



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV.

Número: 3.

Artículo no.23

Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú.

AUTORES:

1. Dr. Raúl Bustos González.
2. Dr. Joaquín Gairín Sallán.

RESUMEN: El presente documento expone los resultados de una investigación cuyo objetivo es identificar las expectativas académicas de estudiantes migrantes incorporados en el sistema educativo de la ciudad de Arica, ciudad chilena fronteriza con Perú, y el de sus padres. Mediante un enfoque etnográfico se combina la realización de grupos focales y entrevistas en profundidad. Los datos se reducen atendiendo criterios temáticos. El proceso de codificación adoptó un carácter mixto, para luego emplear el análisis de contenido. Los resultados de la investigación señalan que las expectativas aparecen sobredimensionadas en cuanto a lo material, y muy pobres en cuanto a la relación con los pares, generando una paradoja que es vista como un problema ante un virtual retorno al contexto de origen.

PALABRAS CLAVES: Migración, Expectativas, Frontera, Educación.

TITLE: Academic expectations of migrant students and parents: the case of Arica, on the border of Chile and Peru.

AUTHORS:

1. Dr. Raúl Bustos González.
2. Dr. Joaquín Gairín Sallán.

ABSTRACT: This document presents the results of a research which aim is to identify the academic expectations of migrant students incorporated in the educational system of Arica city, Chilean city on the border with Peru, and their parents. Using an ethnographic approach, the realization of focal groups and in-depth interviews are combined. The data are reduced on the basis of both thematic criteria. The encoding process adopted a mixed character, and then uses the content analysis. The results of the research indicate that expectations are oversized in relation to the material, and very poor in terms of peer relationships, generating a paradox that it is seen as a problem before a virtual return to the context of origin.

KEY WORDS: Migration, Expectations, Border, Education.

INTRODUCCIÓN.

La migración ha existido desde la misma aparición del hombre; sin embargo, en las últimas décadas se ha incrementado significativamente, como consecuencia de la globalización (Rovins, 2008)¹, movilizand o principalmente gente en edad económicamente activa, como parte del proceso de desplazamiento global de la mano de obra (Lube et.al, 2015).

Essomba (2006) plantea que con el advenimiento de la globalización, los fenómenos migratorios se transforman en estructurales. Según Jiménez (2013), las migraciones contemporáneas modifican la explicación tradicional que proponía la presencia de ciclos migratorios que terminan con un regreso a los lugares de origen (Grasa, Lafuente, López Cebollada y Royo, 2006).

¹ El informe sobre migraciones del año 2013, elaborado por la OIM, señala que el total del contingente de migrantes internacionales al 2010 era de 214.199.000 personas. Un 15,1% de estos migrantes tendría entre 0 y 19 años; un 73,8% estaría entre los 20 y 64 años, y un 11% tendría 65 años o más.

En este sentido, el mayor número de población migrante emergente desde hace más de tres décadas, con un origen cada vez más diverso, obliga a asumir este fenómeno como un objeto de análisis, y por sobre todo, como un objetivo de políticas públicas, particularmente las relacionadas con la educación.

En Chile, en los últimos 10 años, se ha incrementado el interés por conocer la situación de la población migrante en el país; sin embargo, muchos de estos estudios se realizan en la región metropolitana, que absorbe la mayoría de la población migrante, invisibilizando dichos procesos en la zona norte de Chile (Lube y Garcés, 2012).

Como señalan Solé y Canchón (2016:15) “Cuando se habla de inmigrantes no podemos referirnos a un bloque compacto y homogéneo internamente, ni extrapolar ni universalizar los problemas que les afectan”. Generalmente, la decisión de migrar mezcla motivaciones personales y condiciones políticas, sociales y económicas que llevan a la población a dejar su país de origen. Es por esta razón, que las experiencias migrantes son diversas, incluyendo oportunidades y amenazas al mismo tiempo (Ruiz, 2002). Entre los protagonistas del proceso migratorio, que seguramente participan en menor manera en la decisión de dicha empresa, están los niños y jóvenes en edad escolar, para quienes esta empresa se entiende en virtud de las expectativas que pueda despertar una nueva vida en un espacio ajeno.

El presente artículo pretende, desde un enfoque cualitativo, describir las expectativas académicas de estudiantes migrantes, sus padres y apoderados, rescatando los discursos en torno al sistema escolar de una zona de frontera. Los resultados nos hablan de expectativas insatisfechas en lo referente al contexto académico de acogida; sin embargo, solo se podrán evaluar definitivamente los logros de esta iniciativa con el seguimiento a los proyectos de vida de los protagonistas de la actividad migrante.

DESARROLLO.

Marco Contextual.

La Constitución de la República de Chile garantiza el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que residen en el país. Así, los estudiantes migrantes deben ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales, considerándolos como alumno(a) regular para todos efectos, con los mismos derechos de los nacionales; sin embargo, el acceso a la educación, aunque importante, es insuficiente (Alvites y Jiménez, 2011).

En Chile, el porcentaje de estudiantes migrantes incorporados en el sistema educativo bordea el 1% del total de estudiantes. Su rendimiento académico no difiere en general del de los estudiantes nacionales, aunque en las modalidades polivalentes (técnico-profesionales) presentan mayores rendimientos que los nativos².

La estructura general del sistema educativo vigente en Chile existe desde el año 1965³. En esta estructura se identifican cuatro niveles educativos: Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior. En todos los niveles, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado pueden ser clasificados según su dependencia administrativa y financiera, en: Estatales (financiados por el Estado), Municipales (públicos financiados por el Estado y administrado por las municipalidades), Particulares Subvencionados (privados financiados por subvención estatal) y Particulares Pagados (propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos).

