	Asignaturas impartidas actualmente	Tipo de establecimiento
1	59 años	Femenino	Chilena	No	36 años	16 años	General básica	Rural
2	60 años	Femenino	Chilena	No	40 años	25 años	General básica	Rural
3	43 años	Masculino	Chilena	No	16 años	10 años	Música	Rural
4	36 años	Femenino	Chilena	No	12 años	2 años	-----	Rural
5	56 años	Femenino	Chilena	No	31 años	24 años	Prebásica General	Rural
6	28 años	Femenino	Chilena	No	3 años	3 años	Educadora diferencial/ Lenguaje y comunicación, Matemáticas	Rural
7	25 años	Femenino	Chilena	Diaguíta	2 años	2 años	Matemática	Urbano
8	37 años	Femenino	Chilena	No	4 años	2 años	Inglés	Urbano
9	25 años	Femenino	Chilena	No	2 años	6 meses	Lenguaje y Comunicación	Urbano
10	36 años	Femenino	Chilena	No	8 años	6 años	Artes visuales y Patrimonio	Urbano

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, los participantes de este estudio compartieron similares características sociodemográficas. Solo se aprecian algunas diferencias en términos de la edad cronológica, en donde tres profesores de la escuela rural tienen sobre 50 años y, por tanto, más años de ejercicio docente (en la escuela urbana ninguno de los entrevistados supera los 8 años de ejercicio docente) y años de trabajo en la escuela (en la escuela rural el promedio es de 13, y en la urbana, de 3).

Por otro lado, el procedimiento utilizado para el análisis de datos corresponde al análisis para estudios fenomenológicos propuesto por Moustakas (1994), que busca a partir de la transcripción de entrevistas generar categorías y subcategorías a cerca de los principales temas que surgen y son comunes en los participantes. Esta técnica de análisis permite, a partir de la lectura e interpretación sistematizada, la apertura al conocimiento de aspectos y fenómenos sociales que de otro modo son inaccesibles. Cabe destacar que mediante todos los procedimientos descritos se busca contribuir al conocimiento de las realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores encargados del proceso formativo de estudiantes inmigrantes inmersos en el sistema educativo chileno.

Finalmente, la presente investigación cumplió con todos los resguardos éticos (Creswell y Poth, 2017) y fue aprobada por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso, Chile (Número de Acta de Aprobación N.º 38-2018).

Resultados

su nacionalidad es china, entonces, venían con casi nada de español. Entonces, fue un tema porque todos estábamos pendientes de ellas e igual ha sido un trabajo arduo con ellas porque en el tema del lenguaje [...], al principio matemáticas pasaba como inadvertido porque los ejercicios eran los mismos; ellas los números los reconocían y todo, pero cuando trabajamos, no sé, problemas de planteo o redactar una respuesta ahí sí era un drama.

La cita anterior muestra algunos de los desafíos que los profesores participantes de este estudio señalaron presentar en su trabajo cotidiano con estudiantes inmigrantes. En general, los relatos de los participantes son coincidentes respecto a cómo las escuelas y ellos abordan la diversidad y el trabajo con estudiantes de otras nacionalidades.

Para una mejor comprensión de los resultados, las experiencias de los profesores fueron agrupadas en dos grandes temas; el primero referido al ámbito de la escuela propiamente y el segundo al trabajo docente con estudiantes inmigrantes.

Tema 1. Dimensión institucional: la escuela

El primer tema, referido a la escuela, es entendido como el espacio físico y simbólico en donde se desarrollan diversas prácticas y relaciones entre los miembros de la comunidad, la cual posee normativas y reglas que regulan su funcionamiento.

Un primer aspecto que es señalado por varios participantes fue el hecho de que en general en las escuelas hay una *ausencia de políticas claramente establecidas*, es decir, existe un vacío respecto a adaptaciones, planes y tiempos específicos orientados a estudiantes inmigrantes. Así, un tema recurrente en los relatos de los docentes fue la ausencia de un plan de acogida formal a estudiantes inmigrantes en las escuelas, dando a entender, que no existe un protocolo oficial desde donde obtener lineamientos de acción ante la llegada de tales estudiantes. Esto se refleja, por ejemplo, en el relato de la siguiente profesora: “Yo creo que existe una preocupación permanente pero decir algo que ya esté, formal, formal, no” (PEA 2).¹

Asimismo, tampoco existen adaptaciones formales del currículum; así se ve reflejado en la experiencia de otra docente: “Es el mismo currículum para todos. [...] Así como cambio de los objetivos o achicar un poco la unidad para ellas (estudiantes inmigrantes), no, de hecho, van al mismo ritmo de la clase y todo” (PEB 3).

