

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Desafío Docente de Educación inclusiva e intercultural. Fase 1 Diagnósis reflexiva

David Román-Soto

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Recibido: 22 de marzo 2024 - Revisado: 25 de abril 2024 - Aceptado: 30 de abril 2024

RESUMEN

El artículo tiene como propósito mostrar los resultados de la primera fase de una investigación-acción. De enfoque cualitativo, este estudio se enmarca en el desafío actual de desarrollar prácticas inclusivas e interculturales que velen por la plena inclusión, participación y aprendizaje en contextos de alta vulnerabilidad y creciente población migrante. La investigación-acción se desarrolla en cuatro fases, a saber: Diagnósis reflexiva, Construcción plan de acción, Acción transformadora, y la fase final de Reflexión, interpretación e integración de resultados. Los resultados de la Diagnósis reflexiva, concluyen que las necesidades y urgencias del equipo docente se dividen en cuatro dimensiones: Metodología de enseñanza, Currículum e interculturalidad, Inclusión y Trabajo colaborativo, requiriendo de un apoyo sistemático y constante que permita realizar las transformaciones que la escuela requiere, con los propios protagonistas que participan en ella, velando por la valoración de la diversidad cultural.

Palabras clave: Inclusión; interculturalidad; migración; diversidad.

*Correspondencia: David Román-Soto (D. Román-Soto).

 <https://orcid.org/0000-0002-0075-4094> (david.roman@umce.cl).

Inclusive and Intercultural Education Teaching Challenge. Phase 1 Reflective diagnosis

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the results of the first phase of action research. With a qualitative approach, this study is framed within the current challenge of developing inclusive and intercultural practices that ensure full inclusion, participation, and learning in contexts of high vulnerability and a growing migrant population. The action-research is developed in four phases, namely: reflective diagnosis, construction of an action plan, transformative action, and the final phase of reflection, interpretation, and integration of results. The results of the reflective diagnosis conclude that the needs and urgencies of the teaching team are divided into four dimensions: teaching methodology, curriculum and interculturality, inclusion, and collaborative work, requiring a systematic and constant support that allows to carry out the transformations that the school requires, with the protagonists who participate in it, ensuring the valuation of cultural diversity.

Keywords: Inclusion; interculturality; migration; diversity.

1. Introducción

La movilidad de personas en la región latinoamericana ha tenido un aumento constante y acelerado en la última década, y Chile no ha sido la excepción (INE, 2020). Los contextos escolares tampoco han estado ajenos a este fenómeno, provocando cambios en las prácticas pedagógicas en los docentes que en ellas trabajan, con la finalidad de velar por la plena inclusión de estudiantes migrantes, valorando su diversidad cultural (Román, 2021). Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018), las cifras se han duplicado en los últimos años, concentrándose mayoritariamente en establecimientos de educación municipal y de educación particular subvencionada (90,6%).

El fenómeno de la migración en contexto escolares ha sido ampliamente estudiado, en términos de gestión educativa (Quiroga y Aravena, 2018; Stang, 2020), de las problemáticas didáctico curriculares que se suscitan al interior del aula (Hernández, 2016; Mardones, 2021; Muñoz y Ramos, 2017; Pavez et al., 2019; Poblete, 2018) de la discriminación cultural (Riedemann y Stefoni, 2015; Stang et al., 2019; Stefoni et al., 2016; Tiyoux 2013), de la percepción docente acerca de la población extranjera (Aguilera et al., 2023; Cerón et al., 2017; Segovia y Rendón, 2020) y del desarrollo de un sistema educativo intercultural en tanto propuesta (Guzmán, 2018; Stefoni et al., 2016), entre otros. No obstante, en la mayoría de los casos el fenómeno se aborda desde su análisis y descripción externa, pero no se investiga propiciando cambios significativos al interior de los establecimientos (Jiménez et al., 2018).

Por tanto, proveer de investigaciones contextualizadas y atingentes a la realidad contemporánea es una necesidad real y concreta que posee el sistema educativo en su globalidad. Dado lo anterior, este artículo presenta los resultados de la fase 1 de una investigación-acción doctoral, correspondiente a la Diagnóstico Reflexiva, la que tiene como propósito *Diagnosticar participativamente las necesidades y urgencias que posee el equipo docente, para el desarrollo de prácticas de enseñanza inclusivas e interculturales en una escuela básica de alta vulnerabilidad y creciente población migrante.*

2. Migración y vulnerabilidad

Se comprende migración como el movimiento de personas fuera de su hogar habitual, ya sea a través de una frontera internacional, o dentro de un país (OIM, 2020). En nuestro país, la población migrante tiende a concentrarse mayoritariamente en zonas urbanas más que rurales, ascendiendo a 95,2% del total de los cuales un 64% lo hace en las áreas metropolitanas de la región de Valparaíso, del Biobío y Metropolitana (Aninat y Vergara, 2018), además de asentarse en grupos de pares pertenecientes a sus países de origen, propiciando la mantención de su propia cultura.

El mismo estudio indica que la pobreza es posible medirla y categorizarla desde su multidimensionalidad, en base a criterios de vivienda, trabajo, salud y educación; e indica que la situación de pobreza de la población migrante es mucho peor que la de la población local (Aninat y Vergara, 2018). En efecto, “el enfoque de la vulnerabilidad es multidimensional; las categorías de análisis que lo caracterizan son riesgos, incertidumbre, inseguridad, incapacidad, desventaja; sus unidades de análisis son el individuo, el hogar o la comunidad; y afecta las posibilidades de movilidad ascendente” (Ramos, 2018, p. 143).

Bajo esa lógica, la población migrante que se encuentra arraigada a sus propios grupos de pares en contextos de vulnerabilidad pueden ser caracterizadas desde el concepto de “ciudadanía precaria” (Durán-Migliaridi y Thayer-Correa, 2019), la cual se refiere a la existencia de grupos de migrantes segregados y excluidos que poseen dificultades de inclusión en el país de acogida desde un punto de vista de la incorporación precaria en el territorio a nivel normativo, político y de interacción, reproduciendo consecuentemente la marginalidad y precariedad (Castel, 2009).