Los tipos de establecimientos educacionales descritos emergen de un proceso de descentralización de la educación en Chile, que se inicia en los años 80 y que esperaba que la administración descentralizada fuera más eficiente en la asignación de los recursos, producto del mecanismo de

² Según datos del Centro de Estudios Mineduc, el promedio general de notas de los estudiantes migrantes es de 5,52, superando el de los estudiantes nacionales que es de 5,33. Los estudiantes nacionalizados tienen un promedio aún mayor (5,68).

³ Decreto 27.952 del 7 de diciembre de 1965.

subvenciones y la desaparición de las escuelas menos eficientes como consecuencia de la pérdida de las matrículas; sin embargo, las dificultades para apreciar la calidad de la enseñanza lleva a que la elección del colegio se deba a criterios distintos a éste (Waissbluth, 2010).

En la zona de estudio⁴ se reproducen los elementos que caracterizan el sistema educativo chileno. El porcentaje de alumnos extranjeros en la región es de un 5 %, concentrándose en el sector municipal con un 75% aproximado del total de estudiantes de la región. La mayor cantidad de estudiantes extranjeros corresponden a las nacionalidades peruana y boliviana, lo que equivale a un 91% del total de estudiantes extranjeros de la región, concentrándose en el nivel de enseñanza básica⁵.

De acuerdo a Vicuña y Rojas (2015), el 60% de los estudiantes migrantes estudian en zonas urbanas de la región de Arica y Parinacota, y un 40% en establecimientos rurales. Este hecho adquiere importancia, en virtud que muchos estudiantes migrantes provienen de contextos rurales y llegan siguiendo a sus padres que se desempeñan en labores agrícolas de los valles aledaños a la ciudad de Arica. Por otro lado, por situaciones propias de la dinámica migratoria, la etapa siguiente de dicho proceso es el paso de establecimientos rurales a urbanos, a fin de completar su educación formal, que no siempre es cubierta completamente en los establecimientos rurales, generando un circuito migratorio de transición, que adopta la forma RURAL EXTRANJERO-RURAL NACIONAL – URBANO NACIONAL.

⁴ En la región de Arica y Parinacota, que es la frontera norte de Chile y limita tanto con Bolivia como con Perú, desde el 2001 al 2008, la región casi duplicó su movimiento migratorio. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en la región de Arica y Parinacota el número de inmigrantes es de 12.299, siendo los más numerosos los provenientes de los países fronterizos. Se pudo especificar que hay 5.996 personas que provienen de Bolivia y 4.821 son de Perú. El número total de personas inmigrantes conforman un 5,8 de la población total de la región.

⁵ Fuente: Dirección de Planificación, Seremi de Arica y Parinacota.

Marco teórico.

Quicios y Flores (2005) plantean enfocar el desafío de la integración de los estudiantes migrantes desde la “persona”, pues un número importante de estudiantes migrantes han experimentado períodos de separación con su padre, madre o ambos inclusive, por lo que la reconfiguración de las estructuras y roles familiares muchas veces promueve una precoz independencia en los niños migrantes, al menos en lo que a su formación educativa refiere. Como señalan Cándida y otros (2014, p.19): “Las migraciones conllevan un proceso interno de desanclaje de los entornos de seguridad de los estudiantes, para pasar a lo desconocido y experimentar situaciones de vida que pueden acentuar las condiciones de vulnerabilidad”. Es por esta razón que el objetivo central de la educación frente al desafío de los contextos de diversidad cultural, es cumplir los principios de “aceptabilidad” y “adaptabilidad” de la educación, definidos por las Naciones Unidas (ONU, 1998).

Para Dovigo (2014), la principal dificultad radicaría en la tendencia a categorizar, por parte de las instituciones educativas, lo que lleva a enfoques reduccionistas en la evaluación de las necesidades del sujeto. Muchos estudiantes, cuya condición de diversidad no es evidente, prefieren no requerir apoyo a fin de evitar estigmatización u optan por opciones educativas menos deseables, menos exigentes, pero más accesibles (Dovigo, 2014). Según Berríos y Palou (2014), el proyecto migratorio se consolida en los descendientes, y su relación con la sociedad de origen se modificará en la medida que la influencia de sus pares del país de acogida se vaya incrementando, alejándolo de los principios inspiradores de los padres.

Garreta (2011) nos muestra la tensión entre el éxito y el fracaso escolar, particularmente en torno a si existen diferencias en el rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros. Algunas investigaciones han explicado estas diferencias a través de variables de carácter socioeconómico (Huguet y Navarro, 2006). Etxeberría y Elosegui (2010) identifican una serie de dificultades para la integración académica del estudiante migrante, como su concentración en los centros públicos,

la nula atención a las culturas de origen, la existencia de rechazo al migrante, y poca preparación del profesorado. Zancajo y Franquesa (2010) abordan la descomposición del efecto migrante en el rendimiento académico, determinando que el contexto de estudio en el que se ven insertos los estudiantes migrantes paulatinamente influye en sus rendimientos.

De acuerdo con León del Barco, Gómez y Latas (2007), otro de los aspectos que influye en los resultados académicos de los alumnos migrantes es el autoconcepto. Estos parecen mostrar un autoconcepto más pobre que los nativos, y más dificultades para conseguir y mantener sus amistades. Núñez, González, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González (1998) señalan que los estudiantes con un mejor autoconcepto tienen mayores recursos cognitivos, motivación, y menor es su ansiedad y más positiva es su actitud hacia la escuela. Como señalan Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012), cuando el estudiante cuenta con una mejor valoración de sí mismo como estudiante, es capaz de afrontar mejor las tareas. Por el contrario, cuando el alumno tiene unas altas metas de valoración social y miedo al fracaso, su rendimiento disminuye (González-Pineda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002).

