



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA**

**Representaciones sociales de inclusión/ exclusión, de estudiantes
migrados de Educación Media del Liceo Mercedes Marín del
Solar A-5.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTORAS:

**Johanna Cristina Carilao González
Paola Alejandra de la Fuente Covarrubias
Camila Constanza Vásquez Retamal**

PROFESORA GUÍA:

Virginia Aranda Parra

Santiago de Chile, Agosto de 2020

AUTORIZACIÓN

2020, Johanna Carilao, Paola de la Fuente, Camila Vásquez.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, queremos agradecer a Dios, nuestras familias y parejas, que nos han acompañado en este largo, complejo, pero bello proceso universitario. Gracias por el apoyo, cariño incondicional y por darnos el ánimo día a día para seguir en este camino y cumplir las metas que nos habíamos propuesto.

Agradecemos a la profesora guía de esta memoria, la doctora Virginia Aranda, por la confianza que depositó en nuestro trabajo, quien con su gran sabiduría y experiencia en la temática de investigación nos colaboró constantemente con consejos oportunos y sugerencias. También, a la universidad por brindarnos este espacio y experiencias de aprendizaje. Finalmente, a cada una de nosotras por el esfuerzo puesto en este trabajo, la dedicación y la paciencia que nos brindamos en los momentos complejos que se presentaron en esta investigación.

Johanna Carilao & Camila Vásquez

Y ya en la última fase de la valiente empresa que me empeñé completar a 4 décadas cumplidas, llegó el momento de agradecer a aquellos que me acompañaron, vitorearon, apoyaron, y por qué no decirlo, aguantaron en todo lo que significó cumplir con este propósito de vida. Comenzar con mi persona favorita, Aileen. La mujer que me acompaña por casi 15 años en una convivencia de amor, ternura, complicidad, compañerismo, respeto, comprensión y un sin acabar de virtudes con las que cuento. Aileen es partícipe desde el mismo segundo que tomamos la decisión de volver a los libros para estudiar esta hermosa carrera. Gracias “Corazón” por tanto.

A mis compañeras, Johanna y Camila, por la fortaleza, aguante y empuje que pusieron contra todos los eventos que insistían en frenar lo que ya podemos considerar una gran proeza. Gracias también por ayudarme a crecer.

Gracias a mi amiga Rosa que me regaló la universidad para acompañarme en este camino desde el mismo día en que ambas nos encontramos en la misma sala tomando la PSU. Tan afines y distintas. Gracias por esas largas conversaciones que me entregaron desde la banalidad de la risa hasta la profundidad del pensamiento mismo.

A la profesora Virginia Aranda, cómplice y guía de la memoria que se presenta, por permitir que pudiéramos contar con ella para llegar a buen término.

A todas y cada una de las profesoras de la universidad, sin ellas nada de esto hubiera sido posible.

A mi papá, mamá y hermanita, gracias por animarme a seguir siempre adelante, por alegrarse con cada uno de mis logros, por esperar pacientes.

Paola de la Fuente

ÍNDICE

ÍNDICE.....	v
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN.....	x
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	2
1.1. Antecedentes y fundamentación,	3
1.2. Pregunta de investigación	16
1.3. Objetivo general	17
1.4. Objetivos específicos:	17
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL-TEÓRICO	18
2.1. Globalización y su impacto en la migración	20
2.2. Migración en Chile	21
2.3. Impacto de la Migración	23
2.4. Representaciones sociales	26
2.4.1. Funciones de las representaciones.	30
2.4.2. Elementos de las representaciones sociales	32
2.4.3. Escuelas o líneas de investigación de las R.S.	33
2.4.4. Construcción de las R.S.	34
2.5. Proceso de integración hacia inclusión	36
2.5.1. Definiciones de Inclusión	39
2.6. Interculturalidad: ¿Qué es?	43
2.6.1. Interculturalidad y educación.	44
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	46
3.1. Metodología del Análisis.	50
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	53
4.1. Dimensión Migrante	60
4.1.1. Migración Voluntaria	60
4.1.2. Migración por necesidad.	61
4.1.3. Desintegración Familiar	62

4.1.4.	Discriminación	63
4.2.2.2.	Discriminación Potencial.	64
4.2.2.2.	Discriminación positiva	64
4.1.5.	Asimilación	65
4.2.2.2.	Asimilación social	66
4.2.2.2.	Asimilación educacional	66
4.2.	Dimensión Inclusión/Exclusión	68
4.2.1.	Importancia de los vínculos afectivos	68
4.2.2.2.	Vínculos con pares	69
4.2.2.2.	Vínculos con profesores/inspectores	70
4.2.2.	Prácticas inclusivas	72
4.2.2.2.	Prácticas pedagógicas inclusivas	73
4.2.2.2.	Prácticas sociales inclusivas	75
4.2.3.	Hostigamiento	77
4.3	Dimensión Educación/Interculturalidad	78
4.3.1	Prácticas interculturales	78
4.3.2.1	Prácticas interculturales a nivel de aula	80
4.3.2.2	Prácticas interculturales entre pares	82
4.3.2	Cambios/diferencias en la educación	83
4.3.2.1	Violencia física	84
3.2.2.2	Violencia psicológica	85
3.2.2.3	Jornada escolar	85
3.2.2.4	Nivel Institucional	86
3.2.2.5	Nivel curricular	87
4.4	Dimensión Chile país receptor	88
4.4.1	Perspectiva de Chile	88
4.4.2.1	Perspectiva positiva	89
4.4.2	Cambios/diferencias entre países	90
4.4.2.1	Cambios sociales	90
4.4.2.2	Oportunidades educativas	91

4.4.2.3 Mejor calidad de vida	92
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS.....	93
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	102
CAPÍTULO VII ANEXOS.....	108
Anexo N°1	109
Anexo N°2	110
Anexo N°3	112
Anexo N°4	117
Anexo N°5	120
Anexo N°6	123
Anexo N°7	130
Anexo N°8	136
Anexo N°9	144
Anexo N°10	150
Anexo N°11	156
Anexo N°12	181

RESUMEN

La globalización trae consigo diferentes fenómenos, la migración es uno de ellos, lo cual tiene gran impacto para la sociedad actual y se observa también en nuestro país con un aumento significativo de la tasa de migrantes. El ámbito educativo no está exento de lo anterior.

El Liceo Mercedes Marín del Solar A-5, ubicado en la comuna de Macul, cuenta con una alta matrícula de estudiantes migrantes y tiene la particularidad de que su sostenedor es la UMCE. Esto motivó a indagar sobre la inclusión de aquellos estudiantes, en razón que este fenómeno es tema central de la carrera de Educación Diferencial, sumando que en esta la diversidad cultural es abordada superficialmente.

El objetivo principal de la investigación es conocer las representaciones sociales (R.S.) de inclusión/exclusión de los estudiantes migrantes. Al responder esto, tomamos en consideración información desde los estudiantes y no desde el quehacer pedagógico.

La investigación es cualitativa y se desarrolló en base a un diseño fenomenológico, con carácter descriptivo-interpretativo. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a seis estudiantes migrados de educación media, que llevan al menos un año en la escuela, más dos entrevistas, una al inspector y otra a un educador diferencial. Se transcribieron y posteriormente se realizó un análisis desprendiendo dimensiones, categorías y subcategorías para poder interpretar la información.

Si bien la escuela no considera un programa destinado para los estudiantes migrantes, las R.S. elaboradas por ellos son basadas en aspectos sociales y emocionales con un sentimiento de inclusividad.

PALABRAS CLAVE: Educación, inclusión, discriminación, migración, interculturalidad.

ABSTRACT

Globalization brings with its different phenomena, migration is one of them, which has a great impact for today's society and is also observed in our country with a significant increase in the rate of migrants. The educational field is not exempt from the above.

The Liceo Mercedes Marín del Solar A-5, located in the commune of Macul, has a high enrolment of migrant students and has the particularity that UMCE is member of the school board. This motivated to inquire about the inclusion of those students, since this phenomenon is a central theme of the Differential Education career also cultural diversity is approached superficially.

The main objective of the research is to know the social representations (S.R.) of inclusion / exclusion of migrant students. In answering this, we consider information from the students and not from the pedagogical task.

The research is qualitative and was developed based on a phenomenological design, with a descriptive-interpretive character. Semi-structured interviews were conducted with six migrant high school students, who have been in school for at least one year, plus two interviews, one with the inspector and the other with a differential educator. They were transcribed and later an analysis was carried out detaching dimensions, categories, and subcategories to interpret the information.

While the school does not consider a program intended for migrant students, the S.R. elaborated by them are based on social and emotional aspects with a feeling of inclusiveness.

KEY WORDS: Education, inclusion, discrimination, migration, interculturality.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación corresponde a una memoria para optar al grado de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, especialidad Problemas de Audición y Lenguaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. La investigación se dirige a los estudiantes migrantes y su proceso de inclusión o exclusión dentro de la institución educacional Liceo Mercedes Marín del Solar A-5.

Considerando la relevancia de la escuela como agente socializador, desde el punto de vista pedagógico, conocer y comprender, tanto las representaciones sociales sobre inclusión de los profesores como de los estudiantes, genera una herramienta a la hora de querer fomentar procesos educativos en pos del fenómeno inclusivo, más aún en el actual contexto migratorio.

En Chile, desde el 2017 al último estudio realizado en el año 2019, la matrícula de estudiantes migrantes aumentó al 4,4% (Servicio Jesuita a Migrantes, s.f.), asimismo la migración supone a nivel social una reestructuración, en consecuencia, las representaciones sociales se ven afectadas, con lo cual para inferir cómo incide esa reestructuración se requiere el estudio de las R.S.

La presente investigación tiene por tema las representaciones sociales (R.S.), que se puede definir como una forma de conocimiento que se compone de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas; se construye socialmente con el fin de “*determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)*” (Araya, 2002, p.41), definiendo así la conciencia colectiva. El objeto de estudio dentro estas representaciones sociales corresponden a la inclusión o exclusión en una determinada población de estudiantes migrantes de enseñanza media.

Para comprender mejor los temas que se abordan en esta investigación se tomará la definición del “Índice de Inclusión”, es decir, “*un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado*”

(Booth, Ainscow, 2000, p.10). En el caso contrario, la exclusión se produciría cuando el fenómeno inclusivo esté ausente.

La investigación se aboca a develar las representaciones sociales de inclusión o exclusión, específicamente de la población migrante de educación media del Liceo Mercedes Marín del Solar A5, de la comuna de Macul. El interés se originó en las visitas constantes de las integrantes de esta investigación, en calidad de practicantes, al encontrarse con una amplia matrícula de estudiantes migrantes y la necesidad de conocer sus experiencias inclusivas y/o exclusivas.

Esta investigación es de tipo cualitativa, con un diseño de tipo fenomenológico, donde se enfatiza las experiencias vividas por los jóvenes durante el proceso de inclusión y/o exclusión dentro de su liceo. De tal manera, se requirió conocer las perspectivas y vivencias que los sujetos de investigación tuvieron del fenómeno, ahondando en estas y sus significados, a través de entrevistas semiestructuradas y con un análisis de carácter descriptivo-interpretativo, dado que buscaba describir las representaciones de los estudiantes migrantes con respecto a su proceso de inclusión escolar, académica y social.

El capítulo 1 contextualiza y fundamenta los antecedentes de la investigación, abarcando las temáticas que la sustentan a través de datos históricos, políticos y sociales. Además, se presenta la problematización y se plantea la pregunta y los objetivos de investigación.

El capítulo 2 presenta el Marco Referencial Teórico, donde se instauran las teorías que respaldan la investigación, a través de diversos autores, definiciones y conceptos.

El capítulo 3 aborda el Marco Metodológico para enmarcar el paradigma, tipo y diseño de la investigación. Se explicita también la metodología de la recolección y análisis de la información.

Durante el capítulo 4 se elabora el análisis e interpretación de los datos, de acuerdo con los instrumentos aplicados y la información obtenida. De esta información se extrajo las dimensiones, categorías y sus respectivas subcategorías.

El capítulo 5 presenta las conclusiones según el análisis de los objetivos planteados en un inicio, dando respuesta al problema de investigación como también a interrogantes contribuyentes que se proponen a lo largo de los capítulos. Para finalizar, se presentan las prospectivas originadas, a partir de las necesidades de los estudiantes, encontradas en la investigación.

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes y fundamentación,

La globalización es un aspecto multidimensional que afecta a todas las personas, donde el mundo se va homogeneizando, en sus valores, concepciones, culturas, comercio, y los países más poderosos, como los desarrollados, van guiando y gobernando (Muñoz, 2002).

“(...) las migraciones son estratégicas en las transformaciones sociales contemporáneas. Por una parte, son el resultado del cambio global (Castles, 2002), pero por otra, son una fuerza poderosa de cambios tanto en las sociedades de origen como en las receptoras. Los primeros impactos son los económicos, pero evidentemente no son los únicos. Los cambios en las relaciones sociales, la cultura, la política nacional y las relaciones internacionales, son algunos de los efectos que podemos esperar”. (Aranda, 2011, p. 302)

El aumento acelerado del flujo migratorio de personas, con diferentes motivaciones por una mejor calidad de vida, como huir de dificultades políticas en sus países de origen; búsqueda de mejores condiciones económicas a través de empleo; educación, etc., es una de las consecuencias de la globalización. Su impacto ha repercutido con tal magnitud, que se han desarrollado cambios en distintos ámbitos a nivel mundial.

Este proceso migratorio se ha manifestado tanto cualitativamente y con más énfasis hoy en día, cuantitativamente. Entre las consecuencias negativas de este proceso, es posible mencionar lamentables acciones de pueblos receptores como, por ejemplo, el tráfico de personas o pagos inferiores por la mano de obra, por el sólo hecho de ser extranjeros, discriminación y xenofobia. Esto afecta también al país de donde emigraron estas personas, perdiendo ellos el capital humano, como también la desintegración de familias, trayendo consigo consecuencias sociales (Muñoz, 2002).

Chile presenta una historia de procesos de migración programada, especialmente a partir del siglo XIX. Es así como entre 1880 y 1930 la migración italiana alcanza a la cantidad de 10.000 personas; entre 1885 y 1950 fueron 9.000 migrantes árabes de fe cristiana desde Palestina, Siria y el Líbano, a raíz de la desestabilización del Imperio Otomano. A Chile

también llega la migración judía en el periodo desde 1880 cuando se desintegra el Imperio Turco y a partir 1930 a consecuencia de la persecución nazi. En relación con la migración británica, es posible identificarla desde la colonia, pero su auge se produce el siglo XIX alcanzando 10.000 migrantes a principios del siglo XX. Los colonos alemanes llegan a Valdivia y Llanquihue entre 1850 y 1910 “(...) *como parte de una política chilena de atracción -selectiva- de inmigrantes alemanes, para impulsar el desarrollo económico de esa región*”. (Dirección de Bibliotecas Archivos y museos, s.f.)

Posteriormente, la tendencia en cuanto a inmigración descende y Chile se convierte en un país emisor de migrantes, en gran medida relacionado con el régimen militar y en calidad de refugiados políticos (David Martínez/Ph. D., s.f. p.5).

Con el regreso de la democracia, a partir de 1990, Chile tiene un crecimiento significativo en cuanto a su economía además de estabilidad política y social, así mismo, se convierte en uno de los países de la región con mejores condiciones de vida, eso lo convierte en foco de atracción (Aranda, 2011). Todo eso implica un ingreso de personas provenientes de otros países por diversos motivos de los cuales destacan: extranjeros vinculados con ciudadanos chilenos, motivos laborales, razones políticas, reunificación familiar, etc. (loc. cit.). Será la primera experiencia para el país de migración no programada.

De acuerdo con el documento del Instituto Nacional de Estadísticas (INE,2017), “Características sociodemográficas de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017”, el cual elabora una síntesis sobre la reciente migración internacional y en particular la inmigración, a Chile se incorporan inmigrantes de distintas regiones del mundo, antes del año 1990 el incremento de argentinos era de un 33,2 %, es decir, alrededor de 15.579 inmigrantes de ese país. Posteriormente, desde esa fecha al año 1999, hubo un aumento sustancial de inmigrantes peruanos en comparación a la fecha anterior, sumando un porcentaje mayor que el de los argentinos (31,1% y 26% respectivamente). Luego 10 años más tarde aumentó aún más el ingreso de peruanos, alejándose del porcentaje de inmigrantes de otros países latinoamericanos (47,6%).

El incremento de la población extranjera ha sido consistente desde los años 90. Según la encuesta CASEN 2017, publicada el 11 de diciembre de 2018, la población nacida fuera de Chile ha pasado de un 1% a un 4,4% entre los años 2006 al 2017, lo que equivale a un aumento de población total de 154.643 a 777.407 personas y el mayor aumento de población migrante se produjo entre los años 2015 y 2017.

En las últimas estadísticas migratorias contabilizadas al 31 de diciembre del año 2019 se dispara el ingreso de inmigrantes llegando a un 19,4%. La distribución según el país de origen se muestra así: Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8%), conformando un total de 77,6% de la población extranjera residente en Chile (INE, 2020). “*Los colectivos con mayor variación relativa entre 2018 y 2019 son: Venezuela (57,6%), Francia (20,1%), China (17,1%), México (17,1%) y Alemania (15,4%)*” (INE, 2020, p.20).

Con las migraciones se vuelve imprescindible que cada país elabore sus propias políticas que regulen estos flujos. En el caso de Chile, se dividen en tres fases importantes con su consecuente orientación. La primera fase, se pudo observar durante los inicios de la República, es cuando la legislación pone énfasis en la colonización de zonas deshabitadas de personas provenientes de Europa. Los extranjeros eran considerados una fuente de progreso, desarrollo social “*(...) y como un aporte para conformar las características del chileno deseable o esperado, para configurar una persona más disciplinada y más dedicada al trabajo (...)*” (Lara, 2014, p.63). Para promover este asentamiento, la ley se instituye con una serie de beneficios esencialmente económicos. El establecimiento de colonias en zonas deshabitadas en el sur, tanto de extranjeros como de chilenos, es uno de los ejemplos implementados. Se hace especialmente visible en la provincia de Valdivia donde destaca la población de origen alemán como resultado de estas políticas de inmigración selectiva (Ibid., p.65).

La fase siguiente, viene determinada por la dictadura militar “*(...) con su principal objetivo de expulsión y restricción a la llegada de extranjeros y nacionales considerados*

*como peligrosos (...)” (Lara, 2014, p.81) y “(...) basado en una política de seguridad nacional eran vistas como una amenaza al orden y régimen imperante, como elementos portadores de peligro, como una personificación del enemigo externo (...)” (Ídem). Es así como en esta época se produce un éxodo masivo de latinoamericanos que ingresaron a fines de la década del sesenta y comienzos de los setenta en calidad de refugiados. Las orientaciones de esta época pretendían limitar los peligros para el régimen, considerando lo extranjero como representación de las corrientes políticas contrarias a la ideología del gobierno, tanto así que el vocablo *migrante* pasa a *extranjero* con la connotación de extraño y peligroso (Ibid. p.90).*

La tercera fase, se advierte al comienzo del gobierno democrático, en la cual las nuevas orientaciones son motivadas por la economía y los derechos fundamentales, aun así, el marco normativo se mantiene en gran medida como herencia de la dictadura. No obstante, se abre el ingreso al país a las personas exiliadas y a otros extranjeros (Ídem).

Dentro del panorama de esta época, se observa a nivel económico, la firma de tratados de comercio internacional y, por otro lado, se vislumbran cambios en las estructuras sociales y el mercado laboral provocados por los inicios de los procesos globalizadores. Además, la construcción de una nueva democracia pone el foco en los derechos fundamentales “(...) *con el reconocimiento de derechos para los migrantes como la libertad de tránsito, el derecho a migrar, el derecho a no migrar, entre otros.*” Lo anterior implicó un aumento de migraciones desde los países más cercanos como Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia (Ibid. p.91).

Con relación a las políticas migratorias, también se sucederán cambios que favorecen el flujo migratorio. Es así como se facilita el flujo en zonas fronterizas; se eliminó el salvoconducto para los extranjeros como requisito para salir del país; se implanta un proceso para la validación de los estudios; se incorporó el concepto de refugiado; se facilita y promueve el ingreso a establecimientos de educación escolar básica y media a todos los hijos de migrantes que residieron en Chile, proporcionando una vía para la regularización

migratoria de los estudiantes matriculados, y así otros cambios relacionados con la salud, las personas condenadas, trata de personas, servicio electoral, etc. (Lara, 2014).

En el año 2003, se ratificó la Convención internacional de la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migrantes y por ende de sus familiares, el cual menciona que: *“Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate (Art 30)”* (Martínez, s.f., p.17).

La presidenta Bachelet en el año 2008, a través de la llamada “Política Nacional Migratoria” implementa cuatro ejes orientadores:

“(...) el primero sitúa a Chile como un país de acogida abierto a las migraciones con una recepción no discriminatoria, incluyendo a refugiados y desplazados; el segundo eje dispone la integración de los migrantes; el tercero se aboca al tratamiento internacional de la temática migratoria; y el cuarto se refiere a la regulación y administración por el Estado bajo un rol orientador del acceso a la residencia cuando sea necesario en beneficio del Estado y de los habitantes”. (Lara, 2014, p.97)

Según ley núm. 20.430 (D.O. de 15 de abril de 2010) y Decreto núm. 837 del mismo año, a raíz de la reunión de ministros del Interior del MERCOSUR y Estados Asociados del 2006, se ajusta la normativa sobre el proceso de verificación de documentos de egreso e ingreso de menores y se instruye a los gobiernos regionales para otorgar la residencia temporaria a personas de Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay, residentes en Chile (Ibid., p.98).

Entre octubre de 2007 y febrero de 2008 se otorgó visa de residencia temporaria a 50.000 inmigrantes, con el nuevo proceso de regulación de inmigrantes como respuesta al aumento de estos (Ídem).

La política migratoria de la gubernatura del presidente Sebastián Piñera (2010-2014) parte con los cambios a la ley de refugio mediante el cual se protege y facilita la llegada a refugiados (Ibid. p.99).

Así también, se regula los delitos de tráfico ilícitos de inmigrantes; actualiza el servicio electoral con relación a los inmigrantes con derecho a sufragio; “(...) *conmutó (a extranjeros) el saldo de las penas privativas de libertad y de las multas por la pena de extrañamiento especial a su país de origen (...)*” (Lara, 2014, p.100), los cuales tendrán prohibido la entrada al país por 10 años.

En cuanto al periodo del 2014-2018, durante el mandato de Michelle Bachelet, se avanza en materia de inmigración en las siguientes cuestiones: Convenio que facilita el acceso a la Salud a través del Régimen de Prestaciones de FONASA; iniciativas del Ministerio de Salud (MINSAL) para mejorar el acceso a la atención de salud de grupos de migrantes; iniciativa para igualar derechos en el acceso a la vivienda a la población migrante; programa de Regularización de Estudiantes “Escuela Somos Todos”, convenio suscrito entre el Ministerio del Interior y las Municipalidades de Santiago, Antofagasta, Recoleta y Quilicura; convenio para el acceso a la educación parvularia; iniciativa conjunta entre el Ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI); convenio de Colaboración SENAME – DEM para el reconocimiento de la condición de refugiado; iniciativa para el Reconocimiento de Nacionalidad de Hijos de Inmigrantes Residentes en Chile (Caso de Hijos de Extranjeros Transeúntes); exención de multas a niños, niñas y adolescentes; visa temporaria por motivos laborales; reconocimiento de Uniones Cíviles realizadas en el extranjero en la obtención de permisos de residencia y modificaciones al Reglamento de Extranjería (Sandoval Ducoing, R., 2017).