3. Inclusión e interculturalidad, dos conceptos en constante tensión

En el ámbito de la inclusión educativa dos conceptos se encuentran en tensión: la integración escolar y la inclusión educativa. La Inclusión educativa, tanto en el plano nacional como internacional, nace como respuesta para la atención a la diversidad (Román, 2020). Esto supone dejar de diseñar acciones para un otro diferente que tiene cabida solo en espacios de la sociedad previamente establecidos, que estarían dentro de una mirada de integración escolar, sino más bien posibilitando la coexistencia y participación de cada individuo de lleno en cada esfera de la sociedad.

En el sistema educativo nacional las prácticas educativas integrativas e inclusivas se encuentran funcionando de forma paralela aun cuando sus miradas epistemológicas y conceptuales son equidistantes entre sí. Esto último, más que posibilitar procesos inclusivos tienden a la concreción de prácticas pedagógicas que podrían llegar a ser excluyentes, puesto que se trabaja valorando la diversidad desde una perspectiva del déficit individual (Román, 2020).

En el ámbito de la migración, la multiculturalidad del estudiantado abre nuevas posibilidades y problemáticas asociadas a su plena inclusión, sobre todo cuando la política de inclusión educativa se superpone a la de integración escolar. En ese sentido, el desarrollo de prácticas inclusivas e interculturales, tal como lo propone la política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022 (MINEDUC, 2018), se tornan aún más difíciles de implementar, puesto que las orientaciones para la inclusión educativa son contradictorias y las de interculturalidad aún no se encuentran del todo clarificadas. Si bien esta política pública se ha actualizado (MINEDUC, 2024), siguen operando las mismas contradicciones epistemológicas respecto a la interculturalidad.

La idea central de la educación intercultural es “la defensa del derecho a la diferencia y de que esta no puede ser factor de exclusión, marginación y/o discriminación socio-política

y/o económico-cultural” (Guzmán, 2018, p. 204). Al aproximarnos desde la interculturalidad para velar por la inclusión de estudiantes extranjeros, se devela un cambio paradigmático a fin de abordar la temática en el ámbito educativo. Se orienta desde la valoración de la diferencia y la diversidad, lo que posibilita “un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias” (Stefoni et al., 2016, p. 160).

Las investigaciones recientes demuestran que cada escuela, a partir de su individualidad traduce la política pública a su propio entendimiento. En efecto, Stang et al. (2020) señalan que las prácticas inclusivas llevadas a cabo por los establecimientos educacionales posibilitan la materialización de la multiculturalidad existente en los espacios escolares, sin comprender que niñas, niños y jóvenes migrantes en escuelas nacionales ya no son niñas, niños y jóvenes solamente extranjeros, sino que se encuentran en tránsito de adquirir una nueva cultura, y desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Dietz, 2017; Walsh, 2010), en vías del desarrollo de una nueva cultura, desde una nueva simetría, desde la horizontalidad.

4. Metodología

Esta investigación se encuentra dentro del paradigma crítico emancipador (Latorre, 2005), incentivando una reflexión constante y transformativa del profesorado. De enfoque cualitativo (Sandín, 2003), el estudio se llevó a cabo por medio de una investigación-acción (Latorre, 2005; Sandín, 2003; Yuni y Urbano, 2015), la que es definida por Latorre (2005) como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Sandín (2003) agrega que la investigación-acción “contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora tanto personal como social” (p. 164). En ese contexto, el propósito general de la investigación guarda relación con *Desarrollar, en conjunto con las profesoras, tanto de educación regular como de educación diferencial, prácticas de enseñanza inclusivas e interculturales en una escuela básica de alta vulnerabilidad y creciente población migrante*.

Este estudio se llevó a cabo en una escuela básica perteneciente al Servicio Local de Educación “Gabriela Mistral” que tiene a cargo los colegios públicos de las comunas de San Joaquín, Macul y La granja. La escuela, acoge a estudiantes del entorno geográfico circundante, mayoritariamente pertenecientes a familias de escasos recursos y a población migrante, siendo más del 60% de la matrícula actual (Proyecto Educativo Institucional, 2022), la que corresponde mayoritariamente a estudiantes provenientes de Venezuela, Haití, Perú, Colombia, Ecuador, y posee un índice de vulnerabilidad del 84,7%.

Participaron de la fase 1 de diagnóstico reflexiva, 5 profesoras de aula regular, dos profesoras del programa de integración escolar, una coordinadora PIE que a la vez es profesora de dicho programa. Se utilizó la entrevista grupal (Yuni y Urbano, 2015), como fuente principal de recolección de la información, de tipo semiestructurada” (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017). La entrevista se realizó en base a las siguientes dimensiones y subdimensiones expuestas en la Tabla 1:

Tabla 1*Dimensiones y subdimensiones entrevista semiestructurada. Fase 1 Diagnósis reflexiva.*

Dimensión	Subdimensión
Inclusión educativa	Integración e inclusión, dos conceptos en tensión
	Inclusión educativa y trabajo colaborativo
	Prácticas inclusivas
Interculturalidad	Inclusión y vulnerabilidad
	Estudiantes migrantes
	Prácticas Inclusivas e Interculturales
	Interculturalidad e inclusión

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas llevadas a cabo fueron tres, la primera con las profesoras jefe del primer ciclo básico, la segunda con las educadoras diferenciales del PIE, y una tercera, con la totalidad del equipo docente participante del estudio.

Para analizar la información, se utilizó la técnica metodológica denominada análisis de contenido (Andréu, 2000; Cáceres, 2003; Cisterna, 2005). El análisis de contenido se sustenta “en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (Andréu, 2000, p. 3). El análisis realizado fue de tipo temático, puesto que “considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos” (Andréu, 2000, p. 20).