Muchos estudiosos señalan que una mayoría de los estudiantes migrantes asisten a instituciones educativas en que los estándares de desempeño disminuyen la motivación de logro y traen como consecuencia bajos rendimientos (Suarez-Orozco, Suarez Orozco y Todorova, 2008). A la concentración del alumnado migrante en estas escuelas ha contribuido la fuga del alumnado autóctono (Hannoun, 1992).

Uno de los elementos más importantes a tener en cuenta es que lo que sucede dentro de la escuela nutre a lo que acontece fuera y viceversa (Hernández, Domingo y Miño, 2014.) Este hecho prefigura una relación simbiótica que necesita para su desarrollo exitoso de las confianzas mutuas entre los participantes: "... las expectativas y creencias de las familias sobre la Escuela resultan un aspecto central para dar cuenta de las motivaciones y los logros escolares de los jóvenes, y que la confianza que las familias depositan en la escuela guarda relación con sus experiencias y

relaciones en los contextos de integración, que definen la percepción de la capacidad de la escuela para proporcionar capital cultural y social que promueva la movilidad” (Carrasco et.al, 2009, p.3).

Pámies (2011) destaca la importancia del proceso de transición en sus experiencias escolares, especialmente en lo relacionado con las prácticas y las ideas que estos jóvenes y sus familias tienen de las oportunidades y de la realidad social. Lalueza, Crespo y Luque (2010) destacan los riesgos que las discontinuidades entre la cultura escolar y la familiar significan para el éxito académico de estos grupos.

Sin embargo, como señala Juliano (2002), los hijos de los ciudadanos migrantes son portadores de una experiencia intercultural que les permite el tránsito fluido en el mundo de sus padres y en la sociedad de acogida. Es por esta razón, que la escuela debe promover un ambiente que excluya la estigmatización, pero no tratarlos como herederos solo de una cultura, o en el otro extremo, hacerlos renegar de ella; no obstante, este hecho aún no es asumido seriamente por los responsables de política pública en regiones receptoras de migrantes (Mondaca y Gajardo, 2015 p.4).

Poblete (2006) expone la manera cómo el éxito de la integración se refleja en el éxito escolar de los jóvenes, las percepciones favorables del papel de la escuela y de las experiencias adquiridas durante su escolarización. Carrasco, Pámies y Bertrán (2009) acentúan la relevancia del conocimiento de la situación del migrante antes del inicio de su desplazamiento, ya que ahí se puede evaluar el capital social que podría explicar gran parte de las diferencias de éxito escolar que experimentan niños migrantes. Además se debe rechazar la visión generalista que interpreta permanentemente al migrante como receptor de tratos diferenciales (Gairín e Iglesias, 2010).

Marco Metodológico.

La realidad, que importa en el presente trabajo, es la que las personas participantes del proceso en estudio perciben como importante, buscando la comprensión de los fenómenos desde su propia lógica interna, lo que nos mueve a abordarlo desde la investigación cualitativa, para lograr la

comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales y educativos (Hymes, 1982). Este análisis construye las estructuras metodológicas que permiten la flexibilidad y retroalimentación permanente entre ámbito de estudio e investigador, y así gradualmente emerge una base teórica para la comprensión de lo estudiado (Teoría Fundamentada), la que se desarrolla inductivamente y provee de hipótesis que pueden guiar nuevas indagaciones, formuladas recursivamente durante la investigación.

De entre las técnicas de investigación cualitativa, utilizaremos la entrevista en profundidad y los grupos focales, para así lograr una doble aproximación: la del investigador y la de los participantes (Caballero, 2001; Poveda, 2003). Estas técnicas facilitan el conocimiento de acontecimientos que no puede percibir directamente el investigador, expresadas en los conceptos del entrevistado.

Moscoso (2014), en relación al trabajo etnográfico con niños, considera, que desde la premisa que la entrevista genera una relación asimétrica, esta se profundiza si el que pregunta es un adulto y quien responde es un niño. Además, trabajar con niños es más complicado ante el temor que no puedan coordinar sus recuerdos y relatar sus experiencias. Este hecho llevó a que en la muestra seleccionada para el presente trabajo se optara por entrevistar a estudiantes mayores de 12 años.

En cuanto a los grupos focales, su uso obedece a que en su naturaleza son entrevistas grupales, guiadas por un moderador y donde un pequeño grupo de personas discute en torno al tema propuesto (Mella, 2000). De esta manera, el investigador selecciona “muestras propositivas” de participantes en vista de las necesidades del proyecto y promueve la discusión como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Para el caso de esta investigación⁶, se ejecutó un grupo focal con 12 participantes, a fin de mantener un

⁶ El presente artículo es resultado del proyecto de Investigación en Educación UTA/2016 “Perfil académico y sociodemográfico de los estudiantes inmigrantes matriculados en la Universidad de Tarapacá, Cohorte 2013-2015”.

balance entre una suficiente cantidad de gente para extraer información relevante y no tener tantos que haga imposible el seguimiento de los discursos y la participación de todos.

Un proceso fundamental para el éxito de los grupos focales es el reclutamiento de los participantes. En este caso, se combinó dos fuentes de contacto: a través de los estudiantes en práctica pedagógica que se desempeñan en establecimientos educativos con presencia de estudiantes migrantes y la ayuda de la ONG “Ciudadano Global”.