A pesar de lo anterior, los profesores en sus clases adecúan la forma de impartir la materia, lo que se considera una adaptación no formal del currículum. Esto es señalado como una iniciativa propia de la labor docente para generar un espacio de aprendizaje, como lo señaló la siguiente profesora:

Yo, en mi curso en forma particular siempre considero, por ejemplo, cuando hago historia y les muestro, tenemos que ver, no sé, las zonas de Chile, yo siempre tengo un mapa de América del Sur en mi sala [...]. Para que la niña vea dónde está con respecto al país de nosotros y si ella recuerda alguna información del de ella... yo hago (adaptación curricular) internamente. (PEA 1)

Según los docentes el tiempo para planificar y coordinar se entiende como las horas que dedican semanalmente para la planificación de las clases que imparten en los distintos cursos y el desarrollo de estrategias. En relación con esto, en sus experiencias se evidencia una ausencia de tiempo determinado o específico para planificar y coordinarse respecto a las necesidades educativas que pudieran presentar los estudiantes inmigrantes, tal como lo expresó el siguiente docente:

¹ Para resguardar la confidencialidad de los participantes en este estudio, serán identificados como profesor(a) (p), escuela rural a (ea) o B urbana (eb), junto a un número asignado a la entrevista correspondiente.

no hay un espacio en específico donde digamos, ahora vamos a planificar y a trabajar con herramientas que nos permitan un trabajo de inclusión con inmigrantes; existen los espacios, pero no tiene ese foco particular, está dentro de un todo de planificación. (PEA 3)

Un segundo tema, referido en las experiencias de los profesores, son las *actividades consideradas multiculturales que se realizan en la escuela*. Los participantes indicaron que, si bien en sus establecimientos educativos existe una intención de promover la diversidad, inclusión e intercambio cultural entre estudiantes chilenos e inmigrantes, estas acciones corresponderían principalmente a actividades puntuales desarrolladas en momentos específicos del año, como lo vivenció una profesora:

Siempre se están realizando algunas actividades para ellos. Por ejemplo, se les han hecho desayunos a los estudiantes inmigrantes con sus apoderados. Ahora, para el desfile de fiestas patrias, se pretende que desfile un escuadrón con algunos estudiantes inmigrantes con sus vestimentas, junto con niños chilenos... para que ellos sientan que su país para nosotros es importante. (PEA 4)

Asimismo, otra profesora complementa respecto de la misma actividad anterior: “En el desfile... participaron [estudiantes inmigrantes] con sus propias banderas, o sea se hacen actos” (PEA 2).

Por su parte, otra profesora también señala la presencia de actividades multiculturales: “Está desde la transferencia oral más que nada, la presentación: ‘Esta es nuestra comida’, los trajes típicos también y en educación física [...] a través de los bailes se ha mostrado; hacen una investigación de cuáles son los bailes, las vestimentas” (PEB 4).

Por otro lado, surge un punto en común entre las diversas experiencias de los docentes quienes explicitan que reciben diversas *capacitaciones* pero que estas se vinculan más específicamente al tema del abordaje de la diversidad en general y que no han recibido capacitaciones sobre apoyo, acompañamiento y trabajo con estudiantes de otras nacionalidades. Así lo refieren algunas profesoras: “No, capacitación específica de estudiantes inmigrantes no” (PEA 2). Y otro profesor señaló: “Hemos tenido capacitaciones para profesores, para asistentes, para todo el mundo dentro de la comunidad educativa, las que están relacionadas con la resolución de conflictos, hemos hecho talleres de autocuidado, con asistentes de la educación... pero no del trabajo con estudiantes inmigrantes” (PEA 3).