Tabla 2*Categorías emergentes y Dimensiones Analíticas. Fase 1 Diagnósis reflexiva.*

Dimensiones Analíticas	Categorías emergentes
Caracterización contextual: familiar, social y cultural.	Las complejidades del entorno.
	Cualidades de la escuela.
	Estudiantes nacionales y familia: problemáticas asociadas al contexto de vulnerabilidad.
Caracterización estudiantes migrantes y la diversidad cultural	Estudiantes migrantes y familia: una posibilidad de cambio.
	Diversidad multicultural.
Inclusión socioeducativa	Cualidades y problemáticas asociadas a la inclusión en un contexto situado.
	Inclusión y práctica pedagógica.
	Adecuaciones curriculares y diversidad multicultural.
Currículum y didáctica	Caracterización currículum nacional.
	Currículum para la realidad multicultural.
	Perspectivas didáctico curriculares.
Trabajo colaborativo	Caracterización trabajo colaborativo y docente.
	Trabajo colaborativo con profesionales PIE.
	Diálogo y colaboración en los equipos de trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

En términos prácticos, para la Fase 1 de Diagnóstico reflexiva, las entrevistas transcritas fueron vaciadas en una primera matriz de análisis que permite codificar la información de manera emergente, de acuerdo al discurso que van proveyendo los participantes en la medida que avanza la entrevista. Una vez realizada la codificación de las tres entrevistas, se procedió a su agrupación en categorías emergentes y dimensiones analíticas, tal como se explicitan en la Tabla 2:

Los criterios de rigor científico comprometidos con este estudio fueron los propuestos por Lincoln y Guba (1985), recogidos por Latorre (2005) y Yuni y Urbano (2015), a saber: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

5. Resultados y Discusión

5.1. Caracterización contextual: familiar social y cultural

a) Las complejidades del entorno

El establecimiento se encuentra ubicado en una comuna colindante a la comuna de Santiago, lo que explicaría la alta matrícula de estudiantes extranjeros, ya que las familias migrantes tienden a concentrarse en dicha comuna o comunas aledañas (Aninat y Vergara, 2018). Además, siguiendo la tesis de Tijoux (2013), la población migrante proveniente de América Latina y el Caribe, suele hacerlo en contextos de alta vulnerabilidad económica y social, tal es el caso de esta población en cuestión. Además, es concebido como un lugar intervenido policial y políticamente, el cual presenta condiciones de pobreza y hacinamiento propios de sectores en contextos de vulnerabilidad (Aninat y Vergara, 2018). Es un entorno riesgoso (Ramos, 2018; Ruiz, 2012) en el cual existe deprivación sociocultural, amenazas de exclusión y segregación (Castel, 2009), lo que coincidiendo con Durán-Migliaridi y Thayer-Correa, (2019), situaría a sus integrantes dentro del concepto de ciudadanía precaria:

Cuando uno va con el auto por un pasaje uno va por el patio de su casa porque el pasaje es su patio porque están ahí compartiendo un té o un trago o la misma droga. Entonces desde allí creo que es de riesgo, es un sector de vulneración (E1-P3-79).

b) Cualidades de la escuela

La escuela es descrita como inclusiva y diversa, en la cual ha aumentado significativamente en los últimos años la matrícula de estudiantes extranjeros (PEI, 2022). Respecto a la visión del establecimiento, el Proyecto Educativo Institucional declara que la institución es una escuela para la vida, la que “propiciara espacios positivos para que los estudiantes sean gestores de su propio aprendizaje, entregándoles herramientas para que el crecimiento les permita desenvolverse en la sociedad como origen y agente de cambio” (Proyecto Educativo Institucional, 2022, p. 7). Además, sostiene que la escuela promoverá el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales del estudiantado permitiendo superar las condiciones del entorno, siendo la familia un actor clave en el proceso pedagógico.

A pesar de lo descrito en el punto anterior, la escuela es pensada por las participantes como un lugar que valora su diversidad, que comprende la existencia de diferentes culturas en su coexistir, que no discrimina por las características constitutivas de quienes la conforman, y que posibilita la preocupación por las y los estudiantes, a pesar de las condiciones particulares que cada uno posee:

Es un colegio que, la verdad, se preocupa mucho de atender a los niños mucho, a pesar de las diferentes culturas de cada estudiante no se discrimina ni por color, ni por religión, ni por nada, o sea, lo principal en la escuela es apoyar acompañar (E2-P2-12).

c) Estudiantes nacionales y familia: problemáticas asociadas al contexto de vulnerabilidad

Los estudiantes nacionales del establecimiento son caracterizados como estudiantes de riesgo y problemáticos, que asimilan las características propias del sector y que intentan reproducirlas al interior de la escuela. Se advierte un trato delictual del alumnado chileno, presentando conductas agresivas y desproporcionadas:

Pasamos de tener niños que peleaban arriba de los techos con cuchilla que llegaban con pistolas afuera del colegio y se tiraban balazos a los directivos del colegio, a tener familias con papás dentistas papas médicos papás abogados niños con muy buen comportamiento (E1-P2-55).

En ese contexto, los estudiantes tienden a repetir las conductas de sus familias, queriendo ser “los más malos” dentro del contexto escolar. Aún más, las participantes mencionan que las familias presentan alta deserción escolar y que no existe una real preocupación por el proceso de escolarización propiamente tal:

Nosotras tenemos familias que por años han sido familias desertoras escolares, pero así onda la abuelita no termino el colegio, la hija no termino, las tías, ni las primas, ni las sobrinas, ni nadie ha terminado el colegio, y son familias que por años han sido familias desertoras escolares (E2-P4-151).