A fin de completar el número requerido de asistentes a este grupo focal, se utilizó como segunda forma de convocatoria el muestreo de “bola de nieve”, pues tras la localización de un primer grupo de personas, se les pidió a sus integrantes que refieran otros nombres de participantes potenciales. Es necesario aclarar que en el uso de este procedimiento se aseguró que los apoderados, que debieran asistir, tenían que ser migrantes con hijos estudiando en Arica. Las características de los participantes del grupo focal se detallan a continuación (tabla 1):

Tabla1. Composición proporcional de Grupos Focal apoderados.

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

Para las entrevistas, se emplea una muestra pequeña no aleatoria bajo los criterios de calidad del informante y la posibilidad de acceso a información con mayor profundidad, por ello, el principio que guía el muestreo es la saturación de datos; esto es hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información y ésta comienza a ser redundante (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). Así se toman los testimonios de 15 estudiantes migrantes inscritos en establecimientos municipales y particulares subvencionados. Las características de la muestra propuesta son (tabla 2):

Tabla 2. Características de la muestra de estudiantes para entrevista.

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

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

Para reconocer elementos de análisis, se desarrolló una aproximación mediante relatos de vida cruzados contextualizados o “micro campos” (Moscoso, 2014).

Para la reducción de los datos se utiliza la separación en unidades, realizando un análisis por fragmentación o categorización, atendiendo a criterios temáticos. Posteriormente, estos datos se codificaron para permitir una mayor comprensión del objeto de estudio. Es preciso subrayar, que el proceso de codificación adoptó un carácter mixto, tomando como categorías de partida las existentes implícitamente en las preguntas que guían la entrevista, formulando otras cuando este repertorio no contenga alguna capaz de cubrir unidades de registro emergentes. Posteriormente, se empleó el análisis de contenido, para analizar y profundizar en las comunicaciones de manera sistemática.

El análisis de las expresiones orales se realizó a partir de sus transcripciones escritas, lo que se enfrentó a partir de cadenas textuales, delimitadas por una frase principal, para luego analizarlas por separado (Gil, 1994).

En términos del análisis mismo de los datos, se optó por el uso de matrices de doble entrada en que se aloja la información (Miles y Huberman, 1994), rescatando aportes de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Pidgeon y Henwood, 1997), que sugiere no forzar los datos y partir de aquellos que el propio trabajo de campo entrega.

Resultado⁷.

En el caso de los estudiantes migrantes, su desplazamiento nace de la necesidad de seguir a sus padres en el proceso migratorio, o bien para reunirse con ellos luego de un tiempo de separación, lo que profundiza el carácter involuntario de su desplazamiento con toda la carga emotiva que esto significa: “Yo no me quería venir para acá, porque no conocía a nadie, pero tuve que venirme con mis padres, porque ellos necesitaban trabajar acá en Arica” (Estudiante boliviano 14, pp.7).

El contenido más común en las expectativas de los estudiantes migrantes hace alusión al mejoramiento de su calidad de vida: “Pensaba que era bonito y que serviría para tener una vida mejor” (Estudiante peruano 14, pp.1).

Muchas veces las expectativas sobredimensionadas e insatisfechas desencadenan las mayores frustraciones entre los estudiantes migrantes, generando un deseo de retorno a su país de origen: “Imaginé que era la locura, lo máximo. Estaba muy emocionado. Creí que era como Estados Unidos, pero cuando llegué me di cuenta que era todo lo contrario, no me gusta. Me parece mucho mejor allá en Colombia” (Estudiante colombiano 17, pp.1).

Es probable que muchas de estas expectativas hayan sido favorecidas por los padres, a fin de facilitar la aceptación a la empresa migratoria. Las expectativas asociadas a las mejoras de la calidad de vida trascienden los elementos propios de la actividad socioeconómica, abarcando las

⁷ Con el fin de mantener el anonimato de las fuentes consultadas, se utilizará un sistema simple de codificación que paso a señalar: Apoderados de estudiantes migrantes: Se designarán con la nacionalidad de origen, seguido por la edad. Ejemplo: (Peruano48)/Estudiante migrante: Se designa con la palabra “Estudiante”, el país de origen y la edad. Ejemplo: (Estudiante peruana, 16).

relaciones sociales: "... que iba a tener más lujos... que iba a tener nuevos amigos y que me iba a divertir mucho" (Estudiante colombiano 16, pp.2).

Sin embargo, para los estudiantes migrantes, sus preocupaciones iniciales se asocian a la posibilidad de hostigamiento por su origen: "Pensé que me molestarían por venir de otro lado, se burlarían, pero no" (Estudiante peruano 16, pp.2). Por su parte, los apoderados migrantes esperaban ser víctimas de una discriminación más evidente, que los marginara de los beneficios recibidos por los estudiantes nacionales; sin embargo, una vez iniciado el proceso, reconocen un trato igualitario: "... ellas, como migrantes, no tendrían que estar recibiendo ni almuerzo ni nada de beneficio. Les dan todo normal, a pesar que llegaron como migrantes, las tratan igual en todo. También les dieron útiles, todo normal como a un niño de aquí, igual" (Peruano 42, pp.3).

Muchas veces la familia migrante percibe ciertas situaciones discriminadoras como "lo normal": "Una vez me gritaron peruano... (Señala una grosería), pero era jugando a la pelota, así que no tomé mucha atención. Fue una cosa del momento" (Estudiante peruano 14, pp.3). La aceptación de estas conductas se relaciona a las expectativas previas a la llegada a Chile antes señaladas, en cuanto a esperar un trato peor que el que encontraron, sin ser este, como ya dijimos, el deseable.