Por otro lado, uno de los mayores desafíos vivenciados por los profesores en su trabajo docente es el de la *diversidad lingüística*, entendida como la multiplicidad de idiomas que se hablan en un mismo espacio (Nieto y Bode, 2018). Lo anterior es percibido muchas veces como un gran desafío, el cual es impuesto desde la política pública, tal como lo expresó una docente:

Sí, es un gran tema [la diversidad lingüística]. Porque muchas veces nosotros, como somos una escuela pública, nos pasa que estamos obligados a recibirlas [estudiantes inmigrantes]. En cambio, escuelas que son privadas, ellas pueden poner esa barrera y decir que como no maneja el español, no la podemos recibir... por ejemplo, había una niña que venía de Rusia y ella estaba interesada en un colegio, pero no la aceptaban por no manejar el español. Estuvo acá y hasta que se logró nivelar en el español, permaneció. Y luego migró al colegio que ella deseaba. Entonces, [...] estamos forzados a recibirlas y en esos casos no sabemos cómo oficialmente tratar con ellas. (PEB 2)

En el caso específico de los estudiantes provenientes de Haití, los cuales constituyen el mayor porcentaje de inmigrantes en Chile que hablan una lengua diferente al español (INE y DEM, 2019), se evidencia que el desafío resulta mayor en cuanto a las adaptaciones culturales que se deben realizar en el aula, como explicó la siguiente profesora:

Uno no le entendía nada [en relación a una estudiante de Haití], y hay un trabajo de concientización con los estudiantes para que se den cuenta, por ejemplo, de que cuando ella a veces reaccionaba y no quería trabajar con alguien no era porque no quisiera, sino que era porque no estaba entendiendo lo que le proponían o lo que le decían. Entonces, ella tenía un gesto así como un tic como que negaba: 'no, no voy'. Entonces, los niños lo interpretaban como que no quería trabajar. (PEA 3)

Otras experiencias muestran como estrategias para enfrentar la misma situación la nivelación de lenguaje, como señala la siguiente profesora: "El año pasado la niña de Haití se bajó de curso solo en las horas de lenguaje para que aprendiera el idioma" (PEB 1).

En este contexto, muchos entrevistados señalan la necesidad de contar con recursos humanos extras, como intérpretes o tutores, los cuales facilitarían superar la barrera idiomática, tal como lo señala la siguiente docente: "Había un curso que tenía una chiquitita haitiana que no hablaba español o estaba aprendiendo, entonces estaba con muchas dificultades. En ese caso yo creo que tendría que tener un apoyo bilingüe" (PEA 1). Y otra docente de una escuela rural mencionó:

Yo creo que acá, sobre todo con los niños haitianos, se necesitan recursos humanos, tutores... que manejen el idioma de ellos y el castellano; que sean como intérpretes dentro de la sala mientras ellos adquieren el lenguaje. Porque, por ejemplo, en primero medio, a principio de año llegó una niña (de nacionalidad haitiana) y no sabía nada. Y yo hablaba con ella mediante el celular y ella igual se aburría porque no entendía nada. Luego, a los meses adquirió el lenguaje y ahora práctica bien, habla bien, entiende, pero todavía le falta. (PEA 6)

Sin embargo, no es solo en el ámbito lingüístico-cultural donde los profesores refieren necesitar más apoyo sino también en lo socioafectivo. El migrar a otro país implica un proceso de desvinculación psicológica y cultural (Li, 2002) que debiera ser considerado en el trabajo con los estudiantes inmigrantes y en especial durante los primeros meses de llegada a un nuevo territorio. Así, una profesora contó lo siguiente:

Hay algunos [estudiantes inmigrantes] que son más sensibles y como que andan apenados, y uno les pregunta qué les pasa, no sé cómo que echan de menos a algún familiar o cosas así... también creo que es dependiendo de las circunstancias que les ha tocado vivir. [...] Por ejemplo, una alumna colombiana una vez me dijo que ella fue testigo cuando entraron de la guerrilla y mataron a su tío y ella estaba escondida en la cocina, entonces, cosas que a ella la hicieron ser más fuerte [...] también me he acercado en los recreos a niños y les pregunto qué les pasa y me dicen que echan de menos a su mamá, que se quedó en su país. (PEA 6)

Por otro lado, un proceso que ha acontecido en función de una mayor presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas es la tendencia a la *homogeneización cultural e invisibilización de las diferencias culturales*, tal como lo experimenta la siguiente profesora: “Bueno, ellos llegan en marzo y se van integrando como todos los niños. [...] y finalmente son un alumno más del curso” (PEB 4). Asimismo, otro docente refiere: “yo, creo que nosotros estamos normalizando el hecho de que sean de diferentes culturas y a veces ya como que ya no vemos diferencias” (PEA 3).