Respecto a esta categoría, las entrevistadas conciben a los estudiantes nacionales y sus familias como un grupo problemático debido a las amenazas de segregación y exclusión presentes en el contexto (Castel, 2009). Además, el trato delictual con que se relacionan estudiantes, reduce las posibilidades de aprendizaje debido a las bajas posibilidades de establecer un contexto interaccional adecuado para estos fines (Ibáñez, 2001). Además, en clave interseccional (Crenshaw, 1991) los contextos de vulnerabilidad producen amenazas de discriminación asociados a raza y género (Freire, 1997), puesto que los hogares de los estudiantes nacionales están compuestos mayoritariamente por mujeres, jefas de hogar, que no han finalizado la etapa escolar, y que reproducen sistemáticamente la adversidad a la que han sido expuestas.

5.2. Caracterización estudiantes migrantes y diversidad cultural

a) Estudiantes migrantes y familia: una posibilidad de cambio

Las participantes del estudio indican que los estudiantes migrantes son un aporte a la realidad de la escuela, caracterizándolos como personas esforzadas y que son proclives a estudiar. Se encuentran además comprometidos con su propio aprendizaje y poseen habilidades que, en comparación con los estudiantes nacionales, se encuentran elevadas:

Trabajamos con un gran número de extranjeros y para mí es algo súper beneficioso, porque ellos nos traen un aporte cultural súper diferente, y la verdad es que la mayoría son gente súper esforzada, agradece que nosotros los ayudemos. A diferencia de los chilenos, que lamentablemente es como una obligación que uno los ayude (E2-P1-4).

Respecto a los estudiantes haitianos, existe una dificultad idiomática para acceder a los aprendizajes durante la jornada escolar. Se declara como una barrera en la comprensión, que imposibilita que puedan aprender durante el proceso, y que los hace ingresar bajo esos términos al Proyecto de Integración Escolar (PIE) del establecimiento:

(En el caso de) Los haitianos veo la barrera importante del lenguaje que les afecta tanto a nivel de la comprensión de cómo dar una instrucción, porque les cuesta mucho comprender y entender. Entonces para ellos sí ha sido súper complejo y la mayoría de los chicos haitianos, por ejemplo, en los primeros años después de pasar 3 años en Chile, ingresan al programa de integración (E3-P7-51).

Se evidencia la caracterización positiva que poseen las docentes respecto a los estudiantes migrantes y sus familias, y al aporte que realizan a la escuela en términos educativos, sociales y culturales. No obstante, en relación a los estudiantes haitianos, se observa una mirada integrativa desde el déficit individual, puesto que las barreras son de los estudiantes y no del sistema que los acoge (Román Soto, 2020, 2022a).

b) Diversidad multicultural

En relación a la diversidad multicultural presente en el establecimiento, las profesoras declaran la existencia de una problemática metodológica para el desarrollo de la acción didáctica. De esta manera, las barreras idiomáticas y culturales tienen un horizonte común, vale decir, contar con herramientas didáctico curriculares que les posibilite el trabajo pedagógico con la realidad multicultural de la escuela:

Así como nos tuvimos que deconstruir para volver a armar una nueva metodología de trabajo, yo creo que tenemos que hacerlo ahora con esta respuesta a la población migrante (...) siento que no cuento con las herramientas que quisiera contar para dar respuesta a este tema de los chiquillos migrantes y no solamente en términos idiomáticos sino que también en términos culturales (E1-P2-480).

Las participantes declaran que la multiculturalidad presente en el establecimiento es un desafío a trabajar, un desafío de inclusión que va más allá de las necesidades educativas especiales, ya que la nueva realidad multicultural es una oportunidad para mejorar su propia práctica, en colaboración con otros:

Cada bloque todos tenemos que participar, todos tenemos que poner de nuestra parte, todos tenemos que ser respetuoso, todos tenemos que ir siendo muy cuidadosos con los que estamos haciendo para que esto no se derrumbe (...) es como... es como un desafío, un lindo desafío nuevo, un desafío que va a tratar de sacar lo mejor de nosotros en términos de aprender a vivir en comunidad (E1-P2-453).

Al no poseer lineamientos claros en relación a la inclusión de la realidad multicultural presente en el establecimiento, las profesoras enuncian que los procesos inclusivos para estudiantes migrantes en función de la diversidad cultural, si bien son valorados por la propia comunidad, tenderían a la exclusión, resaltando las nacionalidades de los estudiante (Muños y Ramos, 2017; Pavez et al., 2019). Esto último demuestra que la interculturalidad que persigue el establecimiento sigue siendo funcional (Walsh, 2010), promoviendo el diálogo y tolerancia entre culturas diversas, imposibilitando el avance hacia una interculturalidad crítica (Dietz, 2017), vale decir, transformar “las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p. 78).

5.3. Inclusión socioeducativa

a) Cualidades y problemáticas de la inclusión en un contexto situado

En función de la inclusión educativa y su caracterización, se advierte falta de claridad en las profesoras participantes respecto a la nomenclatura y su operabilidad, toda vez que utilizan los términos de integración e inclusión como si fuesen sinónimos, lo cual podría promover la exclusión. (Román Soto, 2020a, 2022c):

Yo creo que el hecho de poder incluirlos e integrarlos pasa por conocerlos. Yo creo que es primordial conocer a los chiquillos, saber cómo siente, como piensa como lo quiere hacer, y desde ahí yo creo que parte todo esto de la integración y de la inclusión, con ellos (E2-P5-195).

Además, las profesoras de aula regular señalan que el establecimiento promueve la inclusión socioeducativa sin haber capacitado al cuerpo docente en la temática, lo cual, en consecuencia se traduce en una problemática. Esto puede ser debido a la contradicción de términos insertos en el [Proyecto Educativo Institucional \(2022\)](#), o bien, en la baja claridad de las autoridades respecto a la inclusión y sus posibilidades (Ocampo, 2018):

En el colegio estamos trabajando la inclusión sin haber tenido que tomar un curso, un perfeccionamiento de que es la inclusión, porque se va dando y porque tampoco el ambiente no te deja hacer la exclusión (E3-P2-6).