Estas expectativas en torno a su potencial recepción inciden en el posterior juicio que los mismos estudiantes migrantes elaboran en torno a su incorporación a sus nuevos contextos de aprendizaje, promoviendo un juicio favorable del proceso: "Mis tías siempre me decían que me podía sentir discriminada, porque los chilenos eran discriminadores, pero en realidad no es así, son solo prejuicios. Hay de todo, hay de todo tipo de personas en todos lados, pero nunca me he sentido discriminada" (Estudiante peruana 16, pp.3).

Expectativas Académicas: Paradoja entre frustración y adaptación.

Desde la mirada de la familia migrante, sus hijos experimentan en Chile un menor nivel de exigencia académica, y consideran que sus países de origen presentan ventajas educativas,

destacando únicamente el mayor acceso a recursos y tecnología presentes en Chile: “La educación de mi país es mucho más completa. Los niños aprenden de pequeños, ya que son incentivados, tanto de parte de los padres como de los profesores en la escuela. Era mucho mejor que ahora” (Peruano 49, pp.4). Además, señalan que la relativa falta de disciplina de parte de los establecimientos llevan a un retroceso en el desarrollo académico de sus hijos: “Mi hijo ha empeorado, ahora es mucho más flojo, y me dice, pero papá para que estudio si no sirve y esa pelea es de ahora, no del año pasado” (Peruano 29, pp.4). Este hecho no es considerado un elemento conveniente en la familia migrante, pues a la luz de un potencial retorno, los niños se encontrarían en desventaja: “Comparado con mi país natal, mi hijo está atrasado. Si yo lo llevo a mi país natal a seguir el mismo curso, estaría desnivelado” (Peruano 48, pp.3). Lo mismo es reconocido por los propios estudiantes: “Si me voy, igual me atrasan... allá me van a poner como en séptimo, octavo” (Estudiante colombiana 14, pp.6).

Los padres migrantes responsabilizan de esta situación a los padres nacionales y a los mismos docentes, quienes a su juicio, fomentan ciertas actitudes condescendientes con los estudiantes, lo que afectaría su actitud ante el estudio: “Aquí creen que a los niñitos no se les puede exigir porque se pueden estresar...” (Peruano 29, pp.3) “Como que van y “ay mi hijo es acá, mi hijo es allá,” y es como que, como que los hacen ídolos a sus hijos. Los idealizan mucho” (Paraguay 39, pp.5); sin embargo, los apoderados bolivianos reconocen una mayor rigidez del contexto educativo de origen y mayores posibilidades del contexto de acogida: “En Bolivia es más exigente todo, es más disciplinado. Quieren todas las cosas al día, no como aquí, como que algunos tienen menos posibilidades de comprar y te entienden (...) Lo que me gusta más es que los niños tienen mucha ayuda... con el asunto del almuerzo, del desayuno, el bus gratis, todo eso y porque te dan posibilidades para llevar las cosas, te dan un poquito de tiempo” (Boliviano 25, pp.3).

Al mismo tiempo, los estudiantes bolivianos reconocen un trato más respetuoso y amable en Chile, en relación a lo que experimentaban en su país de origen: “Aquí enseñan bien y en Bolivia no, porque allá los profesores nos tratan mal” (Estudiante boliviano 15, pp.5); no obstante, coinciden en señalar que se sentían mucho mejor en su anterior contexto, en el que dejaron amistades y seguridades: “Yo vivía en El Alto, Bolivia y la educación era muy mala, pero igual tenía mis amistades y mi forma de vida, que por lo demás es muy distinta como en Chile” (Estudiante boliviano 14, pp.7).

Es claro que un buen rendimiento académico ayuda de manera importante a una inclusión exitosa y a una percepción favorable de su experiencia migrante. De acuerdo a lo señalado por los estudiantes migrantes, principalmente los elementos que aparecen como facilitadores desde el punto de vista académico, se asocian a la relación más cercana con los profesores experimentada en Chile, y a que en su país de origen estaban “adelantados” en relación a los contenidos tratados: “No es que era más difícil o menos, sino que allá estaban más avanzados en materias” (Estudiante peruano 16, pp.4).

Algunos de los estudiantes señalan que las buenas relaciones con los docentes se deben mayoritariamente a sus propias cualidades personales: “Me tratan bien, como soy tranquila y tengo buenas notas” (Estudiante peruana 16, pp.4). “Bien, los profesores siempre me tienen buena, porque me va bien” (Estudiante peruano 13, pp.3).

La razón que motiva a destacarse a los estudiantes migrantes en sus colegios de acogida se debe a que éstos consideran que es el camino para acceder a recursos y oportunidades: “Ahora lo veo como que tengo que forjar mi futuro, gracias a venir voy a tener una estabilidad social, económica, etc. Mi mamá es de clase media, por ejemplo, pero a mí me gustaría tener más cosas” (Estudiante colombiano 16, pp.2). El interés por su rendimiento, de parte de los estudiantes migrantes, se asocia, además, con sus expectativas de estudios en la educación superior en Chile: “Sí, para poder

ir a la Universidad y que me alcance el puntaje para lo que yo quiera” (Estudiante colombiano 16, pp.3).

La mayoría de los estudiantes esperan ingresar a la educación superior, y unos pocos incorporarse al mundo del trabajo. En ambos casos, el querer ayudar a sus padres es un tema recurrente: “Dar una buena PSU, estudiar algo de educación y luego trabajar, ayudar a mi familia y hermano. Eso espero para mi futuro” (Estudiante boliviana 18, pp.3).

Más allá de lo académico: hábitos y cultura del centro educativo.