Con relación a los hechos más recientes, el presidente Sebastián Piñera impulsó el proyecto de migración para actualizar las políticas migratorias heredadas de la dictadura mediante el Decreto de Ley 1.094 de 1975 con orientaciones basadas en la seguridad nacional.

Al mismo tiempo, dictó un instructivo presidencial con medidas que recogen parte de las indicaciones al proyecto de Ley “(...) *a fin de hacerse cargo de situaciones cuya resolución no admite demora (...)*”, según palabras del presidente Piñera. Las más importantes serían: la reformulación del sistema de visados y visas especiales para ciudadanos de Haití y Venezuela (Cooperativa, 9 de abril de 2018).

Dentro de las políticas públicas existen diversas leyes, decretos, instructivos, entre otros, que resguarda a todos los estudiantes, incluyendo migrantes. Se puede mencionar la Ley General de Educación (2009) L.G.E. que respalda actualmente la diversidad y más recientemente la Ley de Inclusión 20.845, siendo el sistema escolar el encargado de esta tarea. Esta última ley mencionada “(...) *regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (...)*” (MINEDUC, 2015). Además, según el Artículo 1º, letra k, se establece que “(...) *el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (...)*” (Ibid.). Pese a esto, aún parece necesario que se establezca un artículo dentro de esta ley, en el cual no solo se asegure el acceso a la educación para todos los niños y niñas, sin importar la situación migratoria de ellos y sus padres, sino también la inclusión de estos estudiantes extranjeros (Martínez, s.f., p.17).

Por otro lado, cabe destacar que según el “Marco para la Buena Enseñanza” del Ministerio de Educación (2008), respecto al Dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, este tiene por objeto integrar todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, el rol que tiene la escuela de otorgar oportunidades a sus alumnos, como también las habilidades que deberían tener los docentes para generar expectación y deseos por aprender en sus estudiantes, utilizando eficazmente el tiempo, el espacio, los materiales, etc., considerando siempre las necesidades de su grupo o curso, todo esto, incluyendo a los estudiantes extranjeros que tengan en el aula.

La inserción de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno supone cambios sustanciales y desafíos para todos los agentes educativos. La diversidad en la escuela es un aspecto permanente, ya no sólo por estudiantes con necesidades educativas especiales, o distintas clases sociales, sino también por el aumento de estudiantes extranjeros con barreras culturales, sociales y comunicativas. Estos cambios paulatinos, pero no por ello menos notorios e importantes, son responsabilidad de toda la sociedad incluyendo de sobre manera a la escuela. Organismos de consideración mundial, como la Unesco, Unicef y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), han puesto sobre la mesa estas temáticas, que configuran el eje central de esta investigación: la diversidad, discriminación, inclusión, exclusión e interculturalidad (Hernández, 2016).

“Desde 2005 hasta 2014, alrededor del 20% de los inmigrantes son del tramo etario entre 0 a 19 años (Departamento Extranjería y Migración, 2015: 22). Para cifras más desagregadas, para el caso de niños, niñas y adolescentes (0 a 15 años) el porcentaje dentro de la población de inmigrantes es de alrededor de un 14%; y sumado a las que han nacido en Chile de origen extranjero (segunda generación) la cifra aumenta a un 21% (Pávez & Lewin, 2014: 256)”. (Martínez, s.f., p.6)

Se torna complejo establecer estadísticas exactas, ya que se consideran investigaciones sólo a estudiantes con RUN definitivo. Joiko y Vásquez en 2016 (como se citó en Martínez, s.f.), realizan un estudio con respecto al RUN 100 millones, como respuesta a la situación que viven los estudiantes extranjeros en Chile sin RUN definitivo, dentro del cual se revelan dos hechos importantes *“(...) por una parte la exclusión y, por otra, la mercantilización del sistema educativo”*. En la línea de la exclusión, el hecho de no tener RUN, las calificaciones de los estudiantes no pueden ser ingresadas a final de año, debido a que no eran incorporados al Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE). Con respecto a la mercantilización de la educación, se produce la paradoja de que a las escuelas se les puede cursar una infracción por tener estudiantes sin RUN definitivo sin considerar la

Ley Bitar (2005), que señala que todos los estudiantes, independiente de su situación migratoria, tienen derecho a matrícula (Martínez, s.f.).

Junto con el aumento de los flujos migratorios y la concentración de la población migrante, se presenta como consecuencia, el incremento de las matrículas, especialmente en las escuelas municipales (Hernández, 2016).

El año 2017 existía un porcentaje de 3,5% de matrícula de estudiantes inmigrantes en Chile, en su mayoría se encuentran en educación básica con un 58% y un 28,5% en educación media, concentrándose en la zona norte del país. Un 57% de estos estudiantes extranjeros se encuentran matriculados en escuelas municipales, un 33% en escuelas particulares subvencionadas y sólo un 8% en colegios particulares pagados (Fernández, 2018). Desde el 2017 al último estudio realizado en el año 2019, la matrícula de estudiantes migrantes aumentó al 4,4%.

A raíz del aumento de inmigrantes en Chile, se han realizado distintas investigaciones que denotan la visión negativa de los ciudadanos chilenos hacia los extranjeros, en su mayoría los provenientes de ciertos países como Perú, Bolivia y Colombia. Por ende, en los establecimientos educativos se replican estas representaciones sociales de la nacionalidad chilena y extranjera, a través de prejuicios y estereotipos, lo que ha repercutido también en el tipo de relación sociocultural al interior de la escuela (Hernández, 2016). *“Así, las diferencias social y culturalmente construidas entre migrantes y nacionales van enmarcando las experiencias cotidianas que tienen los primeros en el país de destino”* (Stefoni et al., 2010, p.46).

A propósito de las diferencias social y culturalmente construidas que traen consigo opiniones, emociones, maneras de actuar, pensar y sentir, se forman desde la individualidad del sujeto y a su vez de manera grupal con la sociedad. De esto es de lo que se ocupa el estudio de las representaciones sociales. Por ello, es necesario ahondar en las representaciones sociales, así como en sus elementos, cómo se construyen, funciones y líneas

de investigación, de tal manera reconocer donde adolecen, comprender su origen y cómo inciden en las prácticas pedagógicas y finalmente en la inclusión e interculturalidad en el espacio educativo.

¿Qué se entenderá por representación social?

Se va a comprender entonces como representación social, a un constructo psicosocial sobre objetos sociales que se explican y organizan a través del conjunto de sujetos. Se componen por “(...) *elementos objetivos y subjetivos, tales como imágenes, ideas y creencias propias del sentido común que están cargadas de sentimientos y emociones que condicionan el significado que se tenga, por ejemplo, de estereotipos y prejuicios raciales presentes en la sociedad*” (Aranda, V., Castro, F., 2008, p.13).

Las representaciones sociales se crean a partir de un contexto jerarquizado, donde predomina la sociedad dominante y con poder, poniendo entonces a las personas migradas en una posición inferior, recibiendo malos tratos, siendo víctimas de la xenofobia, discriminación laboral, social y la que compete hablar en esta investigación, la educativa (Aranda, 2010).

Las representaciones al tener un resultado en la actitud pueden llevar a la inclusión, exclusión y/o discriminación dentro del espacio educativo. Estas representaciones también influyen en el comportamiento de todos los agentes educativos provocando la reproducción de estas hacia los estudiantes.

“Así la migración se convierte en un desafío emergente que el sistema educativo debe resolver mediante políticas de Educación Inclusiva” (Hernández, 2016, p.112).

En un comienzo, para abordar las desigualdades y la exclusión que viven día a día las personas que se consideran como “diferentes” dentro de la sociedad se planteaba desde la

integración, sin embargo, a lo largo del tiempo se ha querido avanzar hacia un enfoque más bien inclusivo. En el documento “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas” del año 2016 del MINEDUC, el foco está puesto en la escuela, siendo esta la que debe transformarse, junto con las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas, siendo flexibilizadas y contextualizadas para abordar el quehacer educativo de acuerdo a las características y necesidades individuales de los estudiantes *“(…) procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos”* (MINEDUC, 2016, p.12).

Como se mencionó anteriormente, la inclusión se ha ido ampliando, atendiendo diferentes aspectos de la sociedad, la que implica según la UNESCO (citado por UNICEF, s.f.):

“(…) responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

Además, el aumento de los extranjeros en Chile no sólo ha impactado en el aumento de la población en general y en los ámbitos cultural, político, laboral o de salud, sino también ha implicado un cambio a nivel educativo, por lo que ha surgido la obligación y la necesidad de modificar las políticas educativas y crear nuevas. A partir de esto, es que se han creado diversas leyes, decretos, instructivos, entre otros, que abordan necesidades como la construcción de comunidades educativas inclusivas, la validación de estudios de los estudiantes migrantes, el reconocimiento de títulos profesionales, etc.

Las políticas educativas relacionadas con inclusión de los estudiantes migrantes son:

- Decreto Exento 2.272/2007 – Procedimientos para el reconocimiento de estudios básicos, medios, modalidad adultos y educación especial.
- ORD. 894/2016 – Instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de derechos de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales.
- ORD. 329/2017 – Complementa ORD. 984/2016.
- ORD. 608/2017 – Lineamientos internos para la inclusión de estudiantes extranjeros.
- ORD. 747/2017 – Validación de estudios jóvenes y adultos extranjeros.
- ORD. 615/2017 – Procedimientos transitorio estudiantes haitianos año escolar 2017.
- Convenio Chile-Haití para el reconocimiento y convalidación de estudios generales.
- Convenio Chile-Ecuador para el Reconocimiento de Títulos Profesionales.
- Política Nacional de Estudiantes Extranjeros.
- Recursos de apoyo para la comunidad educativa:
 - Orientación para la construcción de comunidades educativas inclusivas.
 - Orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.
 - Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros.
- Ley N°20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (véase letra f) Diversidad y letra k) Integración e Inclusión).

Con la llegada de población migrante y el ingreso de estudiantes de dicha población a las instituciones educativas, las políticas han sufrido cambios y han tenido la labor de ir cubriendo las necesidades que se presentan actualmente en Chile con el suceso de la migración. Paulatinamente las escuelas han tenido que realizar modificaciones en sus proyectos y prácticas educacionales para la incorporación del estudiantado proveniente de

otros países, por lo que ha ido ocurriendo un cambio gradual hacia una educación intercultural y esta se ha ido convirtiendo en uno de los sellos de muchas escuelas del país.

Sin embargo, aunque existen escuelas que plantean en sus proyectos educativos una educación intercultural, siguen en la práctica de la multiculturalidad debido a aspectos como la falta de herramientas para el profesorado y otros agentes de la comunidad educativa o el cambio y modificación del currículum escolar.

Para la construcción de una educación intercultural es fundamental una política pública que aborde la Formación Inicial de los diversos actores educativos, y que se encargue de la “(...) *generación de un currículum crítico y el reconocimiento de tiempo y espacio para las minorías (étnicas, culturales, sociales)*” (Aranda, 2011, p.309). En Chile esto aún está ausente, ya que según el artículo “Reflexión y análisis de política y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente” de Virginia Aranda (2011) lo más cercano a la relación entre el currículum vigente y la interculturalidad son los Objetivos Fundamentales Transversales.

En la literatura hay diferentes autores como Stefoni, Stang y Riedemann (2016) que se refieren a la modificación del currículum planteando que es necesario “(...) *incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados y que esta nueva realidad migratoria estaría demandando (...)*” (p.173), sin embargo, el denominado “currículum chilenizante”, monocultural por definición, no permitiría su flexibilización.

La educación intercultural va mucho más allá de concientizar a las personas sobre el respeto hacia los demás y hacia los que pertenecen a minorías étnicas, es por esto, que se torna indispensable el cumplimiento de los puntos antes mencionados para “(...) *dar cabida a través de lo curricular y trabajar sobre la transformación (...)*” (Lara, 2015, p.10) de la

representación social que tienen los profesores y la comunidad educativa sobre la diversidad y sobre los estudiantes extranjeros.

Considerando cada punto expuesto con anterioridad, es decir, el incremento de la población migrante que ingresa a Chile con el consecuente aumento de estudiantes extranjeros en el sistema escolar nacional, el desarrollo de políticas públicas, la forma cómo se ha abordado y se vislumbra que se abordaría en el futuro la diversidad cultural, la interculturalidad o inclusión, implica que surjan ciertas necesidades de investigación con relación a migración-educación. La mayoría de los estudios se han hecho sobre la falta de herramientas de los profesores y agentes educativos para enfrentar la llegada de estudiantes extranjeros, sin embargo, existe un gran vacío desde el punto de vista de los estudiantes y de las necesidades que emergen de ellos para solucionar los problemas que existen en el ámbito educativo. Por todo ello, la presente investigación tiene por principal propósito, rescatar las representaciones sociales de los estudiantes de educación media del Liceo Mercedes Marín del Solar A-5 que se caracteriza por tener una alta matrícula de estudiantes migrados y/o en situación de vulnerabilidad. Las R.S. se desprenden por medio de un exhaustivo análisis, identificando las experiencias de inclusión y/o exclusión que hayan tenido dentro del contexto escolar.

A partir de lo antes mencionado se presentan las preguntas y objetivos de esta investigación.

1.2. Pregunta de investigación

¿Qué representaciones sociales construyen los estudiantes migrantes de educación media del liceo A-5, a partir de sus experiencias de inclusión/ exclusión en relación con las prácticas del establecimiento?

1.3. Objetivo general

Comprender las representaciones sociales de inclusión/exclusión de los estudiantes migrantes de educación media del liceo A5.

1.4. Objetivos específicos:

- Identificar las experiencias de inclusión de los estudiantes migrantes de educación media del liceo Mercedes Marín del Solar, A5.
- Identificar las experiencias de exclusión de los estudiantes migrantes de educación media del liceo Mercedes Marín del Solar, A5.
- Analizar los sentidos y significados de las representaciones sociales de inclusión/exclusión de los estudiantes migrantes de educación media del liceo Mercedes Marín del Solar, A5.

Debido a la pregunta de investigación y de los objetivos planteados, es imprescindible respaldar teóricamente el tema y las áreas a tratar, principalmente para comprender la importancia de las representaciones sociales sobre inclusión y su repercusión en la interacción social de los sujetos de estudio, tanto en su vida personal, como escolar. De esta manera se podrá llevar a cabo el análisis mencionado en párrafos anteriores y desarrollar integralmente esta indagación.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL-TEÓRICO

El fenómeno de la globalización provoca algunas transformaciones como, por ejemplo, en la economía de los países, genera también movilidad y flexibilidad en todos los aspectos productivos, generando flujos migratorios incluyendo la mano de obra. *“El estatus migratorio y la posición marginal de los inmigrantes en las jerarquías sociales los hacen particularmente vulnerables y lucrativos para los empleadores (...) En Chile, por ejemplo, las mujeres peruanas han suplido las necesidades del cuidado doméstico”* (Mora, 2008, p.7). Un sin número de características de este tipo de migración, destacan el patrón de desigualdad social que surge de ella, exclusión social, marginalidad, discriminación, entre otras.

Esta desigualdad también es observable en el sistema educacional chileno, pasar de la integración a la inclusión supone transformaciones tanto a nivel cultural como de comunidad educativa, ya que, dentro de estas, se encuentran arraigadas acciones dirigidas a mantener un estudiante homogéneo y normalizado, es por esto por lo que este cambio se vuelve tan complejo.

Actualmente, aún queda mucho por avanzar para llegar a un enfoque puramente inclusivo. Retomando los planteamientos de este, también *“(...) reconoce y resguarda el derecho de todas las personas al acceso a la educación, al aprendizaje y a la participación en sus comunidades educativas”* (MINEDUC, 2016, p.14).

“La inclusión escolar de los estudiantes migrantes es compleja y simboliza un desafío para la comunidad educativa, ya que en este proceso estarían influyendo de forma simultánea elementos como las representaciones sociales, las diferencias culturales, el lenguaje y el currículo escolar”. (Hernández, 2016, p.112)

Las representaciones sociales tienen un componente cognitivo y por ello es sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos a partir de los cuales resultan estereotipos, creencias, valores, opiniones y normas que son aprendidas y que determinan la actitud de una persona, lo que incide directamente en el fenómeno de inclusión.

2.1. Globalización y su impacto en la migración

“La globalización es uno de esos conceptos que recoge múltiples y a veces disímiles fenómenos sociales que no tienen fácil explicación. Cambios económicos, culturales o incluso del mundo físico, son planteados como producto de transformaciones globales, principalmente ligadas a la transnacionalización de la producción económica”. (Mora, 2008, p.1)

“La globalización de las migraciones refleja las desigualdades económicas existentes entre distintas regiones del planeta” (Mora, 2008, p.3). El impacto de la globalización ha sido tal, que las migraciones han aumentado sustancialmente, siendo su mayor auge en la época actual (Muñoz, 2002). *“En nuestros días las migraciones se consideran auténticos fenómenos sociales que ocurren conjuntamente con la internacionalización del capital”* (Ídem, p. 16).

Para comprender el tema, debemos tener claridad conceptual de qué es finalmente la migración o cómo al menos para los fines de esta investigación se comprenderá. En el artículo “Efectos de la globalización en las migraciones internacionales” de Alma Rosa Muñoz Jumilla, se realiza un alcance y se define como un proceso evolutivo donde las personas se movilizan de un lugar de residencia a otro. Estos cambios tienen relación con el tiempo y espacio, influyendo también las distancias o la prolongación y duración del proceso, *“(…) no se trata de una acción aislada y estática, sino que está inmersa en un entramado de relaciones sociales y circunstancias económicas, políticas y culturales que se van modificando continuamente en el tiempo”* (Cano y Soffia, 2009, p.132). Es por esto, que podemos encontrar diferentes migraciones, unas temporales que serían por un tiempo breve, estacionales, por tiempos específicos por trabajo, por ejemplo, y las definitivas, donde las personas se movilizan de su lugar de origen para siempre. Otra clasificación que podemos mencionar es según el lugar de destino, algunas pueden ser migraciones internas que serían movimientos dentro del mismo país de origen, y la segunda, que para los fines de esta investigación nos atañe mencionar, es la migración internacional, donde las personas se

movilizan desde su país de origen a uno nuevo, el cual se mencionará más adelante como país receptor (Muñoz, 2002).

2.2. Migración en Chile

Chile ha sido país receptor durante toda su historia, sin embargo, en la década del 90, cuando se encontraba más estable, es que se observó un aumento del flujo migratorio, *“(…) los atrae debido a una condición económica y política divulgada como exitosa, que lo sitúa como país seguro (y cercano), logrando que estos hombres y mujeres vengan a insertarse, cuando lo logran, principalmente en nichos laborales precarios (…)”* (Tijoux y Córdova, 2015, p.7).

Desde el año 2001, se destaca una fuerte presencia femenina indígena como también afrodescendiente. A pesar de que la mayoría de las migraciones hacia Chile son por motivaciones laborales, también han aumentado los casos de migraciones forzadas por contextos de vida complejos, político y socialmente, que hacen de Chile un país ideal para la estabilidad y tranquilidad (Rojas y Silva, 2016).

En los últimos años se ha evidenciado un gran aumento en la cantidad de inmigrantes que ingresan a Chile de distintas naciones y se distribuyen en distintos sectores del país, sin embargo, la mayoría se encuentra en la Región Metropolitana y en el Norte Grande. Además, la mayoría de ellos no vienen por un periodo acotado, sino para permanecer en el país. Este gran aumento de migrantes a Chile se puede observar a través de la entrega de visas temporales y permanentes.

“Las primeras son el primer tipo de permiso de residencia al que puede acceder una persona extranjera y representan un permiso temporal, por lo que se entiende que refieren a una migración de corto plazo. Las permanencias definitivas, en tanto, se obtienen posterior a tener una Visa temporal y refieren a un ánimo de

residencia más permanente, vinculándose a una migración de largo plazo (Reporte Migratorio DEM, 2017)”. (Mundaca, Fernández y Vicuña, 2018, p.4)

El DEM, entregó 11.907 permanencias definitivas en el año 2005, lo que aumentó un 637% en 12 años, es decir, al año 2017 se entregaron 87.757. Durante el año 2009 hubo un alza en esta entrega de visas, lo que podría tener relación con la regularización masiva de visas temporales que se realizó en el año 2007, ya que estas visas pueden cambiar a permanentes posterior a dos años. Actualmente, en el 2018 se realizó el mismo proceso de regularización masiva, por lo que es probable que en el 2020 veamos una nueva alza. A su vez, las visas temporales aumentaron en un 40% entre el año 2005 y el año 2017, y con una gran alza en el 2006 y 2007, como también el 2016 y 2017.

Los migrantes que ingresan a Chile, por medio del Decreto de ley 1.094 pueden acceder posterior a la visa de turismo, el permiso de residencia temporal; visa sujeta a contrato, visa de estudiante, temporaria, residente con asilo político o refugiado, declarando sus intenciones de permanencia en el país (Mundaca, Fernández y Vicuña, 2018). Este Decreto es del año 1975, es decir, nace en contexto de dictadura militar, por lo que se creó en base a un pensamiento o lógica de seguridad, donde se hace imprescindible controlar la entrada y salida de personas. Actualmente la Ley 20.430 del 2015 regula todo lo que respecta a migrantes refugiados (Rojas y Silva, 2016).

El Censo realizado el año 2017, establece que en Chile residían 746.465 migrantes, es decir, un 4,35% de la población total (Mundaca, Fernández y Vicuña, 2018).

“Específicamente, la OIM (2003) indica la importancia de contar con políticas migratorias que respondan al contexto de globalización y que se centren en la protección de los derechos humanos de los migrantes y de sus familias, por ejemplo, regulando el acceso a la salud, la educación y la vivienda, solucionando la “ilegalidad” y estandarizando criterios de reconocimiento de títulos profesionales”. (Cano y Soffia, 2009, p.146)

En Chile existen tres entidades encargadas de regular el ingreso de migrantes al país, el primero es el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), el cual depende del Ministerio del interior y seguridad pública. Esta institución tiene por labor, recibir las solicitudes de permisos de residencia, temporales o permanentes y aprobarlas o rechazarlas según sea el caso. También, se encarga del pronunciamiento de nacionalidad, analizar solicitudes de cartas de nacionalización y regular expulsiones de migrantes infractores de ley. Otra entidad, es el Ministerio de relaciones exteriores, quien regula las visas consulares y como tercera entidad, está la Policía de Investigaciones, quienes registran todas las entradas y salidas del país, incluyendo a extranjeros y chilenos (Rojas y Silva, 2016).

A pesar del gran número de migrantes que ingresan al país día a día, gran parte de la sociedad chilena tiende a rechazarlos, invisibilizarlos, instituciones públicas y privadas los ignoran, se generan estereotipos y prejuicios que se masifican en los medios de comunicación, entre otras consecuencias negativas del racismo y/o discriminación (Tijoux y Córdova, 2015). *“La sociedad chilena construye al “otro” dentro de la dualidad inferior/superior y termina por excluirlo y marginarlo, ya no utilizando argumentos biológicos, sino argumentos igualmente esencialistas, pero de tipo socio-cultural”* (Stefoni, C., 2003, p.109).