Finalmente, la *presencia de violencia escolar* es otro tema que aparece en las experiencias de los docentes. En algunos casos, esta violencia tiene sus orígenes en la discriminación y deseos de asimilación por parte de la cultura dominante. Asimismo, esta categoría resulta fundamental de mencionar debido a que plantea una situación de especial relevancia respecto a la convivencia escolar, en este caso entre estudiantes pertenecientes a la cultura dominante e inmigrantes, tal como lo señala una profesora: “Pasó que este año llegó una niña venezolana a un sexto y estaba sufriendo *bullying* por otras compañeras [...] y era por el hecho de sus gestos, de su modo de hablar... la molestaban por eso” (PEB 1).

En este contexto, algunos estudiantes usan las burlas e insultos en base a la nacionalidad como recurso para herir en medio de una discusión:

claro que ha pasado; ha pasado desde bromas así como “y vo’ boliviano no sé qué” o “ándate para tu país”. Lo más fuerte que recuerdo haber escuchado es de los más pequeños que son más impulsivos y de repente se enojan. ¿Y qué recurso busco para insultarlo?, que es de otro país. (PEA 3).

Tema 2. Dimensión personal: docente

El segundo tema que agrupa las experiencias de los profesores entrevistados lo hemos denominado *dimensión personal*, entendida como todos aquellos ámbitos relacionados con la perspectiva y vivencia personal de los profesores, como la formación docente, su rol y las prácticas efectuadas, tanto en el aula como en la escuela en general, en relación al trabajo con estudiantes inmigrantes.

El primer aspecto que aparece en las experiencias de los docentes es su entendimiento de lo que significa la *inclusión educativa*. En general y a pesar de que los participantes señalan no haber recibido formación o capacitación sobre el tema como se describirá más adelante, estos la comprenden como el incluir a todos los estudiantes, con sus múltiples características e identidades, en las distintas actividades que se realizan en la escuela, y especialmente en la sala de clases, tal como lo señala siguiente docente:

inclusión en educación para mí es que, dentro de una misma aula, dentro de una misma comunidad educativa, forman parte de ella personas que tienen distintas características ya sea por su identidad de género, ya sea a lo mejor por sus capacidades intelectuales, por sus características emocionales, y que todos ellos convivan y aprendan dentro de la misma comunidad. (PEB 2)

Por otra parte, los docentes entrevistados valoran positivamente el tener estudiantes inmigrantes y evalúan su trabajo con ellos como bueno, satisfactorio y de gran aprendizaje tanto para ellos como profesores, como para los estudiantes. Por tanto, los profesores de ambas escuelas coinciden en que existe una gran valoración al tener estudiantes de otros países. Esto debido a que también se toma esta situación como una oportunidad y desafío para ser mejor profesionales, para adaptarse a lo que necesiten, y ser un aporte relevante. Una docente señaló:

A mí me encanta eso [tener estudiantes inmigrantes]. Lo encuentro superpositivo, porque yo siempre les pregunto de sus lugares, de dónde vienen, de sus familias que se quedaron allá. También les pregunto qué les gusta de acá, qué extrañan de allá... a mí me encanta eso porque permite también que el resto de los niños aprenda sobre ellos y sobre cosas diferentes porque a los niños de repente les cuesta imaginarse que fuera del lugar donde ellos viven, existen otros lugares que son diferentes al que nosotros conocemos. (PEA 1)

Y otra docente mencionó:

Yo siento que es una experiencia bastante aportativa que me ha ayudado a crecer como profesional, porque es distinto a lo mejor estudiar desde la teoría cómo trabajar [con estudiantes inmigrantes] a verlo en

la realidad, a tener que adaptarme a sus necesidades, a sus diferencias, a lo que ya conocen. [...] Ir viendo de qué forma puedo satisfacer yo lo que ellas necesitan, de qué forma yo puedo lograr que ellas logren un aprendizaje. Entonces, para mí también es un desafío que me hace ser mejor profesional. (PEA 2)

Otro aspecto que destaca en las experiencias particulares de los profesores entrevistados es la *relación entre ellos y estudiantes inmigrantes*, es decir, la forma que tienen de vincularse con estos. En general, se visibiliza una valoración positiva de la relación, caracterizada por la cercanía y el afecto, tal como lo mencionó una profesora de la escuela rural:

Mi relación con ellos es buena, quizás como también soy joven, tengo buena llegada con ellos... soy más cercana... como que impongo el respeto de profesora, pero también como amiga. También me gusta viajar, entonces converso mucho con los niños... a los ecuatorianos les pido *tips* sobre a dónde puedo ir y después les comparto mis fotos, me cuentan sus experiencias... como que tengo buena relación con todos los niños. (PEA 6)