Si bien existe una confusión terminológica respecto a inclusión e integración por parte de las participantes, denotan en su discurso características de la inclusión a partir de la valoración de la diversidad (Román Soto, 2020, 2022a), y se asocia a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes:

Para mí ser inclusivo (...) desde considerar diferentes formas de entregar el aprendizaje y el contenido (...) todo lo que tenga que ver como con las diferentes entradas de información y las diferentes aplicaciones del aprendizaje. Para mí eso tiene que ver con inclusión (E1-P2-342).

Coincidiendo con Ibáñez (2001, 2002, 2011), Contreras et al., (2022) y Román (2022a), las emociones son de total relevancia a la hora de desarrollar la acción pedagógica, siendo constitutivas de las características propias de la inclusión socioeducativa:

Pa' mi es súper importante trabajar con las emociones de los chiquillos, desde que nos conectamos en el segundo uno, hasta que finalizamos la clase todos los días. O sea, es fundamental, porque si no sabemos cómo se encuentra es poco lo que podemos lograr también con ellos po! o sea, saber conocerlos escucharlos pa' ellos es súper importante (E3-P3-195).

Así también, las docentes declaran que las emociones posibilitan cambios en las acciones al interior del espacio didáctico por parte del estudiantado, concordando con lo que indica al respecto Maturana (1990, 1995, 2013):

Y tiene que ver mucho con como cambias tú la actitud del estudiante, su autoestima, en lo que decía la Vale uno le cambia el swtich a los chicos, uno los ve mal y ya hacerlos reír un minuto ya olvidan todo lo que ha pasado en sus hogares las vivencias que a veces tienen. Entonces, es tan relevante usar -oh perdón, ahí si es que me había ido- es tan relevante usar las emociones dentro del aula, porque no solo les sirve como dije en el autoestima sino también en el chico que es introvertido, a todos en general (E3-P7-191).

El análisis de esta categoría nos ha brindado la oportunidad de comprender la confusión existente por el equipo participante respecto a la integración y la inclusión. Esto responde a lo que ocurre dentro del [Proyecto Educativo Institucional \(2022\)](#) y al trabajo que realizan a partir de la normativa vigente, bajo el alero del Decreto 170 de integración escolar ([MINEDUC, 2009](#)) y el Decreto 83 de inclusión educativa ([MINEDUC, 2015](#)). Ambos decretos funcionan de manera paralela, y para las escuelas es de toda lógica que significan lo mismo ([Román, 2020; 2022a](#)).

b) Inclusión y práctica pedagógica

Las profesoras participantes del estudio declaran que la escuela en su [Proyecto Educativo Institucional \(2022\)](#) se define como inclusiva, la que se encuentra trabajando en la actualidad bajo el mandato de la política pública vigente, es decir, con el Decreto 170 de integración escolar ([MINEDUC, 2009](#)), el Decreto 83 de inclusión educativa ([MINEDUC, 2015](#)) y el Decreto 67 de evaluación formativa ([MINEDUC, 2018](#)) de manera simultánea. Toda esta normativa promueve el trabajo mancomunado de profesionales de la educación en modalidad de co-docencia. Bajo esta perspectiva, las participantes advierten que existe el compromiso de intentar trabajar en modalidad de co-docencia, aun cuando no se logre del todo:

Sobre el tema de la inclusión y de la integración, claro efectivamente, seguimos repitiendo prácticas, el tema de la atención individual como para trabajar aspectos un poco más específicos, pero es aquí donde nosotros volvemos a reiterar el trabajo del decreto 83 porque es ahí donde “vei” la inclusión del curso en clase grupal, es ahí donde se tiene que aplicar, entonces, porque es tan importante el trabajo de la co-docencia, de la planificación, coordinar la planificación con el profe jefe desde antes (E1-P2-222).

Para tales efectos, señalan que trabajar en base al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propuesto en el Decreto 83 de inclusión educativa ([MINEDUC, 2015](#)), promueve la diversificación del proceso de enseñanza y favorecer la co-docencia entre las profesoras PIE y de aula regular:

He estado trabajando con el DUA, hice un taller este año, y he tratado que cada uno de los momentos de mi clase sea con el DUA, que sea para todos los tipos de estudiante, son solo para los que más saben, sino para los que les cuesta más o para los que le cuesta menos o con todos los estilos de aprendizaje. Es un poquito más difícil planificar así, pero hay que tener harta imaginación” (E2-P1-4).

c) Adecuaciones curriculares y diversidad multicultural

Las adecuaciones curriculares para atender a la diversidad multicultural declaradas por las participantes, son del tipo lingüístico-idiomáticas, puesto que ha sido la gran dificultad que se ha presentado a la hora de desarrollar la acción pedagógica con estudiantes extranjeros que no manejan el español:

Esa es la adecuación digamos, la única adecuación (es) que contamos con el Franz (inspector de patio) que es haitiano, y el Franz tiene la cualidad de que es un hombre que habla el creole, habla francés, habla inglés, ¡y no habla chino po! (E1-P3-451).

En términos del lenguaje, las profesoras declaran que otra adecuación usada, es la de intentar conocer cómo se dicen ciertas palabras en el país de origen de los estudiantes, palabras que aparecen en los textos y/o en el cotidiano:

De hecho hemos hecho no sé el tema de las comidas o por ejemplo cuando yo estoy leyendo un cuento un texto yo les voy preguntando a mis alumnos extranjeros qué palabra ocupan porque no son las mismas (E3-P1-4).

Finalmente advierten que para el desarrollo de prácticas inclusivas se hace necesario un compromiso inclusivo por parte del cuerpo docente, que permita el intercambio de opiniones, de estrategias y, a su vez, la diversificación del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Entonces tal vez a mí me ha resultado porque siempre parto desde la base del respeto tu metodología y tratemos de incluir esto que te propongo o busquemos algo para dar respuesta no he tenido mayores y eso al menos me ha ido dando buenos resultados en la relación con los profes (E1-P2-172).