2.3. Impacto de la Migración

La migración se puede entender como parte de los cambios de la economía global, *“(...) que tiene algunas características generales como la concentración geográfica de la riqueza, el incremento de la desigualdad y de la vulnerabilidad social”* (Stefoni et al, 2016, p.155).

Si bien existen estudios donde se explican los movimientos migratorios, el interés de esta investigación se enfoca en los procesos que implican las sociedades de llegadas como es la inserción social, laboral, educativa y cultural de los migrantes.

El impacto de las migraciones en los países receptores viene dado, entre otras circunstancias, por las características de este, “(...) *mediatizadas por factores objetivos, como son las características del mercado de trabajo, la existencia de la economía informal, la incidencia del paro (cesantía), las condiciones de vivienda, los propios flujos migratorios, entre otros*” (Solé et al, 2000, p.132).

Las migraciones se han convertido en un “(...) *tema de debate de política pública y política de Estado, sea en su variante de seguridad de las fronteras del Estado Nación, o bien en cuanto posibilidad para fortalecer la protección de los derechos humanos de todos los migrantes*” (Stefoni, 2018, p.12). Los estados deben garantizar los derechos humanos de los inmigrantes indistintamente de su estado migratorio, sin embargo, son los encargados de implementar, a través de políticas, el control y restricción de la migración (Stefoni, 2018). ¿Protegen a los migrantes o los dejan en un estado de vulnerabilidad?

Según Stefoni, Chile a través de programas sociales como, por ejemplo, para mujeres embarazadas, acceso al sistema escolar, o acceso a la salud a los menores de 18 años, trata de mejorar situaciones específicas, sin embargo, no cuenta con leyes o política explícita en materia migratoria que garantice el derecho de todos los migrantes y así solucionar el problema de fondo, lo cual se contradice con los tratados internacionales firmados sobre protección de los derechos humanos.

Dentro de los procesos de inserción social, laboral y cultural de los migrantes, se encuentra la adaptación al sistema educativo en primera instancia y en lo social la inserción a una comunidad escolar. En el marco de garantizar el derecho a la educación, los estados que han firmado los tratados internacionales de Derechos Humanos deben asegurar que se cumplan. Es así como en Chile en el año 2005 se emite una circular: Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales.

“El objetivo central fue corregir una condición de desigualdad y discriminación que afectaba a los niños y niñas migrantes, pero no solo a aquellos que estaban sin sus visas o documentos al día, sino a todos los migrantes que, de alguna manera, eran asociados a la categoría de problema, indeseados o de difícil asimilación”. (Stefoni, 2011, p.88)

Es decir, hasta el momento los establecimientos carecían de herramientas para cumplir el derecho a la educación de los niños(as) migrantes, provocando la discriminación en el acceso al sistema escolar, por el contrario, los establecimientos eran multados por no cumplir con los requisitos para la matrícula: Carné de identidad, visa vigente y certificado de estudios del último año aprobado en el país de origen. Del 2005 en adelante los establecimientos utilizan una matrícula provisoria *“(...) para garantizar el derecho a un grupo específico de niños que no contaban con su residencia temporal o definitiva”* (Stefoni, 2011, p.89).

Se hace evidente entonces que la migración impacta a nivel de políticas públicas dando lugar a una serie de cambios, en el caso de Chile, en el contexto del cumplimiento con los derechos humanos.

Las políticas públicas, por otro lado, inciden en el concepto que se tiene de la migración, especialmente en Chile, donde el migrante es concebido *“(...) como un extraño potencialmente peligroso (...) y la consecuencia es la generación de condiciones para que las personas caigan en situación de irregularidad (...)”* (Stefoni, 2011, p.81) y con ello es fácil comprender la discriminación y exclusión del migrante/extranjero.

“(...) una actitud de rechazo puede condicionar la composición de los propios flujos migratorios, favorecer la guettización y la exclusión laboral y económica de los inmigrantes, así como legitimar los propios mecanismos institucionales de discriminación. A medida que el proceso de exclusión se va reforzando, se genera un círculo vicioso, en tanto que la población autóctona asocia cada vez más la

inmigración a la situación de marginalidad, lo cual refuerza al mismo tiempo el impacto negativo o de rechazo”. (Solé et al, 2000, p.134)

La escuela es el reflejo en menor escala de la sociedad y, por ende, se enfrenta con las mismas representaciones sociales del inmigrante/extranjero y se debe hacer cargo de la incorporación de inmigrantes resguardando los derechos de los estudiantes en “(...) *igualdad de condiciones que la población local (...)*” (Stefoni, 2016, p. 156). Para ello, los establecimientos mediante sus proyectos educativos deben dar respuesta a la creciente matrícula de inmigrantes, sin embargo, “(...) *las respuestas educativas de acogida estarán determinadas por el o los modelos de gestión de la diversidad predominantes en una escuela (...)*” (Jiménez, et. al. 2017, p.107).

Al mismo tiempo, el éxito de las estrategias que implementen las escuelas dependerá de los diferentes actores que compartan las directrices y metas del proyecto, y la coherencia y consistencia “(...) *entre los enfoques utilizados y los lineamientos desarrollados*” (Ídem).

Es con todo ello, que se explica la flexibilidad que demuestra la acogida de inmigrantes en el sistema educacional, aun existiendo directrices de parte de los organismos, los cuales tienen un enfoque informativo-instructivo-orientador. El gran desafío de la escuela es el proceso de integración de los niños y niñas migrantes, que según Stefoni es un proceso que avanza en cuatro dimensiones, una de carácter estructural, otra cognitivo-cultural, una social y otra identitaria (Martínez, s.f.).

2.4. Representaciones sociales

Esta investigación tiene puesto su foco en identificar las representaciones sociales (R.S.) de inclusión y/o exclusión de los estudiantes migrados de educación media del Liceo A-5, por lo tanto, es necesario respaldar teóricamente lo que se va a comprender por representaciones sociales.

La noción de representaciones sociales (R.S.) fue originada por Serge Moscovici en el año 1961 en cuya Tesis Doctoral titulada "La Psychoanalyse, son image et son public", *"(...) pretendía redefinir los problemas y conceptos de la Psicología Social, con su teoría de las representaciones sociales"* (Perera, 2003, p.2).

Moscovici (como citó Cuevas, 2016) señala que *"(...) la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad"* (p.111).

Jodelet (como citó Abric, 2001) menciona que es *"(...) una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social"* (p.13).

Mora (2002), interpreta la R.S. como el *"(...) conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social"* (p.7).

En palabras de Reid (como citó Araya, 2002) el sentido común es una forma de percepción, razonamiento y actuación; que incorpora también elementos cognitivos, afectivos y simbólicos, lo que influye tanto en la orientación de las conductas de la vida cotidiana de las personas, como en la forma de organizarse y comunicarse a nivel interindividual y en los grupos sociales que se desarrollan. *"El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado"* (Araya, 2002, p.11).

Según el autor Jean Claude Abric en su libro "Prácticas sociales y representaciones" del año 2001, nos habla de las representaciones como conjuntos sociocognitivos, los cuales tienen una organización y reglas determinadas de funcionamiento. Estos componentes son fundamentales en las representaciones, ya que inciden en que el individuo sea activo y también social *"Una representación siempre es la representación de algo para alguien"* (Abric, 2001, s. p.). Es una forma de ver el mundo, de una manera más funcional que le permite al sujeto, como también al grupo, comprender la realidad por medio de sus

referencias y definiciones, es decir, las representaciones permiten interpretar la realidad en las cuales están inmersos los individuos, las relaciones que surgen en diferentes contextos y que posteriormente limitan los comportamientos y las prácticas de los sujetos.

La representación social de un objeto implica ser clasificado, evaluado y explicado, con lo cual, la representación social es una equivalencia del mundo real de tipo simbólico o figurado que tiene por función darle explicación al mismo, y es a través de la comunicación y el pensamiento social que recoge esas explicaciones (Araya, 2002).

Las R.S. además, se componen de *“estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa”* (Araya, 2002, p.11), estableciendo así sistemas cognitivos y definiendo la conciencia colectiva que instaura la forma de actuar de las personas en el mundo, a través de *“sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas”* (Ídem).

La R.S. obedece a un fenómeno complejo. Tanto así, que el mismo Moscovici citado por Perera (2003) declara: *“Si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto (...)”* (p.8).

Del trabajo de Jodelet se pueden extraer aspectos propios de las R.S., es decir, es la manera como se aprende, cual sujeto social, todo lo concerniente a nuestro entorno (características, información, personas, etc.); es un conocimiento en oposición al pensamiento científico (sentido común); este conocimiento se recibe y transmite a través de la educación, la tradición y la comunicación social; tiene la función de crear una realidad común en la sociedad con tal de comprender y explicar los hechos de vida; son parte de esa realidad creada y al mismo tiempo son la forma para crear esa realidad tanto social como psicológica (Perera, 2003).

Moscovici en 1979 (como cita Araya, 2002) explica que las R.S., en cuanto conocimiento, se refiere a un proceso y a un contenido. Como proceso, incide a la hora de

adquirir y comunicar conocimientos. Como contenido a un conocimiento específico que implica el conjunto de creencias en el que se observan tres dimensiones: una de ellas es la actitud, que “(...) *consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación*” (Araya, 2002, p.39). Es sencillo identificar esta dimensión en el discurso, ya que es la más evidente de las tres incluso se puede dar por sí sola, debido a que las categorías lingüísticas tienen su valor, y este, por medio de un consenso social, se ha determinado como algo positivo o negativo. Esta dimensión también tiene carácter afectivo con respecto a la R.S., con relación a la expresión de emoción frente al objeto. Sin embargo, “(...) *se puede decir entonces que las R.S. contienen a las actitudes y no a la inversa, ya que aquellas van más allá del abordaje tradicional de las actitudes y acercan mucho más el concepto al campo social*” (Araya, 2002, p.40).

La segunda dimensión corresponde a la información, que se refiere a “*la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee (...)*” (Ídem) su calidad y el carácter estereotipado o prejuiciado que contiene, que devela la “*presencia de la actitud en la información*” (Ídem).

Por último, se encuentra el campo de representación, dimensión compuesta por el “(...) *conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social (...)*” (Araya, 2002, p.41) y concierne a la organización de los componentes que integran la R.S. a nivel interno.

“*En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)*” (Ídem).

2.4.1. Funciones de las representaciones.

Con relación a las funciones de las R.S., Abric (2001) identifica las siguientes cuatro: de saber, identitarias, de orientación y justificadoras.

La primera permite comprender y explicar la realidad. A través de la adquisición del conocimiento, los actores sociales asimilan según sus esquemas cognitivos y valores de tal manera, que facilita la comunicación social mediante un marco de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del sentido común.

En la segunda función, las representaciones sociales “(...) *definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos*” (Abric, 2001, p.15). Los individuos pasan a formar parte de un grupo dentro del contexto social con el cual se identifican por la compatibilidad de normas y valores sociales específicos. El sentido de pertenencia permite que la colectividad ejerza un control social “(...) *sobre cada uno de sus miembros, en particular sobre los procesos de socialización*” (Ídem).

La tercera función se refiere a cómo las R.S. guían los comportamientos y las prácticas. Esta orientación de la conducta se da porque la R.S. permite determinar a priori el tipo de relaciones adecuadas para el sujeto según cómo se comprenda la finalidad de la situación y, si la situación implica una acción, determinará el “(...) *tipo de gestión cognitiva que se adoptará*” (Abric, 2001, p.16).

“La representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas constituyendo por tanto una acción sobre la realidad. Posibilitan la selección y filtraje de informaciones, la interpretación de la realidad conforme a su representación. Ella define lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado”. (Perera, 2003, p.19)

Por último, la cuarta función permite, mediante la R.S., justificar a posteriori las posturas y los comportamientos, “(...) *la representación tiene por función perpetuar y*

justificar la diferenciación social, puede - como los estereotipos - pretender la discriminación a mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abrie, 2001, p.17).

Para Abrie, en el artículo “Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales.” (2000, p.3.1) las representaciones sociales:

“(…) constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto a enfoque ha habido formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de investigación”.

La importancia de la teoría presentada por Moscovici y la noción de “representación social” se confirma en las numerosas investigaciones, no sólo desde la perspectiva de la psicología social, sino desde otras ciencias sociales como son la historia, la etnología, sociología e incluso economía. Se hace imprescindible para entender cómo operan las interacciones humanas y cómo se configuran las prácticas sociales (Abrie, 2001).

“Si se agrega además que dicha propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podrá valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad”. (Mora, 2002, p.1)

Por ello, el resultado del estudio de las R.S. demuestra que estas “(…) desempeñan un papel frecuentemente más importante que las características objetivas en los comportamientos adoptados por los sujetos a los grupos” (Abrie, 2001, s. p.). De ahí la importancia de comprender al mismo tiempo las interacciones sociales.

Abrie (como se citó en Araya, 2002) explica que “(…) el abordaje de las R.S. posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los

determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente”.

2.4.2. Elementos de las representaciones sociales

El estudio de las representaciones, y como toda investigación, surge a partir de una problemática en la que se realiza una indagación sobre un objeto de estudio que, en el caso de las representaciones sociales, deben presentarse tres elementos fundamentales: “(...) *un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto particular en el que surge la representación*” (Cuevas, 2016, p.115).

El primer elemento, alude a ese algo o alguien sobre lo que se constituye la representación social, pudiendo ser humano, social, ideal o material, y que se denomina objeto de representación. Sin embargo, (como cita Cuevas, 2016) existen algunos requisitos establecidos por Jodelet (1989) para que un tema se pueda considerar como objeto de representación: Es necesario que sea relevante para los sujetos como tema recurrente en las comunicaciones, debido a que este provoca alteración, discusiones y debates entre los sujetos sociales; además debe estar relacionado con sus prácticas y ser el centro en las conversaciones de los grupos.

Flament y Rouquette (como se citó en Cuevas, 2016) también realizan sus aportes en esta área destacando el alcance del objeto de representación sobre los sujetos de elaboración, que se traduce en una “(...) *relación histórica determinada asociada a sus prácticas*” (Cuevas, 2016, p.115). De este modo es que debido a que el sujeto se ve obligado a explicar hechos singulares, inusuales o incongruentes, nace la necesidad de transformar aquello que es singular, en algo conocido.

Comprendiendo que las representaciones sociales se conforman sobre un objeto social, su elaboración proviene de un individuo ubicado en un tiempo y espacio determinado, o sea, el sujeto de representación. Este no se encuentra aislado, ya que establece relaciones

con otros, por lo que se convierte en un sujeto social que en palabras de Jodelet (como se citó en Cuevas 2016) “(...) interioriza y se apropia de las representaciones sociales interviniendo al mismo tiempo en su construcción”.

“Al ser un sujeto social, la pertenencia a un grupo es un rasgo para la elaboración de representaciones” (Cuevas, 2016, p.116). Ante esto, han surgido desde la misma teoría, diversas concepciones de “grupo” que destacan los aspectos relevantes. Comenzando por Moscovici y la asociación de grupo con las clases sociales, Jodelet definiéndolo como “(...) una comunidad organizada con una trayectoria histórica (...)” y Wagner y Elejabarrieta (como se citó en Cuevas, 2016) “(...) es la incorporación de los sujetos a un grupo de manera razonada donde se comparte una visión del mundo (...)”, y por último, según Ibáñez (2001) que “(...) sostiene que el grupo es un conjunto amplio de personas que tienen una cultura, memoria y lenguaje en común”.

Ahora bien, como se ha mencionado las representaciones sociales son elaboradas en torno a un objeto y por el sujeto de representación, quien se ubica en un tiempo, espacio y cultura determinada, es decir, se encuentra inserto en un contexto, por lo que las R.S. son producto de ello, de los elementos referenciales que el individuo toma de su entorno y de “(...) una situación problemática que emerge en un grupo (...)” (Cuevas, 2016, p.117), lo que explica que la constitución de las R.S. no es al azar.

2.4.3. Escuelas o líneas de investigación de las R.S.

En la línea de las representaciones sociales hay dos enfoques que definen el desarrollo de su estudio y que son necesarios de comprender por el investigador. Por un lado, se ubica el enfoque estructural, donde se destacan los aportes más de relevantes de autores como Abric, Rauteau y Lo Mónaco, y que tiene como objetivo “(...) conocer la organización de la representación social particular con los ingredientes del núcleo central, elementos periféricos y jerarquías (...)” (Cuevas 2016, p.114), o sea, se centra en su estructura y en explicar las funciones de esta.

Por otro lado, con un propósito diferente que consiste en “(...) *identificar e interpretar el contenido de las representaciones sociales como producto de un contexto histórico-social (...)*” (Ídem) se encuentra el enfoque procesual, que tiene como principales exponentes a Moscovici y Jodelet, con estudios de “(...) *la llegada del psicoanálisis a Francia y el estudio de las representaciones sociales de la locura*”, respectivamente (Ídem). La particularidad de este enfoque radica en el entendimiento de las R.S. bajo una perspectiva hermenéutica donde se comprende según Banchs (como se citó en Cuevas, 2016) al “(...) *ser humano como productor de sentidos y se concentra el análisis en las producciones simbólicas de los significados del lenguaje a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos*”.

2.4.4. Construcción de las R.S.

Con relación a los determinantes que influyen en la construcción de las R.S. podemos referirnos al fondo cultural, al conjunto de las prácticas sociales y los mecanismos de anclaje y objetivación. (Araya, 2002)

El fondo cultural se constituye tanto en los valores y el sistema de creencias como en la unión de las condiciones históricas, sociales y económicas, las cuales se concretan a través de las instituciones sociales que definen la sociedad (Ídem).

El conjunto de prácticas sociales tiene relación con la comunicación social y es donde se origina la construcción de las R.S. Tanto los medios de comunicación de masas, como la comunicación interpersonal u otros más específicos como la divulgación científica influyen y se van a reflejar en la configuración de las R.S. (Ídem).

Los mecanismos de objetivación y anclaje apuntan a la elaboración y al funcionamiento de una representación social (Mora, 2002).

La objetivación “(...) se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible (...)” (Araya, 2002, p.35); “Lo abstracto sufre una especie de reificación o cosificación y se convierte en algo concreto y familiar lo esencialmente conceptual y ajeno” (Perera, 2003, p.24). Conceptos como el amor, la educación, la amistad, etc. pasan a tener una realidad concreta.

Dentro del proceso se puede identificar tres fases: La construcción selectiva, el esquema figurativo y la naturalización. A partir de la descontextualización de elementos se establece una imagen acorde con el sistema social de valores, según criterios culturales y normativos, para su mejor identificación. Las formas abstractas pasan a ser formas icónicas (esquema figurativo). El siguiente paso es la naturalización, la cual “(...) otorga a la representación social el carácter de evidencia válida (...)” (Mora, 2002, p.11) y así las R.S. pasan a ser fáciles de aprehenderlas, explicarlas y vivir con ellas.

Por su parte, el anclaje integra las imágenes del proceso anterior mediante dos modalidades, es decir, las integra “(...) en un marco de referencia conocido y preexistente (...)” o “(...) en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión” (Araya, 2002, p.36).

“Actuando conjuntamente y por su función integradora, el anclaje y la objetivación sirven para guiar los comportamientos. La representación objetivizada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos” (Araya, 2002, p.37).

“Estos procesos íntimamente imbricados permiten explicar el proceso continuo y contradictorio en que transcurre la formación-transformación de las representaciones.

Que podemos resumir en la siguiente dinámica: lo nuevo se incorpora de modo creativo y autónomo, al tiempo que ocurre la familiarización ante lo extraño. Lo

novedoso se lleva al plano de lo conocido, donde se clasifica a partir de un sustrato cognoscitivo y emocional previo, donde la memoria histórica, las experiencias vividas juegan un rol importante”. (Perera, 2003, p.25)

A través de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, la cual incluye varias disciplinas que dan paso a una psicología social, es posible ahondar en el pensamiento social, extrayendo y comprendiendo su esencia (Perera, 2003).

Ahondar en la teoría de las R.S. y comprender su alcance, puede resultar fundamental para lograr comprender las singularidades de la realidad social con la solidez científica que se requiere para sustentar la investigación. Su análisis permitiría proporcionar cambios, transformaciones e intervenciones, beneficiando las relaciones sociales y el desarrollo humano en general (Ídem).

2.5. Proceso de integración hacia inclusión

El concepto de inclusión ha sido definido múltiples veces por diversos autores, sin embargo, antes de ahondar en ello es necesario mencionar que el concepto ha comprendido un proceso de transición que tiene su origen en el significado de integración y que ha comprendido ciertos hitos relevantes que han sido mencionados en el documento “La educación inclusiva: un camino hacia el futuro”.

Este proceso tiene su inicio en el año 1948 en el marco de la educación, cuando las Naciones Unidas publican la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y declara en el artículo 26 que “*Toda persona tiene derecho a la educación*” (Naciones Unidas, 2015, p.54), siendo gratuita y obligatoria (Ídem). Luego en 1989 la Convención de los Derechos del Niño, reconoce “*(...) el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho*” (UNICEF, 1989. p.14). Luego en 1990, ante el requerimiento de “*(...) satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (...)*” se genera la Conferencia Mundial sobre Educación

para Todos, en la cual se refuerzan las ideas declaradas anteriormente por entidades universales, destacando aspectos fundamentales como que “(...) *la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero*” (UNESCO, 1990, p.6), siendo esto indispensable pero no suficiente para el progreso personal y social y que además presenta deficiencias considerables frente a lo cual es imprescindible “(...) *mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos*” (Ídem). Hasta este momento se ha dejado en evidencia que la educación debe ser un derecho que ha de ser ejercido por y para todas las personas y grupos minoritarios, libre de discriminación, entendiéndose este último término como:

“(...) *toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el sexo, el color, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o sociales, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades fundamentales de todas las personas*”. (Hevia, s.f., p.32)

En el ámbito educacional, según Ricardo Hevia R., puede impactar tanto a corto como largo plazo, dando paso a que muchos estudiantes queden excluidos de manera permanente o deserten. Otros de sus impactos son la acentuación de la desigualdad, la falta de oportunidades y del progreso de las personas en situación de vulnerabilidad.

El camino hacia la integración se aproxima hacia el año 1993 al establecer a través de “Las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” la igualdad de derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad velando por que sea impartida en entornos integrados y que forme parte de las estructuras comunes de la educación. Un año después, el proceso integrador toma fuerza y se va consolidando con lo estipulado en la Declaración de Salamanca y el “Marco de acción para las necesidades educativas especiales” donde se menciona que todos los niños deben ser acogidos en las escuelas (niños en situación de calle, marginados, nómadas, pertenecientes a

minorías lingüísticas, culturales o étnicas) “(...) *independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras*” (Ídem).

El camino se comienza a ampliar hacia la inclusión en el 2001 con el inicio del programa de Educación Para Todos (EPT) de la UNESCO, que proclama el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

En lo que respecta a lo expuesto por el documento “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas” del año 2016, del Ministerio de Educación, destaca la transición del enfoque de integración al inclusivo. Ambos conceptos tienen un objetivo central, que es producir mayor equidad y justicia, entregando oportunidades educacionales a todos los estudiantes que lo requieran, sin importar sus características. Sin embargo, desde rasgos conceptuales tienen grandes diferencias desde su quehacer. La integración se enfoca principalmente en el sujeto, en este caso el estudiante y su dificultad o diferencia, el cómo debe adaptarse a la escuela y al referente de “normal”. El peso recae netamente en él, y la escuela sólo se limita a ser una “ayuda”. Por otro lado, el enfoque inclusivo, el cual será utilizado para los fines de esta investigación, tiene como objetivo principal la participación de todos los estudiantes, a través de una transformación que abarca desde la propia cultura, hasta ámbitos políticos y prácticos relacionados con la educación. La diversidad es comprendida como algo innato del ser humano, y por ello las escuelas necesitan flexibilizarse y adecuarse a ese contexto.