De igual forma una docente de la escuela urbana describe su relación con las estudiantes como:

bastante cercana, en especial porque en este caso también se trata de una escuela de niñas entonces se da una forma de convivencia distinta a la de una escuela mixta. Yo creo los lazos afectivos son más cercanos, las niñas nos ven como un modelo [...]. Entonces, es como cercana, es afectuosa, se produce también contención. (PEB 2)

En este contexto, los participantes hacen hincapié en la importancia de escuchar activamente a los estudiantes, tal como se señala a continuación: “escuchamos a los niños. Somos buenos para escuchar [...]. Escuchar, sabemos que la solución es esa” (PEA 3). Y otra docente menciona lo siguiente: “te cuentan sus cosas y esperan igual a cambio que tú los escuches o los ayudes, son superabiertos a eso” (PEB 3).

Finalmente, otro aspecto que surgió de las experiencias de los profesores entrevistados fue la evaluación de la *formación profesional* recibida en relación con el abordaje y promoción de la inclusión y multiculturalidad en la escuela y en el aula. Específicamente, los participantes refieren que en su currículum de estudios no se tocó la temática de inclusión de estudiantes inmigrantes. Así, una docente con una larga trayectoria, menciona: “Uy, pucha, yo cuando estudié uno ni pensaba que esto podía ser. No, no fuimos preparados” (PEA 2). Y, asimismo, una profesora que ha egresado hace menos de tres años señala: “En la universidad, en la malla curricular [programa de estudios] no había ningún ramo que incluyera esos tópicos” (PEB 1). Incluso una docente explicita que su formación contenía una mirada con énfasis en la “normalidad”:

No, para nada [en relación con haber recibido formación para el trabajo con estudiantes culturalmente distintos]. Menos de inmigrantes porque aún no se producía ese fenómeno... y porque en la universidad nos decían: “Ustedes están capacitadas para trabajar con niños normales”. Entonces, claro, no existía todavía esa mirada que hay ahora. (PEA 5)

Conclusiones y discusión

Los resultados del presente estudio permiten concluir que los profesores de estudiantes inmigrantes de escuelas estudiadas y situadas en la región de Valparaíso enfrentan varios desafíos en su trabajo con estudiantes inmigrantes. Asimismo, los resultados visibilizan algunas debilidades del sistema escolar chileno respecto a la inclusión y multiculturalidad.

Por un lado, si bien existe la intención de contar con una mirada inclusiva (Artiles y Kozleski, 2016; Hodkinson y Vickerman, 2016; Operti, 2019), esta es construida de manera individual e intuitiva y no permea todos los ámbitos en el interior de la escuela, aspecto que es esencial en la promoción de aulas educativas inclusivas (Nieto y Bode, 2018). Los participantes coincidieron en señalar la falta de protocolos o planes de trabajo contruidos desde el equipo directivo o colectivamente, que permitan orientar las prácticas pedagógicas en las salas de clases. En este sentido, las iniciativas desarrolladas por los maestros en general dependen del interés y motivación personal y surgen cuando hay una problemática o discrepancia (Sapon-Shevin, 2013). Asimismo, varias de estas prácticas constituyen iniciativas aisladas y algunas de ellas promueven la asimilación (Spring, 2013). En este sentido, muchas de las actividades desarrolladas en las escuelas y consideradas multiculturales por los participantes consistían en iniciativas puntuales y que se delimitaban a integrar a los estudiantes inmigrantes en festividades propias de la cultura chilena, sin modificar el modelo en que se educa, como es, entre otras cosas, el currículum estandarizado.

Otro aspecto relevante que fue mencionado por todos los participantes, independientemente de los años de ejercicio docente, es la falta de capacitaciones relacionadas con la enseñanza y el trabajo docente con estudiantes de distintas nacionalidades y con experiencias educativas y culturales diferentes. Por lo anterior, resulta relevante y necesario generar políticas de formación que permitan educar sobre las prácticas y principios que involucra, definen y promueven la inclusión y la educación multicultural (Artiles y Kozleski, 2016; Hodkinson y Vickerman, 2016; Operti, 2019), tanto a nivel de la formación inicial como en el transcurso de la trayectoria profesional. Estas políticas debieran considerar como eje central el reconocimiento del otro como un ser distinto y con características socioculturales únicas que enriquecen el aula y el trabajo pedagógico.