Las adecuaciones curriculares son definidas como significativas y no significativas (MINEDUC, 2015). Las primeras corresponden a la eliminación de objetivos de aprendizaje y las segundas a las adecuaciones de acceso, materiales, entre otras. En ese contexto, las adecuaciones curriculares más profundas, aparentemente no se realizan, por la dificultad que conllevan (Mardones, 2021). No obstante, en relación a los estudiantes migrantes con dificultades lingüísticas, las adecuaciones curriculares de acceso son las que tienen mayor prominencia en el establecimiento.

5.4. Currículum y didáctica

a) Caracterización currículum nacional

En relación a la caracterización que realizan las profesoras participantes acerca del currículum nacional, distinguen un desconocimiento por parte de las autoridades nacionales, en este caso del MINEDUC, en relación de la diversidad presente en las aulas, y los contenidos a manejar durante un año académico, coexistiendo en el territorio un currículum monocultural (Mardones, 2021):

Todos los niños aprenden jugando, porque esa es la forma de aprender de los chicos, pero cuando pasan efectivamente al primero, el currículum nacional no advierte que hay un cambio brusco y no lo advierte por años hace muchos años que pasa eso (...) uno podría adecuar la malla curricular en todas las escuelas dependiendo de las realidades, y no es así" (E1-P3-259).

En ese contexto, la priorización curricular llevada a cabo durante la pandemia y post pandemia, ha resultado ser un gran avance en esclarecer cuáles objetivos de aprendizaje son los esenciales en un nivel educativo, acomodándose a la realidad de la escuela y no a un estudiante ideal. Además, ha permitido a las profesoras bajar sus grados de estrés y estar atentas a la acción pedagógica que realizan:

La realidad a veces me lleva a detenerme mucho en ciertos contenidos, porque no logro avanzar por una multiplicidad de barreras que se van presentado, o diversidades, o dificultades en el camino etc. Hoy en día con este tema del trabajo del currículum priorizado por la situación de emergencia de pandemia y etc. al menos para mí ha sido efectivo poder trabajarlo, me ha acomodado, pero eso no pasa en el día a día, o sea, no pasa en un año normal (E1-P2-237).

b) Currículum para la realidad multicultural

En conformidad con lo propuesto por Hernández (2016) y Poblete (2018), el currículum es concebido por las profesoras como descontextualizado y poco flexible, de características

monoculturales (Mardones, 2021), lo que imposibilita la plena inclusión del estudiantado y no considera la realidad multicultural presente en las aulas:

Que el currículum nacional no está ni si quiera adaptado para las diferencias que tenemos en la misma, ni si quiera en las diferencias de territorios, entonces menos va a estar adaptada para nuestros niños extranjeros, y menos va a estar adaptado o nos va a ayudar para nuestros niños con necesidades educativas diferenciales (E2-P4-163).

También declaran que el currículum es de carácter asimilacionista (Muñoz y Ramos, 2017), lo que se traduce en una uniformidad cultural, a partir de una cultura dominante (Bourdieu, 1970), en este caso la cultura nacional:

En un momento escuche a una niña haitiana diciendo como me preguntan a mí en la prueba de historia por Arturo Prat, si yo no sé ni quien es Arturo Prat, no sé de mi país la historia, entonces como eso no hay adecuación, por su condición de que sea extranjera por ejemplo que podría hacerse una flexibilidad ahí (E1-P3-398).

Por otro lado, las docentes declaran que en algunos momentos del año, por ejemplo, durante las fiestas patrias, realizan prácticas interculturales, las cuales según la teoría revisada son del tipo excluyentes y materializan la multiculturalidad (Stang, 2020), y no se enfocarían desde una perspectiva intercultural crítica, sino más bien funcional (Walsh, 2010):

Ya no se hace tanto el 18 de septiembre. El año pasado fue una actividad más intercultural donde muchos presentan unos juegos típicos parece que era algo así o mostraban distintos bailes de sus países entonces como también se ha ido abriendo este tema intercultural estamos empezando, pero si yo no creo que sea para nada inclusivo (E1-P2-402).

En síntesis, el currículum es caracterizado como poco flexible, descontextualizado y ajeno a la realidad de las escuelas. Además, posee características monoculturales y promueve la multiculturalidad al interior del espacio didáctico, aun cuando la política pública vigente en relación a estudiantes extranjeros determine un quehacer pedagógico y didáctico curricular intercultural (MINEDUC, 2018).

c) Perspectivas didáctico curriculares

Las profesoras enuncian la carencia de metodologías y/o estrategias didácticas propuestas por el establecimiento, lo que ha conducido a la autonomía docente respecto a su quehacer pedagógico, provocando disparidades en la acción didáctica:

Yo les quiero contar que como escuela no hay una propuesta definida de una metodología si se da libertad de cátedra a los profesores para que ellos ejecuten en su aula su planificación (...) pero cuando hablamos de la metodología hablamos de la profesora con el de asignatura con la profesora PIE se encuadran, buscan la forma, ven la metodología, mezclan con otra metodología" (E3-P8-119).

En este apartado se distingue una necesidad real y latente por parte de las participantes del estudio, que refiere a la falta de una metodología de enseñanza que permita el trabajo coordinado en el equipo profesional. Para el logro de un sistema educativo intercultural (Guzmán, 2018; Stefoni et al., 2016) las estrategias didácticas cumplen un rol fundamental, puesto que permitirán concretar el currículum en los diversos espacios didácticos, promueven la reflexión conjunta del profesorado acerca de su propia práctica pedagógica.

5.5. Trabajo colaborativo

a) Caracterización trabajo colaborativo y docente

Si bien, no se niega la existencia de trabajo colaborativo, el que se conforme de manera espontánea acarrea, como consecuencia, que dependa de la afinidad entre colegas, lo que lo deja a la voluntad de las profesoras y no como algo consensuado desde la dirección del establecimiento. En efecto, el [MINEDUC \(2019\)](#) sostiene que el trabajo colaborativo depende de la interacción entre colegas para lograr una buena cohesión grupal:

Sí que es súper fundamental tener un buen equipo para que funcionen las cosas, pero a veces no se dan las cosas puede ser que un año sí y otro no entonces es fundamental lo que dice E1 de tener un equipo bueno “po” que establezca un lazo contigo y puedan tener una metodología una unión común para el pro de los estudiantes (E2-P3-72).