Para algunos apoderados migrantes, la conducta de los estudiantes chilenos exhibe rasgos de haber saltado rápidamente de la niñez a la adolescencia, con el consecuente desafío a las figuras de autoridad: “...algunos son... muy “amayorados”, como más mayores, así te hablan... no tienen mucho respeto a los profesores, incluso a las mamás mismas, no las respetan” (Boliviano 25, pp.3). Este hecho también es refrendado por los estudiantes migrantes: “Allá se vive la infancia como más tiempo, porque no hay tanta tecnología, en cambio acá, hasta los niños de tres años tienen celular ya” (Estudiante colombiana 14, pp.8).

En general, los estudiantes migrantes construyen sus principales relaciones sociales en Chile con sus compañeros de curso, percibiendo al establecimiento educativo como el principal espacio de socialización en el país de acogida: “Sí, porque tengo muchos amigos, cuando estábamos en vacaciones era triste, porque siempre estaba en mi casa, no salía, pero es mejor tener amigos” (Estudiante colombiano 14, pp.2).

Muchas de las costumbres presentes en las escuelas nacionales no son consideradas beneficiosas por los padres migrantes, por lo que restringen la adopción de éstas por sus hijos. Este hecho muchas veces se dificulta, pues la potencial imitación de estas conductas se asocia al deseo de los menores de ser aceptado en el contexto de acogida, generando una paradoja de adaptación: “Acá los consienten mucho a los niños parece. Yo veo que las niñas acá vienen así bien pintadas, entonces Máryorit ahora como que quería acostumbrarse a eso. Yo siempre le digo, Máryorit, tú

eres tú, tus amigas son tus amigas, ahora si tus amigas son así, tú no te vas a igualar a ellas. Allá en Perú no es así; niño que va con un cirquillo lo devuelven a la casa, unos aros colgando igual la devuelven, y la falda tiene que ser debajo de la rodilla” (Peruano 39, pp.4).

Esta percepción se complementa con el ideal de relación de aprendizaje que extrañan los padres migrantes, caracterizada por un esquema más restrictivo y punitivo centrado en situaciones de orden disciplinario: “... me llama la atención que algunos alumnos no respeten mucho. Y de los profes a los alumnos, que de repente tendrían que ser un poquito más estrictos con algunos niños que son así” (Peruano 42, pp.4).

En cuanto a la opinión que los apoderados tienen de los colegios, en el que sus hijos estudian en Chile, destacan el trato amable y cariñoso de los profesores.

CONCLUSIONES.

A lo largo del presente trabajo se han podido exponer las expectativas que los estudiantes migrantes, sus padres y apoderados presentan en torno a su incorporación en el sistema educativo de la provincia de Arica.

Los padres y apoderados migrantes se presentan agradecidos por haber recibido los mismos beneficios que los estudiantes nacionales, y en algunos casos, por el buen trato recibido de parte de los profesores. Un factor, que lleva a esta percepción, se refiere a las expectativas que tenían en cuanto a la incorporación de sus hijos al sistema escolar nacional, pues esperaban rechazo producto de su condición. Esta misma percepción lleva a que los padres y estudiantes migrantes perciban algunas conductas indeseables en el contexto educativo de acogida como “normales”, o mejor dicho “esperables”.

En el caso de los estudiantes migrantes se evidencia la trilogía de expectativas: mejoramiento personal/ascenso social/ integración, que se relaciona con sus metas al momento de egresar de la educación formal. Este hecho no es trivial, más aún en el caso en que las escuelas a las que

acceden mayoritariamente los estudiantes migrantes no contarían con las condiciones que les permitirían a este grupo de estudiantes avanzar en su desarrollo formativo, disminuyendo la exigencia a la que estaban acostumbrados y generando preocupación de sus padres en cuanto a las dificultades de reinserción escolar, en el caso de un retorno al país de origen.

En general, los estudiantes migrantes en Chile no solo no tienen rendimientos inferiores a los nacionales del país, sino que además, en las modalidades polivalentes (técnicos profesionales) presentan mayores rendimientos que los nativos. En consecuencia, los estudiantes migrantes reconocen diferencias vinculadas a los aprendizajes que recibieron en su país de origen y a la diferente disposición al estudio.

La escuela requiere de continuidades con el ámbito familiar del alumno, para evitar las posibles contradicciones entre los diferentes contextos, lo que puede traducirse en costumbres distintas, en cuanto a respeto a la autoridad y disciplina. Muchos de dichos hábitos son los que promueven el buen rendimiento de los estudiantes migrantes, por lo que se debiera abogar por la no extinción de estas costumbres, lo que parece ser una consecuencia no deseada de la adaptación al contexto de acogida.

La gran mayoría de los estudiantes migrantes ven en el colegio la manera de alcanzar una mejor calidad de vida y como el lugar de reunión con sus amigos. Además, demuestran interés de continuar estudios en la educación superior en el país de acogida. Un menor grupo de estudiantes migrantes señalan como meta el ingreso al mundo del trabajo. En todos los casos, el ayudar a sus padres para aligerar sus esfuerzos y sacrificios, es un movilizador de sus acciones.

Los padres migrantes destacan la relación de convivencia experimentada entre profesores y estudiantes, pero con una crítica permanente a cierta falta de exigencia y rigurosidad de parte de los profesores. Asimismo, los estudiantes migrantes reconocen la acogida de parte de los profesores, y en general, la relación con ellos como positiva; no obstante, esta buena relación es atribuida por los estudiantes a sus propias habilidades personales y buen rendimiento.

En síntesis, podemos señalar que el proceso de adaptación académica del estudiante migrante debe ser percibido como un fenómeno complejo, que supera la mera formalización de su incorporación a la sociedad de acogida, para dar paso a la construcción de espacios de participación y construcción conjunta del futuro.