Por otra parte, uno de los desafíos específicos principales destacados en la investigación corresponde a la diversidad lingüística, puesto que en ambas escuelas muchos docentes reconocieron no contar con habilidades para manejar un segundo idioma. En el caso de esta investigación, el creole y el chino, lo que muchas veces entorpece establecer una comunicación fluida y de buen entendimiento entre docentes y estudiantes al enseñar, y entre los estudiantes inmigrantes no hispanohablantes y chilenos en sus interacciones cotidianas. La situación antes descrita lleva a promover un rápido proceso de asimilación lingüística en esos estudiantes, el cual es visto por los entrevistados como una condición básica y necesaria para el desarrollo de la enseñanza y la adquisición de aprendizajes, obviándose el potencial que puede entregar el ser bilingüe en los logros de aprendizaje de estudiantes inmigrantes y en la promoción de la inclusión al interior de la sala de clases (Nieto y Bode, 2018). Asimismo, resulta importante destacar la noción sobre la adquisición del idioma español (idioma de la cultura dominante en este caso) como solución a las limitantes en el aprendizaje y la socialización, y las implicancias educativas que esta idea presenta. En este contexto, las dificultades en la adaptación ocasionadas por el idioma son la punta del iceberg de la condición de minoría del ser inmigrante, que se ve cruzada por el racismo y menor acceso a recursos.

Adicionalmente, los resultados de este estudio muestran la necesidad de trabajar sobre este tema desde la formación inicial de profesores. La formación profesional de docentes chilenos, tanto de quienes ejercen su profesión hace más de diez años, como de quienes la ejercen hace dos, evidencia una ausencia de temáticas vinculadas a la comprensión de la inclusión como una aproximación que atraviesa no solo el aula sino también el currículum, el reglamento de estudio, las normas de convivencia, y cada ámbito de la escuela, aspectos centrales de la educación multicultural (Sapon-Shevin, 2013). De esta forma, la ausencia de formación profesional y de capacitaciones vinculadas a la inclusión de estudiantes inmigrantes y cómo hacer frente a sus necesidades educativas particulares como lo visibiliza esta investigación, influye directamente en que se lleven a cabo prácticas aisladas para responder a este nuevo escenario escolar (como representar danzas tradicionales una vez al año), lo cual se vincula directamente a las adaptaciones no formales del currículum que realizan los docentes.

Por otro lado, los resultados permiten visibilizar la importancia de contar con políticas educativas que permitan orientar y apoyar el trabajo desarrollado por los maestros en el aula. En general, los docentes procuran afrontar esta nueva realidad con las herramientas que tienen a la mano, y con creatividad, pero piden un sustento pragmático y un apoyo sistémico transversal en todos los ámbitos de la escuela porque, si bien algunas de

estas prácticas son atingentes, para lograr una inclusión real en un proceso educativo multicultural, se requiere de políticas integrales que den sentido y articulen estos esfuerzos. Se precisa asumir y abordar una diversidad que se ha ido complejizando, y eso supone una profunda reflexión sobre los contenidos del sistema educativo chileno y de otros países. La educación inicial de profesores presenta la necesidad de que los profesores reciban formación sobre manejo de la diversidad (Berríos-Valenzuela y Palou-Julián, 2014). De esta forma, la incorporación de la multiculturalidad en la formación de docentes no puede realizarse simplemente con base en la creación de una cátedra que contenga contenidos al respecto; es necesario hacerse cargo de lo fundamental y transversal que resulta ser la educación multicultural en la formación de profesionales de la educación en el contexto actual de cada país e incorporarla como eje transversal en el currículo de formación (Salgado *et al.*, 2018).