No obstante, existen miradas críticas respecto a lo que ocurre en el primer ciclo básico respecto al trabajo colaborativo, que son además las participantes de la investigación, lo que deja entrever que como se realiza de manera espontánea, no todas las participantes se encuentran conformes con su proceder, ya que se cimienta en las buenas intenciones y no en acciones del cuerpo directivo que permita la conformación de equipos con horas delimitadas para esos fines:

Yo no sé si trabajamos tan así, como nosotras de manera mancomunada, y eso yo creo que mucho. Yo voy hacer aquí un poquito más crítica, yo creo que nos quedamos mucho en las buenas intenciones, pero de ahí a que nosotras concretemos algo de verdad que es casi nada” (E2-P4-109).

Desde la perspectiva de la Didáctica no Parametral ([Quintar, 2008](#)), el reflexionar en conjunto abre las posibilidades de aprendizaje de un grupo particular, lo que para los equipos de profesores se traduce en interacciones positivas e intercambio de ideas, saberes y estrategias para mejorar la praxis pedagógica. De tal modo, el trabajo colaborativo al ser espontáneo, como indican las participantes, no intenciona la reflexión sistemática a fin de resignificar lo que ocurre al interior de la escuela y dar respuesta a las necesidades y urgencias que poseen como cuerpo docente.

b) Trabajo colaborativo con profesionales PIE

Las profesoras participantes de la investigación distinguen que el trabajo colaborativo al ser espontáneo, también recae en la afinidad que se tenga con el otro profesional, en este caso particular con las profesoras PIE, lo que podría provocar que no se esté siendo verdaderamente consientes de las necesidades del estudiantado en relación al aprendizaje y a sus características individuales, y en el caso de las y los estudiantes migrantes, de sus características culturales:

Y en relación con el trabajo con el PIE también va a depender harto con la profesional que te toque del de no sé yo creo que aun así las relaciones interpersonales en la escuela son súper importantes y lamentablemente cuando a ti no te toca una profe con la que tú no tienes confianza no es muy posible trabajar tampoco porque no hay como ese feeling profesional (E2-P4-109).

Sin embargo, existen apreciaciones que entregan luces de que el trabajo colaborativo para atender a la diversidad multicultural presente en el establecimiento, se da en el cotidiano y en la búsqueda espontánea de soluciones a problemáticas y urgencias:

Yo veo el trabajo colaborativo, no así como lo están planteando ellos, sino que cuando uno tiene una dificultad con este tipo con los niños o con los estudiantes extranjeros uno busca como solucionarlo, y finalmente termina trabajando en equipo para poder darle una solución también a ese problema. Entonces tampoco es algo que este tan alejado de la realidad de la escuela (E3-P3-115).

Finalmente indican la necesidad de sumar a profesores de otras asignaturas para fortalecer el trabajo colaborativo, ya que las necesidades referentes al aprendizaje presentes en la diversidad del estudiantado, no podrá ser subsanada en las clases de lenguaje y matemáticas, que son las asignaturas en las que las profesionales PIE intervienen en el aula regular, sino más bien en todas las asignaturas.

c) Diálogo y colaboración en los equipos de trabajo

Para las profesionales, el trabajo colaborativo debiese ser dialógico y participativo, que sirva como herramienta para enfrentar problemáticas y urgencias que poseen con sus estudiantes y les permita, además, compartir ideas y experiencias, considerando la historicidad de los participantes (Quintar, 2008):

yo creo que nosotros como herramienta como elementos a favor que tenemos dentro de la educación, es que por lo años seamos o no seamos educadores constantes vamos a enfrentar una necesidad y la vamos a poder resolver buscando elemento el entorno para que lo podamos resolver y muchas veces a mí no se me ocurre, pero a ti sí, entonces es un trabajo en conjunto es un trabajo en equipo (E3-P8-63).

Relacionan el trabajo colaborativo con la empatía, y en tanto emoción favorable para el desarrollo didáctico y de aprendizaje, permite entender que la disposición emocional (Ibáñez, 2001, 2002, 2011; Maturana, 1990, 1995, 2013; Román Soto, 2022a) también configura el devenir de los equipos de aula, en términos de establecer buenas relaciones entre los profesionales del espacio didáctico, lo que se evidencia en los siguientes relatos:

Tiene que ver mucho con la empatía de las personas tiene que ver mucho con la disposición de las personas también yo igual he tenido la suerte que tengo buenas colegas (E3-P4-74).

En síntesis, las docentes manifiestan la necesidad de reflexionar conjuntamente acerca de temas tan relevantes como lo es la inclusión de estudiantes migrantes, lo que se traduce en una necesidad real y latente acerca de poder compartir experiencias e inquietudes que les permitan mejorar su acción pedagógica.

6. Conclusiones

De las cinco dimensiones de análisis que se desprendieron este estudio, fue posible constatar que cuatro de ellas pueden ser abordadas en tanto necesidades y urgencias del equipo docente, a fin de favorecer la inclusión de estudiantes migrantes al interior del establecimiento, a saber: Metodología de enseñanza, Currículum e interculturalidad, Inclusión socioeducativa y Trabajo colaborativo.

En el escenario actual, profesoras y profesores que trabajan con estudiantes migrantes en contextos de vulnerabilidad, han debido orientar su praxis considerando las características socioculturales de este nuevo alumnado. Es preciso entonces, que la comunidad educativa le brinde un carácter humanizador a lo pedagógico, es decir, de desaprendizaje (Fanon, 2011), permitiendo que los participantes del proceso socioeducativo puedan convertirse en sujetos de transformación.