Anteriormente, se describió el concepto de integración desde el contexto de la discapacidad, relacionado directamente con aspectos educativos, sin embargo, este fenómeno también afecta a otras áreas del ámbito social.

Tradicionalmente la noción de integración se ha definido como un proceso mediante el cual las tradiciones y normas sociales del lugar de origen se subordina a los elementos de la cultura dominante, de esta manera se añade y asimila los rasgos a dicha cultura. Por lo tanto, la integración pasa a tener una visión asimilacionista, el sujeto internaliza y hace propio

los rasgos culturales perdiendo en parte sus raíces (Stefoni et al, 2010). El resultado final sería la homogeneización, la cual crea un imaginario que legitima argumentos racistas y xenófobos.

“La integración de los migrantes comienza a comprenderse como un proceso donde los sujetos (en forma individual y colectiva) orientan y resignifican sus acciones, decisiones y conductas en función de lo que ocurre tanto en el lugar de origen como en el lugar de destino”. (Stefoni et al. 2010, p.93)

Difícilmente las personas abandonen todo lo relativo a su país de origen tanto social como culturalmente, es decir, si se produce asimilación será parcial.

2.5.1. Definiciones de Inclusión

De acuerdo con el “Índice de Inclusión” (2000) el concepto de inclusión es comprendido como “(...) *un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado*” (Booth, Ainscow, 2000, p.10) destacando que dichas barreras pueden hallarse en el sistema, partiendo desde las políticas tanto nacionales como locales, hasta las escuelas y la comunidad. En el mismo documento, se hace hincapié en la falta de oportunidades educativas, educación adaptada a las particularidades y necesidades de muchos estudiantes (niños con discapacidad, “(...) *pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/ SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros*” (Ídem) llegando a la idea de que la inclusión se encuentra estrechamente relacionada con la discriminación y la exclusión. Esta concepción de inclusión se complementa con lo dicho por la UNESCO en el año 2005 al mencionar que el concepto se entiende como “(...) *una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje*”.

A partir de lo mencionado, se puede observar que la inclusión ha permitido que las oportunidades y la educación para todos ya no solo se centren en la discapacidad como diversidad estudiantil, como se planteaba durante los primeros años bajo el enfoque de la integración, sino que se expande hacia otros grupos minoritarios como, por ejemplo, niños migrantes, niños que pertenecen a alguna etnia o religión, niños en situación de vulnerabilidad social y/o económica, entre otros.

En el año 2003, se distinguen cinco formas de pensar la inclusión, por Ainscow y César (como se citó en Jurado y Ramírez, 2009).

1. *La que está relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales y que tiene como finalidad fomentar la participación de los alumnos que tienen alguna discapacidad física o intelectual;*
2. *La inclusión como respuesta a la exclusión de aquellos alumnos que son categorizado como de mala conducta;*
3. *La inclusión de grupos vulnerables que no tienen acceso a la escuela por razones de pobreza o discriminación;*
4. *Inclusión vista como una escuela común con estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas; e*
5. *Inclusión como educación para todos en el que se enfatiza una educación y una escolarización sin excluir a nadie por razones físicas, intelectuales, económicas o culturales.*

Desde la Declaración de Salamanca, hito que marcó fuertemente el camino hacia la inclusión, la educación se ha ido transformando y diversos países han considerado como base la última visión de inclusión planteada por Ainscow y César. Desde esta perspectiva, igualmente como lo menciona el MINEDUC en su definición de inclusión, el estudiante es el protagonista del proceso educativo, así mismo sus necesidades, particularidades e intereses.

Como se mencionó anteriormente, la diversidad ha tomado un sentido más amplio, que conlleva a que la atención esté dirigida a las diferencias individuales, siendo fundamental tanto dentro como fuera de la escuela. Desde el rol de esta última, la atención a la diversidad consistiría en realizar las adaptaciones curriculares correspondientes bajo el fundamento de que los estudiantes son diferentes y no desiguales, es decir, adaptándose a la diversidad y no a la desigualdad como mencionan Jurado de los Santos y Ramírez en el artículo “Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración”.

Para comprender mejor la temática, no es suficiente entender el concepto de inclusión en su singularidad, ya que este va mucho más allá, extendiéndose a lo que son las políticas, prácticas docentes y de la comunidad educativa en general, currículum, entre otros componentes. Antes de todo debe haber un reconocimiento de los derechos humanos, en este caso, el derecho a una educación de calidad y, para que esto se cumpla, necesariamente debe practicarse y desarrollarse una educación inclusiva, garantizando la participación de todas las personas en los diversos contextos y situaciones.

De acuerdo con los consensos internacionales y los planteamientos de Ainscow y César, y otros autores como Mujis y West, se han encontrado tres elementos coincidentes que constituyen a la educación inclusiva: La cultura, las políticas y las prácticas.

Respecto a la cultura, al igual que el pensamiento, debe ser transformada. La inclusión debe ser tomada en cuenta como una forma de comprender la educación, y dentro de esta forma de comprensión, la educación inclusiva debe tener valores claves, los cuales conformarán la base de las prácticas y el actuar de los agentes educativos, tales como el respeto, la igualdad, empatía, singularidad y valoración de las y los estudiantes.

El cambio hacia una cultura escolar inclusiva permite a su vez la creación de políticas, *“(...) en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación”* (Jurado de los Santos y Ramírez, s.f., p.114). Igualmente, es necesario un modelo flexible que se ajuste a los procesos y ritmos

de aprendizaje de la diversidad de estudiantes, considerando sus intereses, habilidades y/o cultura, que permita el acceso igualitario a un currículum común, su diversificación acorde a las características y necesidades educativas de los educandos. La adopción de este modelo impacta también en la toma de decisiones, tanto a nivel organizacional de la comunidad educativa, considerando incluso la opinión y decisión de los estudiantes, como en el proyecto curricular del centro educativo y las prácticas que se desarrollarán por todos los agentes. Estas prácticas se encuentran en torno a un eje principal que consiste en la respuesta a la diversidad y necesidades del estudiantado, ya mencionado en párrafos anteriores. A partir de esto, es esencial llevar a cabo un trabajo colaborativo entre profesores, directivos padres y/o apoderados, familias, estudiantes y todos los profesionales y personal de la escuela, incluyendo a las redes de apoyo de esta, “(...) *es necesaria una gestión escolar flexible que posibilite la ayuda mutua*” (Ídem). Debe haber una búsqueda constante de nuevas herramientas y metodologías y la aplicación de estrategias adecuadas a las diversas capacidades, ritmos de aprendizaje e intereses, diversificando el currículum y trayendo consigo el éxito y el desarrollo no únicamente para los educandos con necesidades educativas especiales (N.E.E.), sino también para aquellos que se encuentran en situaciones de riesgo y/o exclusión (Durán y Giné, s.f.).

Frente a todo el proceso de cambio en la enseñanza-aprendizaje, la evaluación cumple un papel sustancial, ya que esta, al igual que las otras aristas que constituyen la educación inclusiva, debe aplicarse a través de diversos medios (Jurado de los Santos y Ramírez, s.f.).

“La inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba; un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa” (Durán y Giné, s.f., p.156).

2.6. Interculturalidad: ¿Qué es?

El concepto de interculturalidad, al igual que muchos otros, ha sido definido por diversos autores. Según Walsh (2009) al término se le pueden atribuir tres sentidos diferentes, los que corresponderían a la interculturalidad: relacional, funcional y crítica.

Con respecto a la interculturalidad relacional, consiste en el intercambio y el contacto de saberes, prácticas, valores, tradiciones, etc., que se produce por las personas de distintas culturas, posiblemente en condiciones de igualdad.

Por otra parte, la interculturalidad funcional apunta hacia el “(...) *reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida*” (Lara, 2015, p. 227).

Por último, plantea la interculturalidad crítica como una propuesta por desarrollar; cuestiona la matriz colonial que se mencionó y con la voz de los históricamente excluidos, pero también de aquellos que no lo han sido, busca remover y generar procesos de transformación de las estructuras que han posibilitado y legitimado la dominación de unos grupos sobre otros. Se hace necesario entonces, para que esta sea posible, desmontar la matriz colonial existente, una matriz en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental como institución que ha reproducido históricamente las formas de poder y con ellas los procesos de subalternización de unos grupos frente a otros.

Por su parte, Novaro (como se citó en Stefoni, Stang y Riedemann, 2016), describe el concepto de interculturalidad como “(...) *una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural (...)*” y “(...) *la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias (...)*”, lo que se asemeja a lo presentado por Walsh con la interculturalidad relacional.

2.6.1. Interculturalidad y educación.

Así como el camino hacia la inclusión ha significado un proceso de varias décadas y cambios, el tránsito hacia la interculturalidad también ha implicado una transformación, por ejemplo, en las políticas, que han ido desde tener como centro a la población indígena, a la educación intercultural para todas las personas. Además de la inclusión, “(...) *para combatir la discriminación se requiere una educación intercultural no sólo con los sectores discriminados, sino principalmente, con los que discriminan*” (Hirnas, 2009, p.92).

Muñoz Sedano (1997) en su libro “Educación intercultural: Teoría y práctica”, menciona que “(...) *el núcleo central de la educación intercultural es la formación de valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana, que desemboque efectivamente en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad*”.

En el mismo artículo, se plantean algunos principios básicos de la educación intercultural, exponiendo entre ellos, la importancia y la necesidad de aceptación y comunicación entre todos los que componen la comunidad y la acción educativa, poniendo énfasis en aquellos pertenecientes a culturas diferentes; interiorizar y reflexionar sobre el pensamiento y actuar tanto nuestro como el del mundo que nos rodea y descubrir aquello que es aceptado inconscientemente, como lo es el racismo y la discriminación, requiriendo por lo tanto, “(...) *una actitud de alerta para superar los prejuicios, la discriminación y el racismo en nosotros mismos y en nuestros educandos*” (Muñoz Sedano, 1997, p.51); desarrollar el valor del respeto y la aceptación mutua; y crear un clima de aceptación y comunicación. Este último al igual que en la inclusión, es esencial, agregando también el aprendizaje de nuevas y diversas estrategias y actividades que favorezcan el proceso.

En lo que concierne al ámbito curricular, citando a Aranda (2011), el paradigma en el que se ubica la educación intercultural corresponde al Modelo Pedagógico Post-crítico que tiene presente la diversidad cultural, sin embargo, los cambios en la sociedad aún se encuentran en proceso. La diversidad cultural se torna tan compleja de atender que sólo es

posible por medio de la interculturalidad. El currículum se propone que sea interdisciplinar, incluyendo distintas áreas sociales, como la filosofía, la sociología, antropología y psicología social. Este paradigma busca favorecer la interculturalidad, considerando la diversidad de manera esencial.

1.4.1. Interculturalidad y escuela.

La esencia de la pedagogía intercultural se encuentra en su misión, reflexión y prácticas, las que deben encontrarse en torno a la cultura y comprender la diversidad como algo habitual. Comparte además una ideología basada en la inclusión, ya que dentro de sus principios se encuentra el logro de la igualdad de oportunidades, la promoción de prácticas educativas “(...) *dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto (...)*” (Aguado, 2003, p.136), llegando a todas las dimensiones del proceso educativo, y agrega “(...) *la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas*” (Ídem). La escuela intercultural toma en consideración ciertos planteamientos de aquel tipo de educación y se propone poner como foco de atención en la reflexión a la cultura y la práctica escolar.

Lo anterior entonces, conlleva a la creación de un currículum suficientemente inclusivo para atender las diversidades presentes en el grupo, no así, crear currículos especiales para ciertos grupos, que finalmente terminarían segregando de igual manera (Ídem).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación fue de tipo cualitativa, según lo descrito por Roberto Sampieri en su libro “Metodología de la investigación” (2014), se centró en la indagación y comprensión de los fenómenos, desde la visión de los propios integrantes con relación a su contexto. Se requirió conocer las perspectivas y experiencias que los sujetos de investigación tuvieron del fenómeno, ahondando en estas y sus significados.

La investigación fue de carácter descriptivo interpretativo, dado que buscaba describir las representaciones de los estudiantes inmigrantes con respecto a su proceso de inclusión escolar, académica y social.

Debido a que esta investigación se encontraba enfocada al estudio de las representaciones sociales, se torna necesario mencionar que para abordarlas se utilizó el enfoque procesual, propio del análisis de las R.S. En este caso el estudio implicó *“(…) comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura (...)”* (Cuevas, 2016, p.113), característica del enfoque procesual, que también implica según Banchs (2000), conocer las representaciones sociales desde un abordaje hermenéutico, *“(…) entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje”* (Banchs, 2000, p.113).

El diseño de esta investigación se ajustó al de tipo fenomenológico, donde se enfatiza las experiencias vividas por los jóvenes durante el proceso de inclusión dentro de su liceo.

Los primeros pasos contemplaron procedimientos para ingresar al escenario investigativo, en este caso el Liceo Mercedes Marín del Solar A-5 que como se mencionó anteriormente sus características principales son el gran número de estudiantes migrantes y/o estudiantes en situación de vulnerabilidad. En primer lugar, mediante una carta, se realizó el contacto con la directora del liceo Ximena Varela Letelier, con el fin de acordar un horario de reunión, en la cual se dieron a conocer los objetivos de la investigación y la participación

de los agentes que correspondan. Se solicitó también, que se informara a la jefa de UTP de educación media sobre la investigación que se realizaría.

En segundo lugar, se coordinó una reunión con la jefa de UTP, con la intención de reunir información sobre los posibles sujetos de estudio (estudiantes extranjeros de educación media que llevaran como mínimo un año en el establecimiento). Junto con ello, se gestionó el contacto con los jóvenes, padres y/o apoderados y los profesores jefes.

En tercer lugar, se realizó una reunión con los posibles participantes, se les informó de la investigación y la colaboración que se requería de ellos, a su vez se les hizo entrega a quienes desearan participar una carta de consentimiento para sus padres y/o apoderados. Esta carta autoriza al pupilo para que colabore con la investigación y puedan ser entrevistados.

Posteriormente y, previa preparación de estas, se efectuó la entrevista con los estudiantes de manera individual, en el horario establecido por el profesor jefe, siempre y cuando estuvieran de acuerdo en ser parte de esta investigación, por lo que se cumplió con el asentimiento ético necesario para este tipo de estudio.

Por último, se pretendió reunir a todos los estudiantes que habían participado de las entrevistas individuales y realizar un grupo de discusión. Sin embargo, por el contexto particularmente complejo de paro estudiantil, no se pudo llevar a cabo, sumando las condiciones generadas por el estallido social, que en el caso del liceo Mercedes Marín del Solar lo mantuvo paralizado y con toma de sus dependencias desde el mes de octubre a diciembre del año 2019, interrumpiendo el proceso de investigación y acotando la recogida de información.

Los actores-informantes que participaron en la presente investigación fueron estudiantes migrantes de primero a cuarto medio del liceo Mercedes Marín del Solar A-5, que llevaban al menos un año en el establecimiento, que estuvieron autorizados por sus

padres y voluntariamente colaboraron con esta investigación. Además, se consultó si deseaban que su identidad se mantuviera anónima.

Los criterios de selección de los informantes fueron los siguientes:

- Estudiantes inmigrantes del liceo Mercedes Marín del Solar.
- Estudiantes inmigrantes que en aquel momento (2019) cursaban educación media y que estudiaran hace al menos un año en el establecimiento, lo que permite una representación social de inclusión más fundamentada en sus experiencias a través del tiempo.
- Profesionales de la educación que fueron nombrados en reiteradas ocasiones por los estudiantes entrevistados.

Los instrumentos y técnicas de recolección de información durante esta investigación corresponden a entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes y a los profesionales de la educación (inspector y educador diferencial) elegidos según el criterio mencionado, registrados a través de grabaciones de audio, posterior transcripción y vía correo electrónico, respectivamente.

Las entrevistas permitieron acceder al pensamiento del entrevistado/a y develar el contenido de su representación social. Por su parte, la entrevista semi estructurada consideró un conjunto de interrogantes en directa relación con el objeto de investigación, a modo de guion para el entrevistador. Estas preguntas fueron flexibles, con posibilidad de sufrir modificaciones en orden, crear nuevas, precisar algún aspecto, entre otros (Cuevas, 2016).

Además, se procuró realizar un grupo de discusión con la totalidad de estudiantes partícipes del proceso investigativo. Esta técnica tenía por objetivo profundizar y conocer el discurso del grupo a través de un moderador, en un espacio y tiempo determinado, debatiendo el tema específico que se propone en la investigación (Gil, 1993).

“El grupo de discusión es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social (...) se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas”. (Alonso, 1996)

El discurso que genera el grupo de discusión es de tipo oral, que como se mencionó anteriormente, al igual que la entrevista semiestructurada, se registra mediante una grabación de audio y su posterior transcripción, el cual hubiera generado un texto para ser analizado. Sumado a ello, en ambos casos se realizan anotaciones durante la reunión por medio de la observación de los participantes para abarcar todo tipo de información.

3.1. Metodología del Análisis.

Para el análisis del estudio de representaciones se ha tenido como referencia la metodología propuesta por Yazmín Cuevas en el artículo “Recomendaciones para el estudio de representaciones”. Finalizada la aplicación de las entrevistas a los sujetos correspondientes, se procedió a realizar el análisis de estas. Para esta tarea, en primera instancia, se llevó a cabo el proceso de transcripción de los registros de audios de las entrevistas de manera completa, es decir, sin dejar fragmentos fuera, estableciendo criterios de transcripción como, por ejemplo, respetando los silencios, balbuceos, etc. Luego de la transcripción, se prosiguió con la interpretación, la cual según el artículo mencionado en un inicio, requiere realizar una lectura de los sucesos ocurridos, junto al discurso que desarrollan los sujetos de estudio y se torna necesario también, la observación minuciosa, Martínez, 1998 (como se cita en Cuevas, 2016) menciona que *“(...) la asociación de los significados, la realización de las inferencias, para comprender que los hechos, los significados, las instituciones y los sujetos son parte de una estructura mucho más compleja, que requiere un análisis fino y profundo”*. Para el proceso de interpretación, se requiere recuperar lo expuesto en el marco teórico-referencial con el objetivo de relacionar la información recogida a través de la entrevista con la teoría.

Las 5 etapas para la identificación o interpretación de las representaciones sociales:

Etapla 1: Develamiento. *“El investigador se familiariza con los datos empíricos y la identificación de temas recurrentes en el discurso. Lectura profunda y repetida de cada entrevista. De manera inicial se puede comenzar a reconocer las palabras frecuentes o parecidas, los temas en común, las divergencias”* (Cuevas, 2016, p.126).

Etapla 2: *“La segunda etapa es una nueva lectura de las entrevistas con el propósito de registrar en una lista los temas, las palabras, las emociones reiteradas que expresan los entrevistados. Se realiza una comparación de las palabras para saber si hay algunas que se unifiquen. Esto da paso a la construcción de categorías”* (Ídem).

Etapla 3: *“Construcción de categorías de análisis. Una vez identificados los temas recurrentes se vacían los datos en una matriz, la cual está compuesta por un título, que corresponde a la categoría; un recuadro para “fragmento de la entrevista” y otro para comentarios del investigador, en el cual se registran las primeras interpretaciones, preconceptos, etc.”* (Ídem).

Etapla 4: *“Consolidación de categorías de análisis. Se revisan las categorías de análisis temporales. Con el apoyo de la teoría y la interpretación del investigador se pueden descartar categorías y/o consolidar otras”* (Ídem).

Etapla 5: *“Una vez que el investigador constituyó nuevamente las categorías de análisis, se necesita vincular estas con el marco de referencia que dio lugar a la entrevista, para establecer las primeras conexiones con los datos empíricos”* (Ídem).

El discurso de los participantes se organiza de tal manera, que incluso aquellas frases importantes se citan textualmente, generando datos claves para la interpretación de ello y producir el análisis. En el informe escrito, se debe reordenar la información recogida,

limitándose a presentar sólo los hallazgos más importantes. “*De acuerdo con la distribución señalada por Morgan (1988), en un informe la tercera parte lo constituyen citas directas, y el resto se dividiría entre contextualizar las citas e interpretar su significado*” (Gil, 1993., p.209).

En un inicio se realizó un análisis global de los datos recogidos, posteriormente, se organizaron los temas, recuperando los fragmentos más importantes agrupándolos por dimensiones y categorías. Al realizar este primer barrido, da lugar a una nueva clasificación y organización, permitiendo avanzar en la interpretación y relación entre categorías.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Por medio del presente capítulo, se expondrán los principales hallazgos obtenidos tras el desarrollo del trabajo de campo. El estudio contemplaba realizar entrevistas semi estructuradas a estudiantes migrados, además un grupo de discusión entre los sujetos entrevistados, como también entrevistas individuales al menos a dos agentes educativos, ya sea, profesores, inspectores o directivos que hayan sido nombrados en reiteradas ocasiones durante el discurso de los estudiantes. Por diferentes limitaciones propias de estudios cualitativos que responden a un contexto que ya hemos descrito, el propósito original se vio entorpecido e implicó algunos ajustes. Dentro de estas limitaciones se suman dificultades de tipo comunicacional con los estudiantes entrevistados, principalmente por dos razones. Primero, el obstáculo que puede responder a un problema de comunicación intercultural, y segundo, el discurso escaso y poco fluido que presentaron.

Debido a lo anteriormente mencionado, los resultados expuestos corresponden al análisis e interpretación de las entrevistas semiestructuradas (identificador entrevistadora E) que se lograron realizar: Seis a estudiantes migrados del Liceo A5 (identificadores S1, S2, S3, S4, S5 y S6) de los países Perú, Haití, Colombia y República Dominicana; también una entrevista a un inspector del establecimiento (identificador A1) y, por último, a un profesor de educación diferencial de la institución (identificador A2).

A continuación, se describen una serie de etapas requeridas para el desarrollo de este capítulo.

Las entrevistas fueron organizadas por dimensiones de acuerdo con el tema de esta investigación. Dentro de estas dimensiones, se identificaron las categorías emergentes y se relacionaron con subcategorías. Para identificarlas se realizó una selección de extractos representativos de los testimonios. Por último, se describe cada categoría y subcategoría de análisis, exponiendo ejemplos de cada una de ellas.

Para efecto del presente análisis e interpretación, las investigadoras hemos optado por realizar el cruce de información de los diferentes actores entrevistados, para cada una de las dimensiones identificadas.

En anexos se podrá revisar la transcripción textual de las entrevistas realizadas a estudiantes y al profesor e inspector y la “Tabla de extracción de categorías y subcategorías”, la cual respalda el testimonio de los entrevistados, identificando dimensión, categoría y subcategoría de análisis, comentarios y aportes de las investigadoras.