Otro elemento importante de mencionar, son los principios teóricos-pedagógicos que propone Adam (2010) asociados con la práctica de la justicia social en contextos educativos. Dentro de estos principios, se destaca el contar con un balance entre los componentes cognitivos y emocionales en el proceso de aprendizaje. A partir de los resultados de esta investigación, resulta clave considerar en algunas ocasiones la dimensión emocional por sobre la cognitiva en el trabajo con estudiantes inmigrantes. Es decir, es crucial contar con maestros y maestras que sean no solo capaces de entender los principios y fundamentos de la educación multicultural, sino también que estén preparados para enfrentar los desafíos emocionales que muchas veces cruzan la historia de un niño o joven inmigrante

Por otro lado, resulta relevante analizar el rol público que las escuelas estatales deben tener en la promoción de la inclusión, diversidad y justicia social (Del Pozo-Armentia *et al.*, 2020). Las instituciones, especialmente, públicas deben promover y asegurar la permanencia, la aceptación cultural y el progreso de cada trayectoria educativa en igualdad de condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen o situación migratoria. A su vez, debieran asegurar que todos sus espacios constituyan ambientes emocional y culturalmente seguros para todos sus integrantes, esto es, espacios en donde se acepten y promuevan las múltiples identidades, tradiciones y diferencias entre los seres humanos. Para cristalizar esta idea, es urgente que a nivel del estado se distribuyan recursos para apoyar a los establecimientos en este proceso y preparar a los profesores de forma integral para el contexto actual en Chile, donde la presencia de estudiantes inmigrantes va en aumento, dejando atrás la mirada de inclusión desde la educación especial y pasando a construirla como un diálogo entre personas igualmente dignas, como promueve la educación multicultural.

Finalmente, es posible señalar dos limitaciones del estudio (Creswell y Poth, 2017; Vargas y Mancía, 2019). La primera la constituye el haber contado con participantes solo de dos centros educativos. Lo anterior conlleva el riesgo de una posible saturación temprana de los datos y la presencia de discursos más homogéneos por haber vivido los profesores lo mismo y, probablemente, con los mismos estudiantes. Una segunda limitación refiere a la duración de algunas entrevistas y la capacidad de contar con maestros dispuestos a destinar una hora o más a ser entrevistados. A pesar del carácter voluntario de la participación en la investigación y que las entrevistas fueron realizadas en las escuelas, las múltiples tareas y funciones a las que se ven enfrentados diariamente los maestros hizo muchas veces desafiante lograr un gran nivel de profundidad en las respuestas de algunos participantes. Estas consideraciones metodológicas debiesen tomadas en cuenta en futuros estudios que contemplen trabajar con maestros.

Referencias

- Adams, M. (2010). Roots of social justice pedagogies in social movements. En T. Chapman y N. Hobbel (eds.), *Social justice pedagogy across the curriculum. The practice of freedom* (pp. 59-85). Routledge.
- Artiles, A. J. y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Berríos-Valenzuela, Ll. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. 10.5294/edu.2014.17.3.1
- Bolívar, A. (2011) Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 1(1), 9-45.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Creswell, J. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6.^a ed.). Pearson.

- Chan, E., Flanagan, A., Hermann, R. y Barnes, N. (2015). Tentative steps into the space of another: Teacher challenges of crossing cultures to build bridges with students. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), 11-25.
- Del Pozo-Armentia, A., Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Fajardo, M., Patiño, M. y Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes. *Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología*, 1(1), 39-50. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.1104>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Hodkinson, A. y Vickerman, P. (2016). Inclusion. Defining definitions. En Z. Brown (ed.), *Inclusive education: Perspectives on pedagogy, policy and practice* (pp. 7-13). Routledge
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos xxxvi*(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM). (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile. 31 de Diciembre 2018*. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/Presentaci%C3%B3n-Extranjeros-Residentes-en-Chile.-31-Diciembre-2018.pdf>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. [10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940)
- Li, G. (2002). *"East is east, west is west"? Home literacy, culture, and schooling*. Peter Lang Publishing.
- Marí, R., Bo, R. y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 113-133.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde de Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Martínez, J. y Orrego, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Nieto S. y Bode P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson Education
- Operti, R. (2017). *Educación Inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina. Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. UNESCO.
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectiva sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. 10.30827/publicaciones.v49i3.11413
- Operti, R., Zachary, W. y Zhang, Y. (2014). The SAGE Handbook of Special Education. En L. Florian (ed.), *Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA* (pp. 149-169). Sage Publications.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo [OBIMID]*. Universidad Pontificia Comillas
- Salgado, N., Figueroa, M., Rodríguez y M., Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 225-239.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Skliar, C. (2007). *La pretensión de diversidad o la diversidad pretenciosa. Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa*. http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf
- Spring, J. (2013). *Desculturalization and the struggle for equality*. McGraw-Hill.
- Vargas, M. y Mancía, J. R. (2019). The importance and earnest of the researcher in pointing out the study limitations. *Revista Brasileira Enfermagem*, 72(4). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-720402>