En consecuencia, realizar investigación-acción en contextos reales se vuelve un imperativo ético y a la vez emocional, puesto que “si reflexionamos sobre las circunstancias bajo las cuales sostenemos que las consideraciones éticas son apropiadas, encontramos que lo hacemos cuando estamos interesados en las consecuencias de las acciones de algunos seres humanos sobre otros seres humanos” (Maturana, 2013, p. 106).

De tal modo, el foco investigativo de educación inclusiva e intercultural permitirá dar urgencia a las necesidades propias de las comunidades escolares, transitando de un currículum centralista y de dominación de clases “a un currículum contextualizado, transformacional y culturalmente relevante” (Román Soto, 2022b, p. 540). Además la investigación-acción nos permite humanizar el proceso investigativo, despertando e incentivando que en las propias comunidades se pueda construir conocimiento situado y contextualizado, que finalmente devenga en un verdadero aporte para su praxis pedagógica al interior de espacios didácticos flexibles y heterogéneos.

Referencias

- Aguilera Barraza, René., Tobar Quezada, Patricio. y Rojas Merida, Luis. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 1-34. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>.
- Aninat, I. y Vergara, R. (2018). *Inmigración en Chile. Una mirada Multidimensional*. Centro de Estudios Públicos.
- Bourdieu, P (2011). *La Reproducción*. Editions de minuit (Original publicado en 1970).
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Editions du seuil.
- Cerón, L., Pérez, M. y 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. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1) 61-71 <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>.
- Crenshaw, K. (1991). *Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color*. En Raquel L. *Intersecciones, cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos* (pp. 87-192). Ediciones Ballatera.
- Contreras-Quiroz N., Román-Soto, D., Druker-Ibáñez, S., Caldera-Mercado, J. y Rodríguez-Becerra, J. (2022). Indices of Favourable and Unfavourable Emotions in the Inter-Actional Context of the Classroom: Constructions from the Chilean Case. *Education Sciences*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci12010011>.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923012.pdf>.

- Durán-Migliaridi, C. y Thayer-Correa L. (2020). Ciudadanía precaria: Hacia una definición conceptual para la caracterización de los procesos migratorios contemporáneos. *República*, 28, 97-117. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2020.v28.a78>.
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1961).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>.
- 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*, XLII (2), 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, (27), 43-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28) 31-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>.
- Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: Mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3), 457-474. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.1>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración, (2020). *Memoria anual migración en Chile, 2019*.
- Jiménez, F., Valdés, R., y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas sobre nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos* XLIV (3), 173-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Edición Graó.
- Mardones, T. (2021). Retos para una educación intercultural. prácticas pedagógicas hacia la diversidad cultural presente en el discurso docente de escuelas multiculturales de Santiago de Chile. En Cepolin, G. *Las ciencias humanas como protagonistas del mundo actual* 3. (pp. 82-91).
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. JC Saez Editor.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Antrhopos editorial.
- Maturana, H (2013). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Ediciones Gránica S.A.
- MINEDUC (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile, 14 de mayo de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570%20>.
- MINEDUC (2015) Decreto n° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diario Oficial de la República de Chile, 30 de enero de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>.
- MINEDUC (2018) Decreto n° 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, promoción y calificación y deroga los decretos exentos n°112 de 1999, y n°83 del 2001, todos del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 31 de diciembre de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>.

- MINEDUC (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>.
- MINEDUC (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>.
- MINEDUC (2024). *Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros*. <https://www.mineduc.cl/actualizacion-mineduc-politica-estudiantes-extranjeros/>.
- Muñoz, P. y Ramos L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: Desafíos pendientes. *Informe anual sobre los Derechos Humanos en Chile* (pp. 329-351), Universidad Diego Portales.
- OIM, (2020). *Organización Internacional para las migraciones*. <https://www.iom.int/es/quien-es-un-migrante>.
- Ocampo, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. *I Congreso Iberoamericano de Docentes, organizado por REDIB en conjunto con la Universidad de Cádiz, España*. REDIB-Universidad de Cádiz, Algeciras. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>.
- Pavez Soto, I., Ortiz López, J. y Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos XLV*(3), 163-183. <http://10.4067/S0718-07052019000300163>.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en la escuela con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40 (159) 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>.
- Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (2022). *Escuela su Santidad Juan XXIII*. <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9437/ProyectoEducativo9437.pdf>.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.
- Quiroga M., y Aravena, F. (2018) La respuesta de directores escolares ante la respuesta de la inclusión educativa en Chile. *Calidad en la Educación* (49). 82-111. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>.
- Ramos, D. (2018). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. *Revista estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*. 1 (7), 39-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100139.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <https://dx.DOI.org/10.4067/S0718-65682015000300010>.
- Román Soto, D. (2020). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Akadèmeia*, 18 (Julio-Agosto), 88-118. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280>.
- Román Soto, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 15(1),157-172 <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100157>.

- Román Soto, D. (2022a). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. *Revista electrónica educare*, 26 (2), 1-11. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>.
- Román Soto, D. (2022b). Por el derecho a una educación inclusiva e intercultural. En Romero, M. y Tenorio, S. *Educación y nueva constitución. Repensar lo educativo*, (pp. 525-549). CLACSO-Fondo Editorial UMCE.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, UNAM. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112012000100006.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw W-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Segovia, P. y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros en la representación de los docentes de una escuela de Santiago. Elementos para una educación intercultural. *Polis revista latinoamericana*. 56 (1), 155-171 <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1528/2753>.
- Stang Alva, M., Roessler Vergara, P., y Riedemann Fuentes, A. (2020). Reproducción 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*, 45(3), 313-331. <http://10.4067/S0718-07052019000300313>.
- Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, M., y Riedemann Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <http://10.5354/07193769.2016.44534>.
- Tijoux, M. (2013). La escuela de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>.
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Rev. Fac. Med.* 65 (2), 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C.. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 76-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2015). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica, Investigación-Acción*. Editorial Brujas.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).