La experiencia educativa de los estudiantes migrantes en las escuelas, colegios y liceos de Arica nos habla también de nuestro propio sistema educativo. El uso de estrategias de aula, que permita la atención a la diversidad, permitirá que todos los estudiantes alcancen de igual manera objetivos desafiantes, sin desmoralizar a quienes se encuentran en desventaja, ni detener el desarrollo de quienes venían con ventajas relativas.

Es necesario prestar atención a los procesos de transición de estudiantes desde centros educativos rurales a centros educativos urbanos, donde el número de estudiantes y la relación con los docentes, entre otros elementos, genera desafíos que muchas veces los estudiantes no pueden superar fácilmente. No menos importante es potenciar el rol de los establecimientos educacionales como “puentes” en la incorporación de las familias migrantes con su comunidad, evitando la conformación de trincheras familiares que forman una doble marginación, una externa o nacida de las condiciones sociales e interna, y otra nacida de las propias familias migrantes que buscan protegerse mediante el aislamiento.

La mayoría de los desafíos, aquí planteados, obedecen a la realidad que enfrentan los estudiantes en los establecimientos municipales o particulares subvencionados de nuestro país, sin distinción de nacionalidad. La tendencia uniformadora y el divorcio entre escuela y familia son problemáticas a superar en la educación nacional, tanto para chilenos como para migrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alvites, S. y Jiménez, A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, 7, 121-136. Recuperado de: http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=75
2. Barca, A., Almeida, L.S., Porto, A.M., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-859.
3. Berríos-Valenzuela, L. y Palou-Julián, B. (2014). Educación Intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17, (3), 405-426.
4. Caballero, Z. (2001). Aulas de colores y sueños: la cotidianeidad en las escuelas multiculturales. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
5. Cándida, N.; Barrales, A.; Vázquez, M.I.; Hernández, W.; Terreros, N.; Fonseca, C.; Villanueva, G.; Andino, M. (2014) Inmigrantes. En: J. Gairín (Coord.). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer Educación. Recuperado de: https://www.dropbox.com/s/7jb4abuoqpyyloq/ACCEDES%20II_2014.pdf?dl=0
6. Cándida, N. (2014) Inmigrantes. En: J. Gairín (Coord.). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer Educación. Recuperado de: https://www.dropbox.com/s/7jb4abuoqpyyloq/ACCEDES%20II_2014.pdf?dl=0
7. Carrasco, S.; Pàmies, J. y Bertrán M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120055A/15379>

8. Departamento de Planificación y Presupuesto (2015). Informe Alumnos Extranjeros, Región de Arica y Parinacota. Arica: Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de Arica y Parinacota.
9. División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de Naciones Unidas (2013). Nuevas Estadísticas sobre Migración Internacional, estadísticas de Chile. Recuperado de: <http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.html>
10. Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En: J. Gairín, (Coord.) Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención. (1ª Edición, pp. 87-118) España, Wolters Kluwer.
11. Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.
12. Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. Revista Española de Educación Comparada (16) ,235-263. Recuperado de: http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/11_etxeberria.pdf
13. Gairín, J. e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. Bordón, 62(1), 61-75.
14. Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. Revista de Educación, 355, 213-233.
15. Gil, X. (1994). Categorización y complejidad en la investigación cualitativa, Revista de Investigación Educativa, 24 (1), 535-537.
16. Glaser, B., y Strauss, A. (1967). Discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
17. González, J.A., González, R., Núñez, J.C. y Valle, A. (2002). Manual de psicología de la Educación. Madrid: Pirámide.

18. Grasa, T., Lafuente, G., López Cebollada, M., y Royo, F. (2006). La convivencia en los centros educativos. Zaragoza: Departamento de educación, cultura y deporte - Asociación A.D.C.A.R.A.
19. Hannoun, H. (1992). Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural. Barcelona: EUMO Editorial.
20. Hernández, F. Domingo, M. y Miño R. (2014) In-Out: Una investigación etnográfica sobre cómo los jóvenes se expresan, comunican y aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. En: H. Cárcamo, (ed.) Making Of...Construcciones etnográficas de la educación (pp.54-63) Licencia Creative Commons. Recuperado de:
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-IIICongresoEtnografia-1005/Documento.pdf>
21. Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
22. Hymes, D. (1982) ¿Qué es la etnografía?, En: H. Velasco; F. G. García y A. Díaz de Rada (ed.), *Lecturas de antropología para educadores*. (Pp.175-192) Madrid: Trotta.
23. International Organization for Migration. (2003). *World Migration Report 2003: Managing Migration - Challenges and Responses for People on the Move*. Geneva: International Organization for Migration.
24. Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:
www.ddd.uab.cat/fjv1de1.pdf
25. Juliano, D. (2002). Los desafíos de la migración. *Antropología, educación e interculturalidad*. *Anuario de Psicología*, 4(33), 487-498.
26. Lalueza, J. L., Crespo, I., & Luque, M. J. (2010). Un espai de col·laboració entre la Comunitat Gitana i la Universitat per a l'educació intercultural. *Revista Perspectiva Escolar*, 349, 46-55.