Figura 1: Esquema Dimensión Migrante

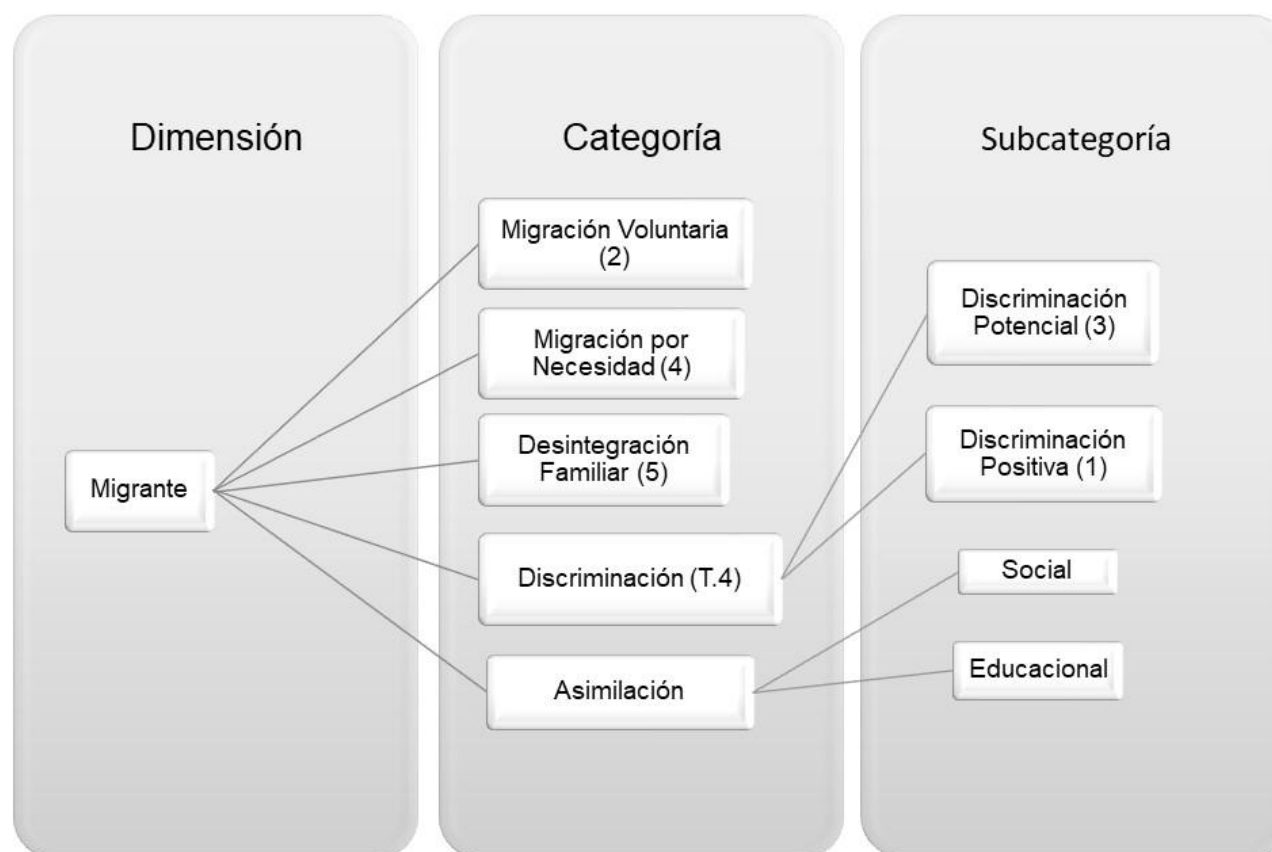


Figura 2: Esquema Dimensión Inclusión/Exclusión

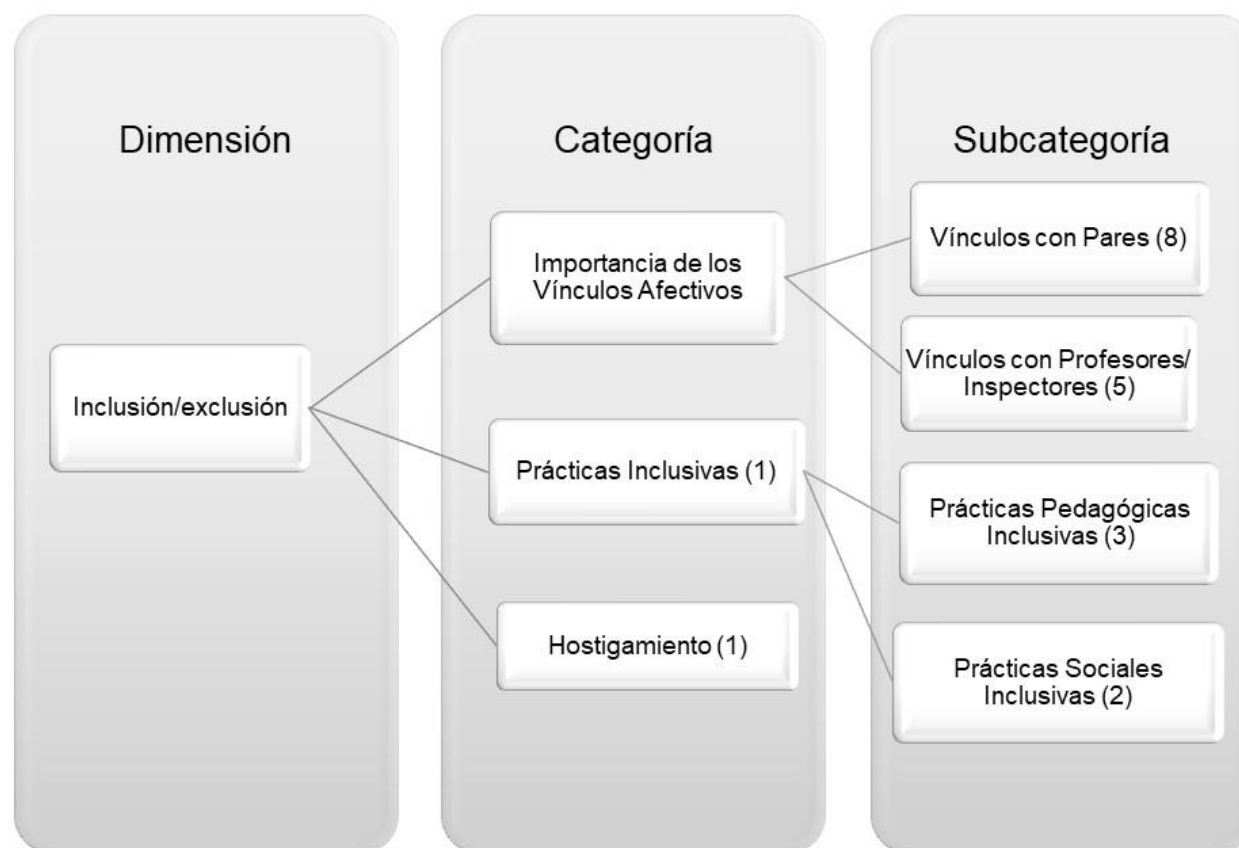


Figura 3: Esquema Dimensión Educación/ Interculturalidad

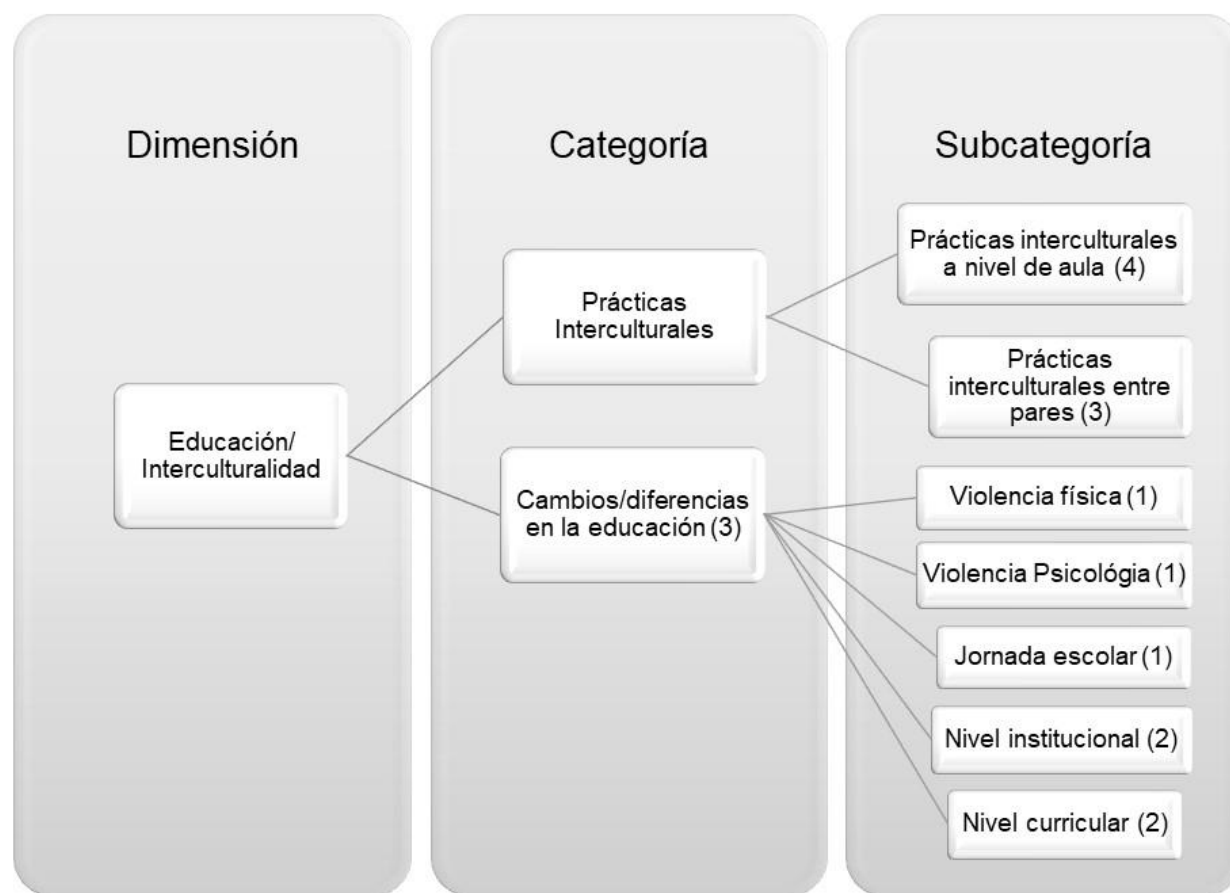
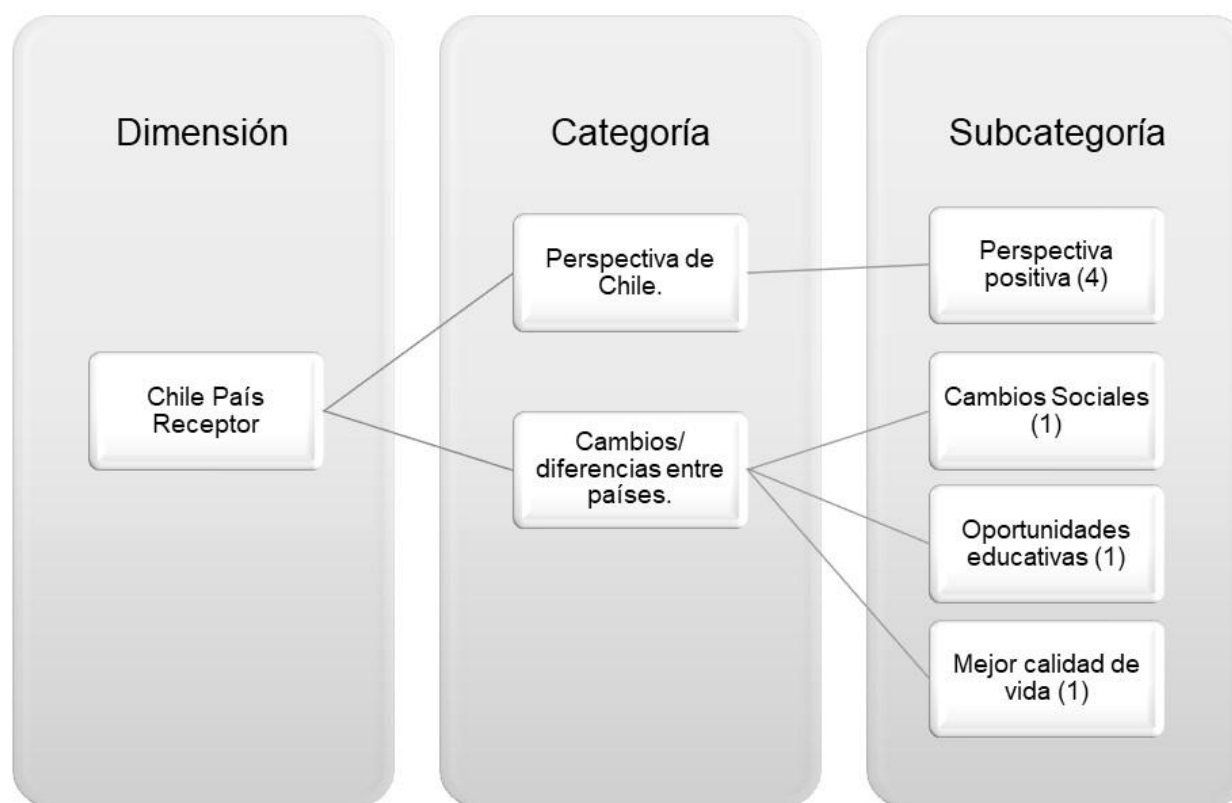


Figura 4: Esquema Dimensión País Receptor



4.1. Dimensión Migrante

4.1.1. Migración Voluntaria

Dentro de la dimensión “Migrante” surgió la categoría de Migración Voluntaria, que apunta a sujetos cuya migración no implica conflictos sociales, políticos o económicos en el origen. Sin embargo, la recurrencia es baja dentro de los entrevistados, específicamente un entrevistado, quien se encuentra establecido junto a su familia desde hace varios años en Chile.

*S1: “Pero a mi familia le gusta viajar...
Venían de vacaciones y decidieron quedarse”.*

En este caso, además de migrar de forma voluntaria, la familia del sujeto conocía previamente el país, esto conlleva una disposición de apertura frente a los cambios, posibles choques culturales o dificultades que puede implicar elegir un destino fuera de su país de origen.

En el discurso de uno de los entrevistados deja en evidencia de forma explícita una migración voluntaria, no obstante, luego de recabar antecedentes a través de la entrevista se infiere que su proceso de migración puede deberse a una necesidad, ya que su país de origen (Haití) atraviesa dificultades económicas y sociales. Sumado a ello, el entrevistado presenta dificultades en el idioma pudiendo así malinterpretar el significado de algunas oraciones.

E: “¿Sabes por qué se vino tu familia acá a Chile?

S3: *Nada.*

E: ¿No sabes?

S3: *Sólo quiere conocer Chile”.*

4.1.2. Migración por necesidad.

Esta categoría se contrapone a la categoría anterior “Migración Voluntaria”, lo recabado en los discursos de los sujetos entrevistados, vislumbra que gran parte de ellos han vivido el proceso de migración por necesidad, surgiendo así una nueva categoría desde la dimensión “Migrante”. En esta categoría, a diferencia de la anterior, es posible resaltar diversas necesidades por las que los sujetos debieron migrar a Chile, mencionando entre estas, razones familiares, pero principalmente necesidades económicas a causa de los hechos que están ocurriendo en su país de origen. Al investigar en las razones por las cuales han migrado los estudiantes y sus familias, cabe deducir que su permanencia en el país será de larga duración debido a las múltiples oportunidades que han encontrado en Chile.

S5: *“Estábamos pasando una situación económica mmm... Maomenitos”
“(...) le dijeron (mamá) que acá habían más oportunidades de trabajo, para establecer la
situación económica, más que todo fue eso”.*

Esta información se complementa con lo extraído de la entrevista realizada al profesor de educación diferencial, donde narra un evento con un estudiante como se lee a continuación:

A2: *“En uno de los casos, recuerdo, comencé a conversar con uno de los estudiantes sobre qué le había gustado más del país. Ante esto él me responde, profesor me han gustado las frutas. Yo le pregunto - ¿pero por qué, no hay tanta diversidad de frutas de dónde vienes? Ante esto él me dice - He visto muchos tipos de frutas, pero en República Dominicana, las frutas solo la comen los ricos, acá en Chile todos la comen y las puedes comprar en la feria. Ese tipo de comentarios me han marcado y es cuando uno entiende el por qué las personas toman la decisión de dejar su país y venirse a Chile”.*

Como se puede observar en el testimonio del docente, se hace evidente la situación económica en la que estaba el estudiante en el país de origen, por lo que la llegada a Chile le

ha implicado descubrir una serie de cambios positivos al vivir en el país. Cabe destacar la reflexión final del profesor, en la que pone en relieve el descubrir las potentes razones para emigrar.

4.1.3. Desintegración Familiar

Otra categoría que se desprende de esta dimensión es la “Desintegración Familiar”. Durante la investigación realizada, se evidenció que la categoría anterior, con la presente son coincidentes prácticamente en todos los casos, es decir, la necesidad les ha significado la desintegración de la familia nuclear, teniendo que migrar de una o más personas, en diferentes instancias, hasta asegurar estabilidad mínima en el país receptor y poder reunirse con su familia. Este es uno de los factores que más ha afectado a los sujetos, ya que además de sufrir problemas económicos, han tenido que enfrentar situaciones emocionales de gran relevancia.

S4: *“Se vino mi papá, y como al año nos vinimos nosotras. Yo y mi hermana”.*

S6: *“por economía... Y también por la familia. Estaban todos aquí”.*

Lo anterior descrito se corrobora con lo expresado por el inspector y profesor de educación diferencial.

A1: *“(…) hay chicos que están viviendo contigo acá, que se separan por meses de los padres, eso es como lo más difícil que tienen que aprender a convivir, la separación de sus padres”.*

A2: *“Me tocó acompañar a un estudiante en su luto por el fallecimiento de uno de sus parientes más queridos. Fue una situación complicada puesto que no podría estar en el funeral y no pudo despedirse de él”.*

Los agentes educativos, profesores, inspectores u otros, son un soporte emocional para los y las estudiantes, en este caso, sobre todo para los extranjeros debido al impacto que produce su separación familiar.

4.1.4. Discriminación

Dado el tipo de investigación y los sujetos de estudio que pertenecen a un grupo minoritario dentro del país, el tema de la discriminación es relevante. Los testimonios que nutren a esta categoría develan que se trataría de una discriminación en la cual la importancia recae en el hecho de ser migrante, con sus consecuentes características (país de origen, color de piel, idioma, extranjerismos, etc.).

Se vislumbró a través de la entrevista al profesor, que existen algunas situaciones donde los estudiantes migrantes han sufrido algún tipo de discriminación. Tal como se consigna a continuación:

A2: *“(...) los y las que hablan español son molestados (en una primera instancia) por sus acentos (...)”*

De los datos recogidos, esta ocasión es la única en la que se refiere a discriminación, por lo tanto, se entiende que en este contexto es mínima, sin embargo, esta situación puede repercutir en el estudiante y en su actuar, por ejemplo, limitando su participación y expresión en diversos espacios escolares.

De esta categoría se desprenden dos subcategorías relativo a la discriminación en el contexto de migrante.

4.2.2.2. Discriminación Potencial.

La migración puede llevar a situaciones como las que han sido mencionadas en las categorías anteriores. Entre los entrevistados, uno de ellos tenía una idea preconcebida de una potencial discriminación por varios factores: País de origen, características físicas, sociales, de idioma etc., es decir, previo a la llegada a la escuela tenía esta visión y al momento de ingresar, su prejuicio se fue diluyendo por las buenas experiencias vividas en la escuela.

S5: “Hasta el momento me han tocado compañeros buenos, amigables, o sea, por el color de piel o por que venga de otro país no me han discriminado, siempre me han tratado bien todos los del liceo”.

Esto puede tener como consecuencia actitudes frente a las nuevas situaciones que debe enfrentar una persona recién llegada, como por ejemplo introversión y baja sociabilidad, lo que puede llegar a ser un factor detonante en el ambiente social en el que se desenvuelve el estudiante.

Por otro lado, dentro de la entrevista al inspector, denota también este tipo de discriminación potencial, creando una situación de alerta entre los actores educativos tratando de evitar posibles acciones discriminatorias, aislamiento o “situaciones de bullying”.

A1: “Lo más emergente acá, generalmente es la ... Protección que le damos a ellos, ya que se pueden dar situaciones de bullying con ellos... Preocupados por eso.”

4.2.2.2. Discriminación positiva

Dentro de la categoría “Discriminación”, se encontró el testimonio de un estudiante que devela una experiencia que comúnmente no es reconocida como tal por la sociedad, es la discriminación positiva. Este tipo de discriminación implica que el entorno social realiza

acciones para incluir a los sujetos de un grupo minoritario, con la finalidad de favorecerlos en algún sentido. El sujeto en cuestión reconoce que la gente se ha acercado precisamente por ser extranjero y para que él no se sienta discriminado, esto se produce en primera instancia y su prolongación transcurre hasta que se produzca o no la cercanía entre los individuos y se establezcan lazos de confianza.

S5: *“(...) es que aquí hay mucha gente amable (...)”, “(...) el trato de la gente(...)”, “(...) hay mucha gente que por la discriminación no... Es extranjero, entonces venga hablemos, charlemos, juguemos...”*, *“(...) fue como más eso que me hizo acomodarme más acá”*.

Se puede destacar la gran diferencia entre las subcategorías, la anterior y la actual con relación a la carga emocional. La primera puede incidir en una menor adaptabilidad (introversión, timidez, aislamiento social) y a consecuencia provocar que el sujeto se vea desfavorecido en múltiples aspectos. Y la segunda, aunque pueda ser de tiempo breve, ayudará en su adaptación al nuevo medio generando vínculos que posteriormente conlleve a una rápida integración.

4.1.5. Asimilación

Se comprenderá como asimilación el proceso en el cual los migrantes absorben la cultura, costumbres y tradiciones de la sociedad del país de acogida llevándose a cabo el debilitamiento de las propias características sociales y culturales del país de origen.

Dentro de la investigación, el proceso de asimilación surgió como subcategoría tanto a nivel social, como educacional.

De los testimonios que se presentan a continuación dentro de las subcategorías emergentes, se debe hacer notar que en la mayoría de los casos existe una situación de conformismo frente a las circunstancias y no reviste mayor queja.

4.2.2.2. *Asimilación social*

En el plano social, los estudiantes transitan por fases en su proceso de adaptación. En los casos observados el proceso se identifica con la asimilación en el sentido de integrar costumbres y otras características de la sociedad chilena para su adaptación a la misma, tal como se presenta en el siguiente ejemplo:

S5: “O sea, es raro, pues claro como el ambiente, hay que acostumbrarse aaah ¿cómo se dice? otras costumbres, todo es muy diferente, al principio se siente muy raro, al pasar el tiempo, pues uno se siente normal”.

El testimonio denota un esfuerzo y voluntad por parte del estudiante para adaptarse a la sociedad de acogida y así formar parte de la colectividad, a pesar de que se puede inferir un nivel de incomodidad en su proceso de adaptación al reiterar en su discurso que se siente “raro”. En este caso, el estudiante menciona sentirse así al principio y “normal” al final. El proceso pasa de una preponderancia de sus propias costumbres, cultura y normas sociales (“raro”) a una absorción de las tradiciones, cultura, etc. (“normal”), lo que sería el proceso de asimilación.

4.2.2.2. *Asimilación educacional*

Esta subcategoría, tal como dice su nombre, se encuentra referida al ámbito educativo, ya que los estudiantes han tenido que adaptarse al currículo monocultural del sistema escolar chileno. A diferencia de la subcategoría anterior donde se infiere en el discurso el

proceso de asimilación, esta última se ve en hechos que han declarado los sujetos de estudio las cuales dan pistas del mencionado proceso, como se muestra a continuación:

S4: (en la escuela) *“Porque como que me fui adaptando, entonces como que los cambios ya eran como normales que fueran a pasar”.*

Se extrae de esta cita el conformismo que se menciona anteriormente. Se contempla que, ante el cambio de escuela, se enfrentará a una adaptación que significarán mantenerse en la “norma”, con lo cual asimilar las características del nuevo escenario.

Aunque los estudiantes asumen que deben vivir ese tipo de cambios y adaptaciones por el hecho de ser migrantes y residir en otro país, sería ideal caminar hacia la interculturalidad a través de la modificación y generación de nuevas políticas o por lo menos flexibilizar el currículum.

Otro ejemplo que destacar es el siguiente:

S5: *“Solamente de las guerras mundiales, siempre se habla de la historia de aquí de Chile”.*

Durante las clases sólo se habla de la historia de Chile (parte del currículum nacional) y se excluye la historia del país de origen de los estudiantes extranjeros que se encuentren dentro del aula, siendo deber sólo de ellos tener que adaptarse al contenido chileno. En este punto se puede observar la perspectiva asimilacionista, ya que todos los estudiantes migrados deben adecuarse a la cultura dominante e ir dejando atrás su propia cultura e historia al momento de llegar a un nuevo país. Esta cita, se complementa con el testimonio rescatado de la entrevista al profesor, quien declara lo siguiente:

A2: *“Lamentablemente, tienen que aprender el currículum chileno y aún no hay propuestas que incorporen elementos culturales e históricos en las asignaturas como*

historia, lenguaje, idioma extranjero, etc.”.

El agente educativo en su discurso lamenta este proceso de asimilación, declarando la falta de políticas educativas para incorporar “*elementos culturales e históricos en las asignaturas como Historia, Lenguaje, Idioma extranjero, etc.*”, sin embargo, este asunto depende del ministerio de educación y el sistema chileno, aún con todo, como educador diferencial puede realizar propuestas internas en el establecimiento y realizar las adecuaciones necesarias para que todos los estudiantes puedan acceder y aprender el currículum aunque sea con muchas limitaciones.

4.2. Dimensión Inclusión/Exclusión

4.2.1. Importancia de los vínculos afectivos

La llegada de los estudiantes al país ha implicado enfrentar diversos obstáculos o barreras, una de ellas es enfrentarse a una sociedad con cultura diferente, nuevas formas de relacionarse y nuevos códigos. Ante la pregunta: ¿Cómo ha sido para ti el cambio de una escuela de (país de origen) a una de Chile?, fue recurrente la respuesta relacionada con vínculos que se han logrado establecer hasta ese momento, otorgándoles gran importancia y valor en el bienestar de su estadía, por lo que se infiere que gracias a los vínculos, ya sea con pares o con sus profesores o inspectores, han sido incluidos fácil y exitosamente, lo que ha traído experiencias positivas para sus vidas, tanto a nivel personal como escolar.

A partir de lo anterior, surgieron las dos subcategorías que se interpretan a continuación:

4.2.2.2. *Vínculos con pares*

Tal como se mencionó, los vínculos afectivos cobran importancia a la hora de adaptarse a las nuevas circunstancias. En este caso, se refiere a los vínculos con otros compañeros, lo que se ha denominado “Vínculos con pares”.

Dentro de los discursos de los estudiantes entrevistados, se evidencia que las experiencias positivas dentro de la escuela, con relación a cómo se han sentido incluidos, se vinculan directamente con el trato que han recibido, y especialmente con la creación de lazos afectivos y amistosos con otros estudiantes, independiente de su curso y nacionalidad. Esta subcategoría resultó como una de las más destacables y recurrentes dentro de los testimonios. Se interpreta de ello, que la inclusión y adaptación depende de los vínculos afectivos y su calidad. Llama la atención que en ningún testimonio se nombra a la escuela como un agente importante para la inclusión desde la perspectiva del estudiante. A saber:

S6: “(...) *me encontré medio incómodo, pero después ya hice amigos y ya me encontré bien.*”

S4: (Experiencia en la escuela) “*Buena... Hice varios amigos apenas llegué.*”

En estos testimonios se puede identificar lo antes descrito. El sujeto seis (S6) menciona su incomodidad en primera instancia, y en ambos casos dan importancia a hacer amistades para juzgar como positiva su experiencia.

Seguidamente se muestran dos extractos, uno del inspector y otro del profesor respectivamente:

A1: “(...) *cada vez que ha llegado un chico extranjero al liceo, los demás compañeros se han preocupado de acogerlo, de darle una recepción grata a ellos. No hemos tenido dificultades, con que hayan sido maltratados socialmente, o bullying (...)*”

A2: “*Siempre hay un grupo de estudiantes que los integra y que en definitiva se transformará en su círculo de confianza y la línea de partida para enfrentar los desafíos de*

integrarse en el liceo y en definitiva en el país.”

En el extracto anterior, el profesor explica el proceso de integración de los estudiantes extranjeros creando un círculo de confianza con otros estudiantes, lo confirma el inspector explicando que “(...) *los demás compañeros se han preocupado de acogerlo, de darle una recepción grata a ellos*”. Llama la atención el uso del término “integración” considerando que es un profesor de educación diferencial, con lo cual el término más indicado sería “inclusión” desde el paradigma actual.

4.2.2.2. *Vínculos con profesores/inspectores*

A propósito de los vínculos, esta subcategoría emergente se relaciona con los profesores/ inspectores. Si bien los estudiantes han establecido lazos de confianza con sus pares, los agentes educativos mencionados, también han cumplido un rol importante en el proceso de inclusión de los sujetos entrevistados, generando dichos vínculos afectivos. Durante esta investigación los estudiantes nombran en repetidas ocasiones a dos personas que pertenecen a este grupo (profesores/inspectores), que además de generar un vínculo, han proporcionado ayuda especialmente con la barrera del idioma y el clima escolar. Esta ayuda por parte de los agentes mencionados se precisa tanto al inicio, es decir, cuando el estudiante migrante ingresa a la escuela, como a lo largo del año escolar, en distintos momentos y situaciones que se viven al interior de la escuela.

Para ejemplificar se destacan las siguientes citas encontradas en los discursos de los estudiantes entrevistados:

S2: (apoyo de algún profesor) *“A veces, yo conversar con alguna profesora. Tengo una profesora que se llama Ignacia que me cae bien, a veces hablamos... Y el Hermes, el inspector Hermes me cae bien.”*

S5: (apoyo de profesores) *“Con el que yo molesto más, como que me río más es el inspector Hermes.”*

S3: *“Me gusta la escuela por el profe Carlos. Me habló bien español y cuando pregunto un algo en clases, pero... Me ayudó, eso.”*

Como se puede notar en las citas recientes, la relación entre los estudiantes entrevistados y los profesores/inspectores es sumamente relevante, tanto por la cercanía, la armonía en su relación, como también la preocupación tanto pedagógica como afectiva. Estos testimonios son coincidentes con los del inspector y profesor, los que se presentan a continuación:

A1: *“Generalmente en los recreos, en esos espacios... O cuando me toca acompañarlos eeeh no sé, tener que ir habilitarles el baño... Tenemos ese tiempo, ese espacio para conversar (...)”*

A2 *“(...) me tocó acompañar a un estudiante en su luto (...)”*

El inspector da cuenta de los espacios donde logra generar un ambiente propicio para una conversación más cercana, lo que indica su preocupación y valoración por los estudiantes más allá de su rol como inspector. Asimismo, el profesor comenta una de las situaciones en las que se ha visto involucrado, como fue el acompañamiento en el luto de un estudiante, y efectivamente también estaría fuera de lo establecido como su rol. Es por ello por lo que los vínculos han tomado significancia en el contexto de adaptación e inclusión de los estudiantes migrados.

4.2.2. Prácticas inclusivas

Esta categoría da cuenta de distintas prácticas inclusivas que se dan al interior de la escuela, lo que surgió en varias ocasiones en el discurso de los estudiantes y también en las entrevistas de los profesionales de la educación. Se descubrió que estas prácticas provienen de distintas personas, desde las conductas entre estudiantes, hasta las realizadas por profesores, y otros agentes educativos como inspectores y funcionarios del establecimiento. Estas prácticas ocurren tanto dentro, como fuera del aula, se caracterizan por acciones que favorecen el proceso educativo de los estudiantes, en este caso a este grupo minoritario o más vulnerable. Según la investigación, estas prácticas no son sistematizadas, ya que aparecen en forma puntual, sin embargo, se mantienen los agentes educativos nombrados, lo que significaría que ellos realizan estas actividades constantemente, correspondiendo además a cuestiones de buen trato.

He aquí un ejemplo:

S6: *“(...) los inspectores a veces son atentos contigo, los profes igual te ayudan en su hora libre... ¿Como personales y como estudio? Tienes un trabajo y le puedes decir: profesor mire no entiendo esto... Y así (...)”*

El testimonio da a conocer prácticas inclusivas tanto a nivel pedagógico como social dentro de la escuela. Se reflejó a través de este y otros testimonios, que los estudiantes migrantes se han sentido agradecidos e incluidos cuando aparecen y vivencian este tipo de prácticas, esto se relaciona con la creación de vínculos afectivos que fueron mencionados anteriormente.

A propósito de la escuela, mediante la entrevista del inspector, se conoció el protocolo del establecimiento a la hora de recibir a los nuevos estudiantes tanto migrantes como chilenos. La cita dice así:

S1: *“Al ingreso de un estudiante extranjero a la escuela, el protocolo dice que el inspector tiene que acompañarlo a la sala, presentarlo a los demás compañeros, invitarlos a que nuestros estudiantes acojan de buena manera al nuevo estudiante y de ahí nace un monitoreo por los inspectores o por el profesor jefe.”*

Este protocolo supone una práctica inclusiva en el sentido social, utilizada con tal de promover relaciones interpersonales y facilitar la inserción del estudiante.

Para una buena comprensión de las prácticas inclusivas, se identificaron dos tipos. En primer lugar, se tomarán en consideración las de tipo pedagógicas, y posteriormente las sociales.

4.2.2.2. *Prácticas pedagógicas inclusivas*

En lo que respecta a esta subcategoría, se refiere específicamente a las prácticas que ocurren dentro del aula y son las realizadas por los profesores del establecimiento, de acuerdo con los testimonios recopilados. Para ejemplificar se presentan a continuación, lo dicho por los estudiantes entrevistados.

S3: *“Me gusta la escuela por el profe Carlos. Me habló bien español y cuando pregunto un algo en clases, pero... Me ayudó, eso.”*

S3: *“El profe Carlos me enseñaba español”, “El profesor de señas, él me ayudó”, “Todos los ininteligible me hablan con el Carlos para hablarle... Utiliza (ininteligible) para traducción.”*

En ambos extractos se refleja la importancia de la comunicación en el ámbito académico, con lo cual enseñar el idioma va a ser relevante hasta el punto en que el/la

estudiante se declara a gusto con la escuela gracias a ello. Según la información recabada es posible apreciar que la responsabilidad de incluir a él/la estudiante extranjero/a y la preocupación porque se pueda comunicar recae en el profesor de educación diferencial, y no así en la escuela. Incluso, según antecedentes recabados no existe una preparación previa del profesorado en esta área, por ejemplo, el educador recurre a sus aprendizajes básicos de francés de educación media para suplir la necesidad del estudiante.

A2: “Por otra parte, son los educadores diferenciales, los que han debido hacerse cargo de la incorporación de los chicos y chicas extranjeros al aula. En coordinaciones con los profesores de asignatura se discuten adecuaciones a las planificaciones y a cada estudiante en particular para asegurarse que accedan al curriculum.”

Dentro de las competencias de los educadores diferenciales están las adecuaciones curriculares, por ello la institución entrega la responsabilidad de la inclusión de estudiantes migrantes a estos profesionales.

En seguida, se lee una cita la cual recoge otro tipo de práctica inclusiva:

S6: (apoyo de profesores) *“Carlos... Porque siempre está atento como del alumno y te va como por puesto diciéndole como que si entendió ven pa’ explicarte.”*

El testimonio anterior, ejemplifica una práctica típica del rol del educador diferencial y específicamente en una co-docencia de apoyo. No así, la práctica de enseñar el idioma de manera extracurricular, que no es propia de la educación diferencial, sino que parte de una motivación intrínseca del profesor. En las siguientes citas muestran cómo se enfrenta la escuela al recibir un estudiante con lengua materna extranjera:

A2: “El 2018 se incorpora una estudiante haitiana sin ningún dominio del español. Con los profesores no sabíamos qué hacer.”

A2: *“En una primera instancia el liceo contrató a un profesor de español para estudiantes árabes y haitianos. Sin embargo, esta iniciativa se dejó de implementar.”*

A1: *“Cuando se ve la necesidad se busca la solución de buscar un profesor que pueda tener conocimientos de distintos idiomas, pero no es constante, es un proceso que se puede vivir de dos semanas, tres semanas, y luego de eso, lo que el estudiante puede rescatar de eso, se va manejando y después con los mismos compañeros, van aprendiendo y ahí van intercambiando la cultura de los idiomas (...)”*

Se deja en evidencia la falta de protocolos y la necesidad de crear una propuesta consistente para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes con lengua materna distinta al español, ya que las acciones que se realizan son improvisadas y por un tiempo acotado.

4.2.2.2. Prácticas sociales inclusivas

A diferencia de la subcategoría anterior (Prácticas pedagógicas inclusivas) que se dan a nivel de aula, en la presente subcategoría, las prácticas inclusivas se identificaron en el ámbito de las relaciones interpersonales, en las cuales se producen situaciones cuando, tanto profesores como estudiantes, los hacen participar con intención de incluirlos como, por ejemplo, acogida, conversaciones en las que se manifiestan interés por la cultura, socialización durante los recreos y otros espacios.

Los testimonios que reflejan estos momentos son los siguientes:

S4: (interés de compañeros) *“Sí... Me preguntan... Cómo hablan, las comida, cómo se relaciona uno... Y cosas así.”*

S6: (recibimiento de la escuela) *“yo lo veo bien, porque... así uno hace más personas, más amigos, sociabilizan más (...)”*

Para los estudiantes los actos anteriormente descritos, que significan una mayor participación en el ámbito social se vuelve un elemento fundamental para sentirse incluidos. Es más, uno de los estudiantes alude a que el recibimiento de la escuela es positivo precisamente por la sociabilización que puede lograr con sus pares. Resalta esto, ya que los estudiantes migrados les otorgan suma relevancia a las relaciones sociales para sentirse incluidos dentro de la escuela y fue uno de los aspectos que se mantuvo durante la recolección de datos, mostrando estrecha relación con la categoría “Importancia de los vínculos afectivos”.

Dentro de los testimonios de los adultos entrevistados (profesor/inspector) se entrega información que complementa lo destacado por los estudiantes, en relación con la intencionalidad de estos a la hora de incentivar la sociabilización con los compañeros nuevos creando instancias oportunas, incluso por protocolos establecidos dentro de la escuela al momento de ingreso.

A1: *“Al ingreso de un estudiante extranjero a la escuela, el protocolo dice que el inspector tiene que acompañarlo a la sala, presentarlo a los demás compañeros, invitarlos a que nuestros estudiantes acojan de buena manera al nuevo estudiante y de ahí nace un monitoreo por los inspectores o por el profesor jefe.”*

A1: *“(…) cada vez que ha llegado un chico extranjero al liceo, los demás compañeros se han preocupado de acogerlo, de darle una recepción grata a ellos. No hemos tenido dificultades, con que hayan sido maltratados socialmente, o bullying (…)”*

Además del interés y de los actos por parte de otros estudiantes para incluir a aquellos que han migrado, también existen prácticas que promueven y benefician la creación de estos espacios, en las cuales intervienen profesores e inspectores fuera del aula, entregando diversas posibilidades. A continuación, se presenta un testimonio que refleja dichos momentos:

A1: *“(…) todos los estudiantes, ya sea la relación en los patios igual, nos preocupamos de que ellos se integren rápido igual, sea una actividad que le guste igual, aquí en los recreos, como malabarismo, básquetbol, voleibol (…)”*

4.2.3. Hostigamiento

De la dimensión inclusión/exclusión se desprende la categoría “Hostigamiento”, la cual se va a entender de acuerdo con lo extraído en la investigación, como acciones o conductas ofensivas hacia una persona, en este caso en particular, a tan solo un estudiante migrado.

Según su testimonio, este sufrió algunas experiencias que no necesariamente se asocian con su situación de migrante, ya que la escuela es catalogada vulnerable por el alto porcentaje de estudiantes en esa condición, por lo que son frecuentes los hechos de violencia. Aun así, se deja constancia del testimonio:

S2: *“Los chicos andan trayendo cosas, drogas... Pero, algunos podían entrar droga a la mochila de uno. Acá en el liceo me robaban muchas cosas acá en el liceo, mi gorra, mi plata, mi chaqueta... Pero si sigue ahora así, no sé ininteligible cambiar de colegio. Si no sigue así yo me voy a quedar hasta cuarto medio.”*

El participante evalúa la situación a nivel de cambiarse de institución en el caso de no presentarse un clima de aula y escolar propicio para su aprendizaje y bienestar. Si bien como se explicó, esta situación no es necesariamente relacionada con su condición de migrante, no obstante, conlleva un estrés agregado a su proceso de integración e inclusión.

4.3 Dimensión Educación/Interculturalidad

4.3.1 Prácticas interculturales

La interculturalidad comparte una ideología basada en la inclusión lo que se analizó en la categoría “Prácticas inclusivas” y su significancia para los participantes, por ejemplo, sentirse parte de o perteneciente a un grupo, la adaptación, integración e inclusión en distintos espacios escolares.

Esta ideología compartida tiene como fin el logro de la igualdad de oportunidades y la promoción de prácticas educativas dirigidas a los integrantes de la sociedad.

Para comprender la categoría emergente, se definirá como aquellas acciones dirigidas a promover la interculturalidad, atribuyéndole estos tres sentidos: relacional, funcional y crítica.

En el liceo donde se realizó la investigación existe una práctica intercultural creada para todo el establecimiento que es la fiesta latinoamericana, realizada en el mes de septiembre en el contexto de fiestas patrias, dando a conocer a toda la comunidad escolar una muestra de bailes interpretados por ellos mismos, de los diferentes países de los cuales los estudiantes provienen. Esta práctica es un tipo de interculturalidad con sentido funcional, es decir, se toma en consideración la diversidad. A saber:

A2: *“Solo existe la fiesta de Latinoamérica, que incorpora los bailes. Pero no es suficiente. Es solo un inicio.”*

Sin embargo, de acuerdo con lo investigado este sería el único evento intercultural en la escuela y las demás prácticas desarrolladas se llevan a cabo de manera informal, no

planificadas y de manera intuitiva, como se presenta en el siguiente ejemplo rescatado de las entrevistas a los profesionales de la educación:

A2: *“Pero vuelvo a insistir en que todas las acciones son intuitivas y no planificadas. No hay ningún plan de incorporación de estudiantes extranjeros.”*

A1: *“(…) la primera cercanía que nace con ellos es conocerlos... Intercambiamos algunas culturas, ya sea comida, lenguaje (…)”*

Si bien se encontraron algunas prácticas interculturales, se comprueba la presencia de barreras interculturales con relación al idioma. Los estudiantes comentan escuetamente a lo largo de la entrevista estas dificultades, sin embargo, el profesor pone énfasis en ello como se ve a continuación:

A2: *“(…) los chicos y chicas enfrentan un choque cultural importante. Los y las estudiantes haitianos se ven aislados comunicativamente por el idioma (…)”*

El testimonio ejemplifica una de las situaciones que dejan a la vista la barrera intercultural de los estudiantes migrantes no hispanoparlantes. Este tipo de barreras no solo es importante dentro del aula de clase, sino que en todos los espacios que conllevan una relación interpersonal.

Las barreras comunicacionales se dan también en estudiantes hispanoparlantes:

A2: *“(…) les cuesta entender la cantidad de modismos que hay en el habla coloquial (…)”*

Se aprecia que los estudiantes migrantes que hablan español, también se enfrentan a un choque cultural dado por los numerosos modismos que se utilizan en Chile. La escuela debería considerar estas barreras a la hora de recibir a estos nuevos estudiantes, para reducir

las barreras de comunicación para un buen camino hacia la inclusión.

Dentro de esta categoría se agrupan dos subcategorías que se presentan y describen a continuación:

4.3.2.1 *Prácticas interculturales a nivel de aula*

Esta subcategoría emergió en los testimonios de la mayoría de los sujetos y corresponde a las prácticas interculturales mencionadas anteriormente, pero específicamente desarrolladas dentro del aula de clases. En los testimonios se develó que estas acciones fueron realizadas por docentes del establecimiento, como se cita a continuación:

S1: *“Hay una sorda que es de Argentina y el profe trata de hablar sobre la cultura de nosotros, de Argentina y todo.”*

Este testimonio da cuenta de la intención del profesor promoviendo la reflexión comparativa entre los países de los estudiantes del aula y el hecho de que exista una persona sorda implica una atención a la diversidad. Esta situación se reconoce como una práctica intercultural funcional, ya que se trata de una acción que pretende reconocer la diversidad de los países de origen y la diferencia cultural con vistas hacia la inclusión. El sujeto entrevistado, destaca estas prácticas interculturales, lo que parece ser una situación aislada de educación e interculturalidad dentro del establecimiento. Esta acción que se realiza en el liceo es sustancial y debiese ser recurrente en cada aula y en cada espacio educativo, sin embargo, podría deducirse que faltan acciones que la complementen.

Estas prácticas además de presentarse en contexto de aprendizaje de contenidos del currículum ocurren en situaciones informales dentro del aula, como se describe a continuación:

S2: “(...) *pero personal a los profes, nos sentamos arriba de la mesa a conversar y los chicos estaban jugando y yo conversar con profe.*” (¿Cómo saben de tu cultura?)

Se puede observar un interés concreto del profesor por compartir saberes, prácticas, valores, tradiciones, etc. y el contexto da a entender que no es parte de una actividad curricular, más bien un ejercicio social, por lo que toma un sentido de interculturalidad de tipo relacional.

Aunque existen hechos considerados con un sentido funcional dentro de la educación e interculturalidad, siguen siendo aisladas, dependientes del profesor y no de la escuela, por ende, basadas en un currículum oculto, como en el caso siguiente:

S3: “*Sí, pero cuando presenta un trabajo... Como Haití como eso.*” (¿Cómo han conocido su cultura?)

S6: “*El profesor de historia a veces compara...*”

A través de este tipo de actividades los estudiantes pueden acceder a la cultura de sus compañeros migrantes, dando cabida a la reflexión y gracias a ella conocen y se interesan por el país y cultura de otros países, fomentando el desarrollo de las prácticas interculturales, incluso en espacios fuera del aula, sin embargo, se puede interpretar que no es un interés espontáneo dado que la actividad se inicia desde el profesor.