27. León del Barco, B., Felipe, E., Gómez-Carroza, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
28. Lube, M. y Garcés A. (2012). Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación. *Estudios Atacameños* 44, 5-34. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/41959021>
29. Lube, M.; Penna, C.; Vicuña, J. y Pérez, C. (2015). Claves conceptuales e históricas para comprender la frontera norte de Chile y la migración en Arica y Parinacota. En: J.T. Vicuña y T.E. Rojas (eds.) *Migración internacional en Arica y Parinacota*. (pp.19-36). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
30. Martín-Crespo, M^a C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. En: *Nure Investigación*, 27. Recuperado de: http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_27.pdf
31. Mella, O. (2000) Grupos Focales ("Focus Groups"). *Técnica de Investigación Cualitativa*. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/Maestria/DiplomadoMediaSuperior/modulo3/documentos/once.pdf>
32. Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods, En: Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp.43-39) Londres: Sage Publication.
33. Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015) Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, 3-6.

34. Moscoso, M. (2014). Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas. En: H. Cárcamo (ed.) Making of...Construcciones etnográficas de la educación. (pp.93-98) Creative Commons. Recuperado de:
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>
35. Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto concepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
36. Oficina Internacional para las Migraciones (2013). Informe Sobre las Migraciones en el Mundo. España: Alcoy. Recuperado de:
http://www.publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_SP.pdf
37. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (1998). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
38. Pámies, J. (2011). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En: F. J. García Castaño y N. Kressova. (coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 443-448). Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3. Recuperado de:
<http://www.migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/Mesa5/Mesa5.pdf>
39. Pidgeon, N., y Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En J. Richardson (comp.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 86-101). Leicester: BPS Books.
40. Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En: D. Poveda (comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (pp. 67-98). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

41. Poblete, R. (2006). Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de:
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5519/rpm1de1.pdf?sequence=1>
42. Quicios, M. y Flores E. (2005). Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la Educación). Madrid: Pearson.
43. Rovins, K. (2008). El reto de las diversidades transculturales. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 82/83, 67-75
44. Ruiz, M. (2002). Ni sueño ni pesadilla: diversidad y paradojas en el proceso migratorio. Iconos, Revista de Ciencias Sociales, 14, 88-97.
45. Solé, C. y Cachón, L. (2006). Globalización e inmigración: los debates actuales. Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 116, 13-52. Recuperado de:
<http://www.jstor.org/stable/40184807>
46. Suárez-Orozco, M; Suárez-Orozco, C y Todorova, I. (2008). Learning a new land: immigrant students in American Society. Cambridge: Harvard University Press.
47. Vicuña, J. y Rojas, T. (2015). Características sociodemográficas de la migración en Arica y Parinacota. En: Vicuña, J. y Rojas, T. (eds.) Migración Internacional en Arica y Parinacota: Panoramas y tendencias de una región fronteriza. (pp.87-104) Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
48. Waissbluth, M (2010) Se acabó el recreo. La desigualdad en educación. Santiago: Editorial Random House Mondadori.
49. Zancajo, A. y Franquesa, M. (2010) Descomposición del efecto inmigrante en el rendimiento académico en Cataluña según la zona de origen. En: Investigaciones de Economía de la Educación, 5, 101-116. Recuperado de: <http://www.ideas.repec.org/h/aec/ieed05/05-05.html>

BIBLIOGRAFÍA.

1. Aguado, T. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
2. Banco Mundial (2011). *Migrations and Remittances. Fact Book 2012*. Washington: Banco Mundial.
3. Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their sociopsychological implications. En: B. Miller, & M. Brewer (eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 11-27). London: Academic Press.
4. Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 39-52.
Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art2.html>
5. División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de Naciones Unidas (2013). *Nuevas Estadísticas sobre Migración Internacional, estadísticas de Chile*. Recuperado de: <http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.html>
6. Gairín, J. y Suárez, C (2012). La vulnerabilidad en la Educación Superior. En: Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (coord.) *El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Recuperado de: http://www.accelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf
7. Gil, F. (2012). *El fantasma de la diferencia. La inmigración en la escuela*. Barcelona: Icaria.
8. International Organization for Migration. (2003). *World Migration Report 2003: Managing Migration - Challenges and Responses for People on the Move*. Geneva: International Organization for Migration.

9. McCarthy, C. (1994). Racismo y currículum. La Desigualdad Social y Las Teorías Políticas de las Diferencias en la Investigación Contemporánea sobre la Enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
10. Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo andino*, 42, 69-87. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071926812013000200007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0719-26812013000200007
11. Moscoso, M. (2009). Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(1), 1-40. Recuperado de:
<http://www.uam.es/ptcedh>
12. Navas, L.; Holgado, F. y Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14(2), 37-47.
13. Pavéz, I. (2013). La Infancia como sujeto de las políticas públicas e intervenciones sociales: El caso de la niñez migrante en el Chile del siglo XXI. Recuperado de:
http://www.actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT9/GT9_PavezSotoI.pdf
14. Pizarro, C. (2011). Introducción. En: C. Pizarro (Ed.). *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. (pp. 5-17). Buenos Aires: Ciccus.
15. Rivero, M. y Nava, I. (2011). La migración internacional en la XXVI Conferencia Internacional de Población. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 26,1(76), 179-194. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23041924>
16. Zhou, M. y Bankston, C. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation. *International Migration Review*, 28(4), 821-845. Recuperado de:
http://www.academia.edu/876547/Social_capital_and_the_adaptation_of_the_second_generation_The_case_of_Vietnamese_youth_in_New_Orleans

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Dr. Raúl Bustos González. Profesor de Historia y Geografía, Magíster en desarrollo subregional, Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Cultura y Educación en América Latina de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá. Chile. Correo electrónico: rbgonzalez@academicos.uta.cl

2. Dr. Joaquín Gairín Sallán. Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dirige actualmente el grupo de investigación consolidado “Equipo de Desarrollo Organizacional “(EDO). Correo electrónico: joaquin.gairin@uab.cat

RECIBIDO: 05 de febrero del 2017.

APROBADO: 29 de febrero del 2017.