4.3.2.2 *Prácticas interculturales entre pares*

En el caso de esta subcategoría, las prácticas interculturales corresponden específicamente a acciones realizadas entre compañeros relacionado con el interés en otras culturas y tomando en consideración la diversidad. Estas ocurren tanto dentro del aula como fuera de ella e incluso fuera del establecimiento. Las citas se expresan así:

S5: (Interés por la cultura) *“Porque ellos me han preguntado.”*

S5: *“Cómo hablan, cómo se expresan, si le gustan la gente de Colombia, si lo tratan bien a uno, y las comidas.”*

Aquí un testimonio de prácticas fuera del establecimiento:

S6: *“Sí, porque a veces vemos película así entre grupo, y hablamos de las diferentes culturas, así como la chilena”, “Eso es con amigos, a veces nos turnamos con la casa, un día me toca a mí y otro día a otro, así vamos como rotativo.”*

En esta cita en particular, se muestra gran espontaneidad en el interés por parte de los compañeros del estudiante migrante con quienes mantiene un vínculo afectivo, lo que fue mencionado como un factor importante en el proceso de inclusión en categorías anteriores.

Como seres sociales, la creación de vínculos y el interés que se origina desde los educandos hacia sus compañeros migrantes es de gran significancia, ya que al tener amigos se fomenta el sentido de pertenencia a estos grupos, por lo que aporta un gran valor emocional a la persona, así los sujetos se sienten integrados en un entorno próximo y está estrechamente relacionado con la autoestima y la motivación.

4.3.2 Cambios/diferencias en la educación

Cuando se produce la migración hay una transición a nivel escolar, los niños y jóvenes deben ingresar al sistema escolar en el país de acogida, lo que supone encontrar diferencias en diversos aspectos. En esta categoría se recogen las experiencias que dan cuenta de esa transición que permanecerá en el tiempo según cada individuo, por lo tanto, la duración es indefinida. Además, se señala el impacto de dicha transición, tanto a nivel de las relaciones interpersonales que se dan dentro de las escuelas, como a nivel institucional y curricular.

La mayoría de los estudiantes vivieron cambios significativos entre su escuela anterior y la de Chile, en ocasiones se mencionó que sintieron incertidumbre ante aquello que podía suceder, pese a esto, admiten que deben vivir estos cambios por el proceso que están pasando y que deben adaptarse a lo nuevo, por tanto, lo consideran “normal”. Lo que se consigna a continuación:

S6: (relación profesores) *“bien... Al principio fue más difícil, como que sentía más miedo, como empezar de nuevo.”*

S4: *“Fue como muy normal, (cambio de la escuela de Colombia a Chile), no fue como drástico el cambio.”*

La relación que tienen los sujetos investigados con el cambio es de aceptación e incluso conformismo, considerando que son ellos quienes deben adaptarse al nuevo medio sin esperar que el medio cambie por ellos.

La adaptación o no, dependerá de varios factores tales como la generación de vínculos afectivos, las prácticas inclusivas y las prácticas interculturales, que son categorías emergentes dentro de la investigación. Si estos factores impactan en forma positiva, la adaptación y por ende la inclusión, será un proceso sin obstáculos.

Sobresalen de esta categoría, las siguientes subcategorías:

4.3.2.1 *Violencia física*

Ciertas diferencias que han enfrentado los sujetos investigados es el castigo físico que recibían algunos por parte de los profesores de la escuela del país de origen, como se puede evidenciar en los siguientes testimonios:

S2: *“Sí po, en Haití se pegaban a los niños, pero yo no, cuando me pegaban yo les echaba cualquier garabato po’, pa’ que no me peguen (risas). Y en República Dominicana, casi como acá en Chile.”*

A1: *“(…) por ejemplo, muchas veces he tenido chicos haitianos que allá la educación no se basaba en lo que nosotros entregamos acá po’, allá si no hacían caso eran golpeados (…)”*

En este caso se muestra primero el testimonio del estudiante y luego lo dicho por el profesor/inspector, donde ambos coinciden en la información desde su posición como profesional y estudiante, respectivamente. En ambos se denota que el cambio resultó ser una oportunidad, ya que el recibimiento y el trato que han tenido en la escuela chilena ha sido contrario a lo que vivenciaron antes, donde incluso hubo una falta hacia los derechos del niño.

3.2.2.2 *Violencia psicológica*

Además de la violencia física, los estudiantes haitianos entrevistados también sufrieron violencia psicológica, como se mostró en el testimonio anterior y el que se dará a conocer a continuación:

S3: *“Sí me sentí muy feliz en la escuela, pero en mi país la escuela no es como así... como el profesores... ¿Cómo se llama? Egoístas... Cuando se hace un algo, pero yo no entiendo... Me gritaban cuando sé que no entiendo... Pero me grita.*

E: *¿Castigan?* (explicación de la pregunta)

S3: *Sí.”*

Al igual que la violencia física, la violencia psicológica que sufrió el sujeto entrevistado fue revertida en la escuela chilena. Es evidente que el cambio en el trato es radical, que esta es una oportunidad de no ser violentados, hasta el punto de florecer un sentimiento de felicidad en su experiencia actual.

3.2.2.3 *Jornada escolar*

Otra de las diferencias que han vivenciado los estudiantes migrantes es el cambio en la jornada escolar. A continuación, se presenta uno de los testimonios representativos de esta categoría:

S6: *“Sí, es muy complicado, yo allá estudiaba cuatro horas y aquí son como ocho.”*

El cambio de escuela ha implicado para algunos estudiantes adaptarse a nuevas condiciones, en el caso presentado, se demuestra que la jornada escolar chilena implica horarios más extensos a diferencia de las escuelas de los países de origen de los sujetos entrevistados. Si bien este puede resultar ser un cambio negativo en los estudiantes debido a la carga horaria, ellos se mantienen conformes ya que lo fundamental ha sido el trato y el tipo

de relaciones y vínculos afectivos que han generado en la escuela.

3.2.2.4 Nivel Institucional

Otros cambios y diferencias en la educación de un país extranjero al de Chile que se pudo descubrir en los testimonios, son los cambios institucionales, es por ello por lo que nace esta subcategoría.

Se identifica con este nombre, debido a que los discursos que agrupa tienen relación con la transición de los estudiantes migrados de su escuela en su país de origen al Liceo Mercedes Marín del Solar A-5, con respecto a acciones provenientes del proyecto educativo y su modalidad. Esto se pudo descubrir en los siguientes testimonios:

S1: *“Que es buena tiene varias libertades, como le dije. Es diferente a allá o a otra escuela, como que te dejan ser más libre, más tu persona...”*

S6: *“(...) allá (República Dominicana) es estricto sobre el uniforme, si no, no puedes entrar.”*

Ambos sujetos de investigación destacan acciones del establecimiento que se desprenden del PEI y de la modalidad de la escuela, donde justamente el centro educativo en su base promueve la libertad de sus estudiantes para que con apoyo de los docentes puedan ir desarrollando sus aprendizajes. Esto va de la mano con la forma y modo en que se establecen las relaciones dentro del liceo, y a pesar de que el proyecto educativo declara que, por ejemplo, se debe obligatoriamente utilizar el uniforme de manera ordenada y limpia, este aspecto resulta flexible, velando mayormente por otros más relevantes. El universo de sujetos investigados corresponde a un grupo etario específico, son jóvenes de entre 14 a 22 años, por lo que se puede interpretar que estos ajustes “libres” dentro de la escuela los hacen sentir más cómodos dentro de ella.

3.2.2.5 *Nivel curricular*

Uno de los cambios esperados que suceden al ingresar a una escuela de otro país es el cambio en el currículum, ya que cada gobierno y ministerio de educación establece los contenidos mínimos obligatorios que deben cumplir los establecimientos.

A2: *“Lamentablemente, tienen que aprender el currículum chileno y aún no hay propuestas que incorporen elementos culturales e históricos en las asignaturas como Historia, Lenguaje, Idioma extranjero, etc.”*

El profesor describe la obligatoriedad de cumplir con el currículum nacional, tal como se mencionó, y agrega de qué manera el currículum nacional impide la interculturalidad por la falta de *“(…) propuestas que incorporen elementos culturales e históricos en las asignaturas como historia, lenguaje, idioma extranjero, etc.”*.

Además, se encuentran cambios en el sistema de evaluación y la distribución de los cursos o niveles. Para ejemplificar esta situación se presentan los siguientes testimonios:

S1: *“(…) que igual hay varios cambios, que son diferentes las notas, que son diferentes los estudios porque ellos me han contado que es más avanzado (Perú)...”*

S5: *“(…) aquí enseñan muchas cosas y es más fácil de aprender aquí”.*

El sujeto del primer testimonio comenta las diferencias entre la educación de Perú y Chile, en esta ocasión aludiendo al currículum, los contenidos y el nivel de complejidad, siendo Perú *“(…) más avanzado (...)”*, lo que se complementa con el segundo testimonio. Cabe destacar que en la realidad país hay una gran diferencia en las instituciones de cada segmento socioeconómico, con lo cual este caso al ser un liceo considerado vulnerable es probable que la exigencia sea menor que en otros.

Este testimonio además de hablar del cambio a nivel curricular menciona su

expectativa.

S3: *“Me imagino cuando llegué como más difícil, pero cuando llegué a la escuela me fue bien y fácil.”*

Los estudiantes migrados al llegar a Chile traen consigo un sin número de ilusiones y prejuicios sobre el país e inevitablemente sucede lo mismo con relación al ingreso a una nueva escuela. Las expectativas dependerán de factores como la idiosincrasia del país de origen, la cultura, el sistema educativo y/o la edad en la que se vive el proceso de migración y suelen ser más altas cuando la causa de la migración es por necesidad que por otras circunstancias.

4.4 Dimensión Chile país receptor

4.4.1 Perspectiva de Chile

Los estudiantes migrados que han sido entrevistados configuran una perspectiva del país tanto previamente, como al momento de ingresar a Chile. Las perspectivas como las expectativas vienen dadas por factores que nacen en el país de origen mencionados anteriormente en la subcategoría “Nivel curricular” (información previa, idiosincrasia del país de origen, la cultura, el sistema educativo y/o la edad a la que se vive el proceso de migración). Influyen también las experiencias que tengan en el país receptor, ya sean sociales, laborales, educativas, entre otras. La duración o tiempo de una misma perspectiva va ligada especialmente a esas experiencias de los estudiantes migrados.

En la recogida de datos en ocasiones surgieron respuestas simples y sencillas, no obstante, se contempló de manera global, teniendo en cuenta aspectos como el comportamiento de los sujetos estudiados, emociones, lenguaje corporal y la totalidad del discurso. Desde ese punto surge la subcategoría que se describe a continuación.

4.4.2.1 *Perspectiva positiva*

A lo largo de la estadía de los estudiantes migrantes en Chile, han acumulado una serie de experiencias que los ha llevado a construir una perspectiva del país. Durante la investigación, los sujetos mantienen en su discurso una visión con características positivas de Chile. Como se ha visto antes, cuando el país ofrece oportunidades y la migración es ventajosa en relación con lo que vivían en el país de origen, todos los procesos se facilitan (acomodación, adaptabilidad e inclusión).

A continuación, se presentan ejemplos de esta subcategoría:

S2: *“Mucho, me gustan los dos... A mí me gusta Chile, ahora que ‘toy acá me gusta Chile.”*

S2: *“Le voy a hablarle bien po’ y porque me gusta Chile.” (...) ven, venga no ma’, yo te recibo en mi casa en el mismo liceo que estudiaba, estudia conmigo y te busco un trabajo...”*

Ambos testimonios presentados muestran la buena experiencia que ha tenido este estudiante, corroborando sus propios dichos. Esta experiencia viene dada en primer lugar por las vivencias que ha tenido en el ámbito educativo y además por las oportunidades que le han brindado en el país receptor. Junto con ello, el estudiante se siente tan a gusto y cómodo en un ambiente de tranquilidad que se dispone a recomendar este país a sus compatriotas por el bienestar que pueden lograr.

S5: *“(...) es que aquí hay mucha gente amable”, “(...) el trato de la gente”, “(...) hay mucha gente que por la discriminación no... Es extranjero, entonces venga hablemos, charlemos, juguemos”, “(...) fue como más eso que me hizo acomodarme más acá.”*

En este testimonio se puede visualizar que, además de las oportunidades que se les

han presentado en su estadía en Chile, su perspectiva del país se ve influida por la hospitalidad con la que han sido acogidos por el pueblo receptor, por el “(...) *buen trato* (...)” y la “(...) *gente amable* (...)”, lo que se enlaza con el tipo de relaciones que se mantienen con la sociedad chilena y el desarrollo posterior de vínculos afectivos. Las experiencias obtenidas en el tiempo son sumamente importantes para lograr una perspectiva del país, en este caso, ha resultado ser positiva, permitiendo que los sujetos entrevistados y sus familias se puedan adaptar y llevar una vida plena en el nuevo país.

4.4.2 Cambios/diferencias entre países

Entre países existen diferencias en varios niveles: político, económico, social, cultural, educacional, etc. Son estas diferencias las que se extraen en esta categoría, lo que da como resultado las subcategorías que se describen enseguida.

4.4.2.1 Cambios sociales

En esta subcategoría los cambios se refieren específicamente al tipo de relación que se establece y que unifica la sociedad de cada país. Las relaciones se establecen en los límites geopolíticos de cada país definiendo su cultura y las maneras de actuar, pensar y sentir. Entre lo recabado durante la investigación un único participante se refiere a este tipo de cambio:

S4: (en Colombia) “(...) *puedes estar en cualquier lado, igual te van a saludar así, sea un desconocido, como que te van a decir hola, cómo estás, y todo. Da lo mismo si no se conocen, si nunca lo ha visto, te van a saludar*”.

E: Y aquí no...

S4: *Sí.*

E: Aquí somos como más serios (risas).”

El testimonio constata una diferencia que apunta a la forma de interacción de los sujetos tanto conocidos como desconocidos a la hora del saludo, comparando entre Chile y el país de origen del sujeto, Colombia. Se interpreta que, a diferencia de los individuos chilenos, los de nacionalidad colombiana suelen ser extrovertidos a la hora de entablar vínculo social, por lo que se puede considerar como algo más cercano y familiar.

Anteriormente se han destacado características positivas de los chilenos como la amabilidad y hospitalidad que llevan a una fácil adaptación a los cambios, por ejemplo, los vínculos afectivos que han logrado establecer los estudiantes migrantes en la escuela, por lo que sorprende que en esta subcategoría se mencione la introversión de los chilenos.

4.4.2.2 *Oportunidades educativas*

La presente subcategoría nace a partir de un testimonio y se identifica con este nombre debido a que se refiere principalmente a las oportunidades en educación, lo que tal como se ve, el sujeto relaciona directamente con la cantidad de establecimientos y su continuidad en el mismo.

S4: “(...) *hay como más oportunidades de estudio aquí que allá.*”

“Hay muchos más colegios. Allá hay dos en... Porque yo vengo de un pueblo y hay solo dos, que van asociados... Porque también están separados, porque en uno se estudia de primero a tercero, en otro cuarto y quinto, y en otro de sexto hasta que termines. Y bueno acá, en un colegio se estudia todo.”

Hay que tomar en consideración que al venir de un pueblo donde hay menos oportunidades para elegir colegio a causa de la escasez de estos, se produce un gran cambio e impacto en la vida del estudiante al llegar a la capital de Chile.

4.4.2.3 *Mejor calidad de vida*

Se ha mantenido constante durante toda la investigación las oportunidades que se pueden obtener al migrar. De la misma manera, los sujetos lo han experimentado en su vida diaria. Previa a la llegada a Chile, los sujetos se veían enfrentados a una serie de eventos que los mantenían en una situación de vulnerabilidad en la que incluso corría peligro su vida, lo que se vincula estrechamente con la migración por necesidad. Si bien en Chile la seguridad ciudadana no destaca por su eficiencia, es interesante que el sujeto lo reconozca como un “(...) *buen país para vivir* (...)” debido a la tranquilidad que le proporciona.

S5: “(...) *es un muy buen país para vivir, la forma de vivir aquí... Pues uno se acuesta a dormir en paz, no pensando que en qué momento nos van a venir a robar, en qué momento nos van a entrar a matar a alguien.*”

Con todo lo dicho, tener mejor calidad de vida es una de las razones por las cuales la mayoría de las familias de los estudiantes han migrado. Esta subcategoría no sólo engloba los temas de seguridad ciudadana que es objetivo, como lo menciona el testimonio, sino que el concepto de “mejor calidad de vida” se liga también con el aspecto subjetivo, como lo son las vivencias, experiencias y expectativas que tiene cada individuo de una “buena vida”.

El profesor dice:

A2: “*Los chicos y chicas, no mencionan mucho lo que han perdido. Creo yo, que ellos entienden que llegar a Chile es una oportunidad.*”

Si se realiza un balance entre las pérdidas y ganancias de los estudiantes, se puede deducir que las primeras alcanzan menor relevancia a la hora de comentar sus experiencias en comparación a las últimas.

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Un tema fundamental desde el rol de educadoras diferenciales, que ha estado presente a lo largo de la carrera, en este estudio y en el ámbito laboral, es la inclusión, fenómeno que ha tomado gran relevancia a través de los años. Esta fue una de las razones fundamentales por la cual se profundizó en el tema. Seguidamente, la escuela en la que se generó la indagación pertenece a la universidad (UMCE), por lo mismo tuvimos varios acercamientos al establecimiento donde hubo ocasión de conocer y observar. Gracias a lo anterior, constatamos ciertas características que suponen una serie de desafíos que afectan al proceso de inclusión de los estudiantes. Como ejemplo, podemos nombrar el alto porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad, un proyecto de integración que incluye estudiantes sordos, gran matrícula de estudiantes migrantes, etc. Este último dato, junto con la inclusión, forma parte de los factores y razones principales que nos lleva a tratar el tema de este estudio.

Por otro lado, previo a sumergirnos en esta investigación, pudimos percatarnos a través de lecturas tanto de tesis como otros documentos sobre migración, que la inclusión y en consecuencia la interculturalidad, se plantea desde el punto de vista teórico y desde la acción “ideal” de docentes e instituciones, donde los lineamientos van enfocados a una mejor educación sin atender a las necesidades emanadas de los niñas, niños y adolescentes (NNA) migrantes escolarizados.

Hay que agregar el fenómeno nacional de un aumento acelerado del flujo migratorio producido, en su mayoría, a consecuencia de crisis en diferentes países de Latinoamérica eligiendo por destino Chile. El número se ha incrementado en poco tiempo y se sigue observando una tendencia al alta, lo que genera un impacto en el país y por consiguiente en las escuelas, donde en muchas ocasiones no se estaba lo suficientemente preparados.

Desde lo anterior descrito, nació nuestra pregunta de investigación: ¿Qué representaciones sociales construyen los estudiantes migrantes de educación media del liceo A-5, a partir de sus experiencias de inclusión/exclusión en relación con las prácticas del establecimiento? Para poder resolver esta interrogante, se planteó un objetivo general y dos

objetivos específicos, que se dilucidaron por medio de las experiencias de inclusión/exclusión de seis estudiantes migrantes del liceo, los cuales accedieron a ser entrevistados voluntariamente.

Las conclusiones se presentan desde las observaciones más macro, hasta los detalles más específicos que nos entregaron las entrevistas realizadas a los estudiantes, es por ello por lo que primeramente nos enfocaremos a nivel institucional.

En el transcurso de la pesquisa de información, el liceo se encontraba iniciando un proceso de cambio de dirección debido a diversas causas, entre las que se encuentra la petición al diálogo entre la escuela y la universidad que la sostiene (UMCE) con el fin de que la presencia de esta institución tuviera mayor intervención y participación en la administración del liceo. Lo anterior significa que la escuela se encontraba en transición hacia mejoras que no alcanzamos a sopesar. Si bien en las demandas se exigen cambios, se debe destacar uno de los puntos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es el Programa de Integración Escolar (PIE) donde se integran a estudiantes sordos entre aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), lo que indica que naturalmente el proceso de inclusión se lleva a cabo y pone el foco en todos los educandos. Dentro del Programa de Integración Escolar se realizaban prácticas intermedias y profesionales de la carrera de Educación Diferencial, con esto se establecía mayor interacción con dicho Departamento de la universidad, lo que representa una fortaleza en las relaciones entre ambas instituciones.

Habiendo subrayado la importancia del PIE en los procesos de inclusión que abarca un grupo de estudiantes (con NEE), el PEI deja vacíos importantes a la hora de considerar la diversidad de todo el estudiantado, en este caso, los protagonistas de esta investigación: los estudiantes migrantes.

A partir de lo anterior, quedan pendientes diversas interrogantes tales como: ¿Los PEI, hacia dónde apuntan? ¿Están tomando en consideración todas las necesidades de los NNA? Si existen esas consideraciones, ¿están incluidos los NNA migrantes?

A lo largo de la carrera de educación diferencial, hemos conocido un universo reducido de escuelas que mantienen los lineamientos descritos en el PEI en todos los ámbitos de la institución, concretamente lo experimentado en las aulas, el poder de decisión y el actuar pedagógico del docente va más allá del cumplimiento de lo declarado en el PEI. Esto se replica efectivamente en el liceo en el que se realizó la investigación que a través de la experiencia adquirida en las prácticas de las investigadoras se detectaron grandes diferencias entre los cursos asignados y los profesores a cargo respecto a lo propuesto en el PEI.

Gracias a las observaciones y entrevistas realizadas se evidenció, de acuerdo con el tema que nos convoca, que el proceso de integración e inclusión de todos los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa de cualquier tipo ha recaído mayormente en los educadores diferenciales que han efectuado prácticas propias de un currículum oculto desde una visión positiva como, por ejemplo, enseñar español a estudiantes haitianos de manera extracurricular.

La institución provee de un protocolo al momento de la recepción de alumnos nuevos que debe realizar el inspector en cada uno de los casos. Este protocolo ayuda a la integración inicial de todos los estudiantes por consiguiente a los estudiantes migrantes. Se les acompaña y apoya en el primer contacto con los compañeros y profesores con el objetivo de promover la sociabilización, sin embargo, no tiene gran incidencia en lo relativo al reconocimiento de la diversidad cultural. Este protocolo se puede considerar un paso inicial desde la normalización de ella, aunque tampoco se enfoca realmente en el proceso de inclusión de dichos estudiantes y en el respaldo de sus necesidades. Se parte desde una lógica asimilacionista, sin auténticos mecanismos de acogida.

Siguiendo con la institución y sobre aquellas acciones dirigidas hacia la inclusión e interculturalidad, encontramos la fiesta latinoamericana, que fue dada a conocer en el capítulo anterior (Análisis e interpretación de los datos). Esta actividad a pesar de que considera danzas y bailes de algunos países latinoamericanos de los cuales provienen los

estudiantes, consideramos que tiene las limitaciones propias de la tendencia a folklorizar la mirada a la hora de abordar los temas relativos a la interculturalidad. La diversidad cultural y la inclusión de esta implica muchos otros aspectos (como el político, económico, social, religioso, etc.). El desarrollo de esta actividad no abarca íntegramente los países, todas sus características, toda su cultura y, además de ser una actividad física entretenida que implica inclusive trabajo en equipo, ¿realmente impacta a los estudiantes?, ¿cómo se determinó la realización de este evento?, ¿quiénes tomaron la decisión?, ¿tiene efecto en la interculturalidad?, ¿esta fiesta comprende otras actividades dentro del aula que no se divisaron en la investigación? Por lo tanto, si el trabajo pretende ser significativo para los educandos se le debería dar el énfasis, dedicación y que tenga un tiempo suficiente para la planificación de varias actividades relacionadas con esta, a fin de promover efectivamente la interculturalidad porque se corre el riesgo de estereotipar lo relativo a la diversidad cultural.

En lo que respecta a las experiencias inclusivas e interculturales que han tenido los estudiantes del estudio y la participación de los educadores diferenciales, vimos cómo trascienden en sus labores planificadas y específicas (por ejemplo, la enseñanza de español a una de las estudiantes haitianas) buscando de manera particular estrategias para cubrir las necesidades de los estudiantes, en este caso los migrantes. En este sentido, de acuerdo con el Dominio C del “Marco para la Buena Enseñanza”, el aprendizaje no está al acceso de todos los estudiantes, ya que existen barreras idiomáticas que dificultan el proceso (sin olvidar la sociabilización) de los educandos, por lo que están siendo excluidos de algunos espacios. En definitiva, la escuela ha descansado en el PIE y sus profesionales respecto a la inclusión e interculturalidad de este grupo de estudiantes.

Independientemente de las particularidades de la escuela y la forma de abordar la inclusión y la interculturalidad, los hallazgos obtenidos de los estudiantes entregan una visión optimista desde su posición considerando las evidentes condiciones adversas que han dejado atrás. Adentrándonos en lo que corresponde a la pregunta principal de esta investigación, la representación social que han construido los estudiantes migrantes sobre inclusión/exclusión desde la experiencia que han tenido en la escuela, la inclusión se caracteriza por depender y

relacionarse estrechamente con la generación de vínculos afectivos, principalmente con pares. Por lo tanto, el significado que tienen de este fenómeno parte principalmente desde el área social, desde lo interaccional, por ejemplo, el trato que han recibido en la escuela, el recibimiento por parte de los compañeros y los vínculos creados, estableciendo lazos cercanos que les han permitido sentirse en un espacio cómodo sin mayores obstáculos. A esto se le suma el vínculo establecido con los profesores/inspectores que, aunque ha habido acciones desde su rol como profesionales (por ejemplo, intervenir en situaciones para fomentar un clima escolar propicio para la convivencia y el aprendizaje; realizar acciones desde la pedagogía como enseñar español; etc.) gran parte de estas acciones también están basadas en la buena disposición, voluntad y vocación de los agentes educativos mencionados. Por lo que se podría resumir todo en la importancia del actuar humano, el cariño y la preocupación por el bienestar de los estudiantes no solo a nivel escolar, sino también a nivel personal y en su calidad de vida (por ejemplo, velar por los derechos de los estudiantes haitianos que pasaron de ser violentados a ser respetados). Ciertamente se sienten incluidos porque han estado cubriendo las necesidades básicas que han surgido a causa de la migración, tal como familiarizarse con el sistema escolar y liceo nuevo; crear vínculos de confianza; contención ante la separación familiar; entre otros.

La migración a la que fueron expuestos prácticamente todos los estudiantes entrevistados fue por necesidad, es decir, vienen de un país con dificultades ya sean políticas o económicas y migran con el objetivo de mejorar su nivel de vida. Esto significa que el país receptor ofrece más oportunidades a los migrantes que en su país de origen en distintas áreas (económica, política, educacional y social), de tal manera que las posibles dificultades o barreras son, lo más probable, consideradas de baja relevancia, por consiguiente, la adaptación al nuevo medio se lleva a cabo con mayor fluidez, siempre por necesidad. Se agrega también la importancia de su contexto y la historia que han vivido, tanto en el país de origen como en el país receptor, como factor para construir las R.S. en torno a la inclusión.

A propósito de lo anterior, podemos unir esos factores mencionados con el conformismo frente a la asimilación identificada entre los participantes. No muestran inquietud ante la necesaria absorción de la cultura reinante en detrimento de la propia.

La investigación dejó en evidencia que el grupo de estudiantes migrantes entrevistados ha construido una representación social de inclusión a partir de sus experiencias, en general reconocidas como positivas. La importancia recae en un trato no discriminatorio, creación de vínculos afectivos, prácticas pedagógicas y sociales inclusivas. Con la información que hemos obtenido, se debería declarar que en el establecimiento no hay aparentemente situaciones de discriminación ni exclusión, exceptuando los hechos reconocidos por el profesor, el cual menciona algunas situaciones. Aun así, la muestra de esta investigación es reducida y se debería llevar a cabo una ampliación de casos para una conclusión más definitiva.

Finalmente, esta investigación nos otorgó información considerable sobre qué tipo de inclusión se refleja en las experiencias de los estudiantes investigados. La inclusión vivida se enfoca principalmente en acciones desde el sentir y desde el área social más que acciones planificadas y organizadas, es decir, únicamente situaciones o eventos, lo que significa que no han vivido un proceso inclusivo como se plantea en la teoría. Sin embargo, desde su posición de estudiantes migrantes no conocen el concepto inclusión como tal, no tienen expectativas e ignoran lo que puede ofrecer un proceso de inclusión y desconocen los derechos a los que pueden acceder.

No es lo mismo sentirse incluido que vivir la inclusión.

Según esta investigación, ¿qué se espera a futuro?

Como se planteó en la problematización, gran parte de las investigaciones están dirigidas a tratar el fenómeno de la inclusión desde las herramientas que pueden desarrollar los profesores, sin embargo, no se ha considerado a los estudiantes y sus necesidades. A

través de esta investigación pudimos recabar información que puede contribuir en el proceso de inclusión.

Frente a una institución educativa que es sostenida por la universidad pedagógica más prestigiosa del país y dada la alta matrícula de estudiantes extranjeros provenientes de diversos países, se vuelve fundamental que la universidad facilite programas de apoyo para la acogida y la inclusión para todas y todos los estudiantes, creando a partir de las necesidades y propuestas de la comunidad educativa, donde uno de los aspectos más importantes sea abordar la educación emocional y atención psicopedagógica para aquellos que han sufrido la separación familiar, traumas u otras experiencias que les han afectado a causa de la migración. También es esencial algo básico, programas de nivelación lingüística, es decir, implementar clases de español en dos niveles: inicial y avanzado. El primero, para aquellos que han migrado al país recientemente y desconocen por completo el español, y el segundo, a quienes ya tengan conocimiento básico, inclusive a hispanoparlantes con dificultades en comprensión y expresión del español chileno. Entonces, para que el aprendizaje sea accesible para todos los estudiantes y que ellos se puedan desenvolver en distintos espacios, dentro y fuera de la escuela, es imprescindible contratar profesionales de la educación capacitados para ello, ya que es lo mínimo que necesitan los educandos para poder acceder a la educación e información.

Dentro del establecimiento se ha implementado la enseñanza de la lengua de señas chilena en diferentes niveles como una forma de inclusión de los estudiantes sordos. Así también, se propone que realicen talleres de distintos idiomas (de los cuales provengan los estudiantes, por ejemplo, creole o francés), especialmente contando con un sostenedor que imparte la carrera de pedagogía en francés, para así facilitar que puedan comunicarse fluidamente entre estudiantes tanto hispanoparlantes como otros.

Con el mismo fin de incluir a los estudiantes migrantes, planteamos revisar y analizar con autocrítica las prácticas monoculturales del liceo, comenzando por integrar transversalmente tanto dentro de actividades curriculares, como no curriculares, aspectos de

su cultura, historia de sus países, reconocimiento de sus costumbres, entre otros, y como sugerencia, abarcarlo desde la metodología de proyecto.

Se recomienda para avanzar hacia la inclusión e interculturalidad, examinar el PEI para comenzar a realizar capacitaciones a todos los agentes educativos con el objetivo de que todos puedan ser partícipes de acciones que impliquen un cambio en estos temas. Recordemos, que actualmente el PIE y sus profesionales se encuentran cumpliendo este rol, con lo cual esta propuesta viene a dar solución parcial a la sobrecarga que llevan al asumir la inclusión de los estudiantes migrantes, pero que debe ser parte de una política institucional.

Finalmente, dadas las dificultades que hay entre la institución y su sostenedor, es decir, la UMCE, se debe hacer hincapié en mejorar las relaciones, administración y la incidencia dentro de la escuela, especialmente considerando que es una universidad dirigida a la formación de docentes y que los resultados del liceo son en parte reflejo de esta gestión.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J.C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México DF. Ediciones Coyoacán S. A. de C. V. Recuperado de: https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones
- Aguado, T. (2003) Mediación intercultural en contextos socioeconómicos.
- Alonso, L. (1996) El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*. Madrid. (13), 5-36.
- Aranda, V., Castro, F. (2007). Representaciones del imaginario racial en estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 7(13), 3-19. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1191/1199>
- Aranda V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 37(2), 301-314. Recuperado de: <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art18.pdf>
- Aranda V. (2017). Desde las representaciones xenófobas de estudiantes de pedagogía a una visión intercultural de la educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 10(19), 3-18. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1092>
- Araya S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Recuperado de: http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf
- Arboleda L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de las Representaciones Sociales

- Booth, T., Ainscow, M. (2000) *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: Centre for Studies on inclusive Education (CSIE). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cano, V., Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 15 (61), 129-167. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v15n61/v15n61a7.pdf>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-139. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/56994/50559>
- Durán, D, Gisbert y Giné, C. (s.f.). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.html>
- Feldman-Bianco, B., Sánchez, L. R., Stefoni, C., & Martínez, M. I. V. (2011). La construcción social del sujeto migrante en América Latina Prácticas, representaciones y categorías. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(31).
- Fernández, M. P. (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). MINEDUC. Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10 (11), 199-214. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16848/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., Baptista Lucio M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

- Hernández Yulcerán, A. (2017). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en Educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16(31), 111-136. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1007>
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva.*, 4(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.pdf>
- Hirmas C., Blanco R. (2009). Educar en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina. *Reflexiones Pedagógicas: Docencia*, 37. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/2/d5/p3/3.%20Educar%20en%20la%20diversidad.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Departamento de Extranjería y Migración (DEM). (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. *Informe Técnico*. Recuperado de: https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., & Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v16n1/art10.pdf>
- Jurado de los Santos-Alma, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Inclusive education and interculturalism in migrational contexts. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 109-124. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Jurado3/publication/266582075_Educacion_inclusiva_e_interculturalidad_en_contextos_de_migracion_Inclusive_educatio

n_and interculturalism_in migrational contexts/links/554b9fa70cf29752ee7d1b14.pdf

- Lara, M. (2014). Evolución de la legislación migratoria en Chile claves para una lectura (1824-2013). Revista de Historia del Derecho Sección Investigaciones N°47, INHIDE, 59-104. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5403754>
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. Revista colombiana de educación, (69), 223-235. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a11.pdf>
- Martínez, D. Informe estado del arte. (s.f.) Migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España. Centro de Estudios, división de Planificación y Presupuesto. Recuperado de: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Estado-del-arte-migraci%C3%B3n-y-sistemaescolar-en-Chile-Argentina-y-Espa%C3%B1a.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 1(2). Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>
- Mora, C. (2008). Globalización, género y migraciones. Polis. Revista Latinoamericana, (20).
- Mundaca, P., Fernández y N., Vicuña, J. (2018) Migración en Chile un análisis desde el censo 2017. Servicio Jesuita a Migrantes. Recuperado de: <http://docplayer.es/111380312-Pia-mundaca-ovalle-nicolas-fernandez-cavada-jose-tomas-vicuna-undurraga-sj.html>
- Muñoz, A. (2002). Efectos de la globalización en las migraciones internacionales. Papeles de población, 8(33), 9-45. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252002000300002

- Muñoz Sedano, A. (1997). Educación intercultural. Teoría y práctica. Madrid: Escuela Española.
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. La Habana: CD Caudales. CIPS. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_social_es.pdf
- Rojas, N., & Silva C. (2016). La migración en Chile: breve reporte y caracterización. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/54780186/Migracion_en_Chile_-_Breve_reporte_y_caracterizacion.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMigracio_n_en_Chile-_Breve_reporte_y_ca.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200130%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200130T161903Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=586ecfa8747edf4e33ee316161eedbb502338df5a0ecf6a2da9de71040463047
- Servicio Jesuita a Migrantes. (s. f.). Migración en Chile. Una Plataforma del Servicio Jesuita a Migrantes. Recuperado de: <https://www.migracionenchile.cl/educacion>
- Solé, C., Parella, S., Alarcón, A., Bergalli, V., & Gibert, F. (2000). El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 90, 2000, pp. 131-157 Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid, España.
- Stefoni, C. (2003). Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Stefoni, C., Casas-Cordero, F., Gaymer, M., & Acosta, E. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>

- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales* (Santiago), 48(185), 153-182. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf>
- Stefoni, C. (2018) Presentación al Tema. *Revista Academia y Crítica*. Año 2/ Otoño (2) 9-13. (Santiago) Recuperado de: <https://docplayer.es/137319369-Revista-academia-y-critica.html>
- Tijoux, M. E., & Córdova Rivera, M. G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_01.pdf
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2009). La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación, 48. París: Unesco. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Unicef. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf
- Unicef. (s. f.). La exclusión educativa, un desafío urgente para Chile. Propuestas para ampliar la capacidad de inclusión del sistema educativo chileno. Recuperado de: http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/la_exclusion_educativa_desafio_urgente_para_chile.pdf
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Texto de la Ponencia de abertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). 61-74. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/e000/10c1029ca27421bf6f53a7cbb59a389501fa.pdf>

CAPÍTULO VII ANEXOS

Anexo N°1
Carta de solicitud de investigación



Carta solicitud

Santiago, 6 mayo 2019.

Señora
Ximena Varela Letelier
Directora Liceo Mercedes Marín del Solar, A-5.

Por medio de la presente, solicito a la Dirección del establecimiento, que acoja a las siguientes estudiantes de la Carrera de Educación Diferencial de la UMCE:

Johana Carilao González, Rut 18.629.246-4
Paola de la Fuente Covarrubias, Rut 13.040.362-k
Camila Vásquez Retamal, Rut 18.961.328-8.

Estas estudiantes se encuentran realizando su estudio de tesis denominado: “Representaciones sociales de inclusión/exclusión de estudiantes migrantes de educación media del Liceo A-5”. Tesis dirigida por la docente Doctora Virginia Aranda Parra.

Entre las tareas que se encuentran desarrollando, está el estudio teórico sobre la temática y el trabajo de campo correspondiente, que comprende la recopilación de información institucional, incluyendo matrícula de educación media y de los posibles participantes; entrevistas individuales y un grupo de discusión de estudiantes migrantes. Esta tesis viene a contribuir tanto al Liceo como a la propia UMCE en temas transversales.

Agradezco de antemano vuestra colaboración.
Saludos cordiales

VIRGINIA GABRIELA ARANDA PARRA
Coordinadora NIEDI-C
UMCE.

Carta de consentimiento para padres y/o apoderados



Carta de consentimiento

Estimado

Padre y/o apoderado:

Nos dirigimos a usted solicitando su ayuda y colaboración. Somos estudiantes de educación diferencial de la UMCE, Johana Carilao González, Paola de la Fuente Covarrubias, Camila Vásquez Retamal. Nos encontramos realizando un estudio de tesis denominado: “Representaciones sociales de inclusión/exclusión de estudiantes migrantes de educación media del Liceo A-5”, dirigida por la docente Doctora Virginia Aranda Parra.

Durante este estudio realizaremos entrevistas individuales y grupales a los estudiantes para la recopilación de información. Esta tesis viene a contribuir tanto al Liceo como a la propia UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) la cual tiene directa vinculación con el liceo.

Es por esto por lo que pedimos su autorización y colaboración como padre/apoderado del/la estudiante para realizar las entrevistas correspondientes de esta investigación.

De antemano agradecemos su participación.

Virginia Aranda Parra

Profesora Guía Tesis

Ximena Varela

Directora Liceo Mercedes Marín del Solar

Yo _____ apoderado de _____
del curso _____, autorizo a mi pupilo a participar de la investigación “Representaciones
sociales de inclusión/exclusión de estudiantes migrantes de educación media del Liceo A-5”.
Marque con una X si quiere que la identidad de su pupilo/a se mantenga anónima.

☐ Sí

☐ No

Firma/ Rut

Anexo N°3

Transcripción de entrevista a inspector

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** A1
- **Profesión/cargo:** Inspector
- **Años en el establecimiento:** 6 años
- **Cursos que atiende:** Enseñanza media - 1° y 2° medio
- **Fecha de entrevista:** Agosto de 2019
- **Lugar de la entrevista:** Liceo Mercedes Marín del Solar A-5

E: Somos estudiantes de educación diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias y vivencias que tengan los estudiantes migrados del liceo, por lo que realizamos entrevistas a 6 estudiantes de educación media de distintas nacionalidades, y en estas entrevistas surgieron algunos nombres de profesores/inspectores con quién más tienen relación. Por lo tanto, queremos realizar algunas preguntas para completar nuestra investigación.

E: El contexto de migración pone a los estudiantes extranjeros en diversas situaciones de vida, cuando alguno se le acerca y conversan con usted ¿Qué temas son los que emergen y cuáles son los más recurrentes?

A1: Generalmente con los chicos extranjeros, la primera cercanía que nace con ellos es conocerlos... Intercambiamos algunas culturas, ya sea comida, lenguaje... Lo más emergente acá, generalmente es la... Protección que le damos a ellos, ya que se pueden dar situaciones de bullying con ellos... Preocupados por eso.

E: ¿Hay alguna anécdota que nos pueda contar?

A1: Una de las experiencias que me tocó vivir, es recibir un relato de abuso hacia una estudiante dominicana, en contexto de pareja. La pareja de ella era mayor, se vino de República Dominicana, allá estaba siendo agredida, abusada por él también, y acá... El chico

comenzó a agredirla de nuevo... Bueno me tocó vivir esa experiencia, que no fue muy grata... Y con otros chicos experiencias... Mmm... conocimiento más que todo.

E: ¿Intercambio cultural?

A1: Claro, claro, conversaciones de cómo eran los colegios de allá, la diferencia de lo que se vive acá ¿ya?, por ejemplo, muchas veces he tenido chicos haitianos que allá la educación no se basaba en lo que nosotros entregamos acá po', allá si no hacían caso eran golpeados ¿ya? a lo que nosotros hacemos acá, se sorprenden ellos, por eso también se genera esa cercanía, porque nosotros lo que hacemos es velar por sus derechos.

E: Entonces en esas diferencias, de lo que es la escuela y la educación, ¿hay algo que nos pueda detallar de algún otro país?

A1: Eeeh de otro país, no he tenido otro relato de estudiantes, ese es el... más preciso que me ha tocado.

E: ¿En qué momento se le acercan los estudiantes a usted?

A1: Generalmente en los recreos, en esos espacios... O cuando me toca acompañarlos eeeh no sé, tener que ir habilitarles el baño... Tenemos ese tiempo, ese espacio para conversar.

E: De esos relatos, de sus pérdidas, de lo que han dejado, ¿qué es lo más relevante?

A1: Bueno... Eeeh el estudiante haitiano es muy agradecido de como nosotros lo acogemos, ya sea desde la alimentación, o como también desde la educación, eso es como lo más relevante que ellos me dan a conocer.

E: Entonces... Por lo que usted me cuenta... No fueron pérdidas, más bien estamos hablando de ganancias...

A1: Exactamente.

E: Con respecto a otros países, ¿cómo se vive el dejar su país?

A1: Mmm difícil, hay chicos que están viviendo contigo acá, que se separan por meses de los padres, eso es como lo más difícil que tienen que aprender a convivir, la separación de sus padres.

E: ¿Y eso se lo relatan directamente a usted?

A1: Claro, claro, más de algún chico que ha salido del colegio... He tenido la experiencia de recibir esos relatos ¿ya? ahora, generalmente los chicos extranjeros que están ahora acá están todos viviendo con sus papás, con sus hermanos, han podido traer a los demás familiares.

E: ¿Le han comentado sobre cómo han sido sus experiencias en el liceo, desde su llegada hasta ahora?

A1: Hemos tenido la gratitud, de que cada vez que ha llegado un chico extranjero al liceo, los demás compañeros se han preocupado de acogerlo, de darle una recepción grata a ellos. No hemos tenido dificultades, con que hayan sido maltratados socialmente, o bullying, también nosotros como inspectores nos preocupamos de eso, en el sentido que... Lo acompañamos a la sala, cuando llega un estudiante extranjero, se lo presentamos a los estudiantes... y en base a eso hemos tenido buenos resultados... Y con ningún chico hasta el momento hemos sufrido algún tipo de bullying.

E: ¿Qué estudiantes son los que hacen la acogida?

A1: Todos los estudiantes, ya sea la relación en los patios igual, nos preocupamos de que ellos se integren rápido igual, sea una actividad que le guste igual, aquí en los recreos, como malabarismo, básquetbol, voleibol, generalmente el fútbol lo prohibimos un poco por el tema de los pelotazos que se pueden generar.

E: Desde su rol como inspector, ¿cuáles son los aspectos que se tiene que hacer cargo?

A1: Como inspector mi primer objetivo es velar por una sana convivencia, mi trabajo nace también como un poco como “relacionador público” por llamarlo de alguna forma, ya que hay que tener un clima grato en los patios también. Encargado de diferentes áreas, ya sea del casino, encargarme de las salas, de los libros de clases, que los profesores firmen los libros,

preocuparme de la asistencia, de la subvención, llamado de apoderados... Son tantas funciones las que cumplimos como inspectores... Mediar también en situaciones, no juzgar, primero tenemos que averiguar, tenemos que aclarar bien cuando vamos a hacer una mediación entre pares.

E: ¿La escuela tiene mecanismos de acogida? ¿Cuáles? ¿Cómo son?

A1: Al ingreso de un estudiante extranjero a la escuela, el protocolo dice que el inspector tiene que acompañarlo a la sala, presentarlo a los demás compañeros, invitarlos a que nuestros estudiantes acojan de buena manera al nuevo estudiante y de ahí nace un monitoreo por los inspectores o por el profesor jefe.

E: Desde su rol ¿qué mejoraría?

A1: Creo que nos falta... Lo más dificultoso es que por ejemplo cuando llega un chico haitiano y no conoce el español... El colegio no cumple con ese requisito mínimo de tener un profesor que le esté enseñando el español para que su recepción sea más cómoda, pueda comprender lo que se le está explicando, en el aula, o yo mismo como inspector en el patio, pueda intercambiar conocimientos...

E: ¿Y cómo van resolviendo esos casos?

A1: Mire, cuando se ve la necesidad se busca la solución de buscar un profesor que pueda tener conocimientos de distintos idiomas, pero no es constante, es un proceso que se puede vivir de dos semanas, tres semanas y, luego de eso, lo que el estudiante puede rescatar de eso, se va manejando y después con los mismos compañeros, van aprendiendo y ahí van intercambiando la cultura de los idiomas... Y eso.

E: ¿Algo más que nos quiera comentar sobre el tema?

A1: Mmm... La relación... Eeeh... que surge en diferentes aspectos, ya sea... desde director, inspector general... muchas veces flaqueó eso... Bueno, hubo cambio de director y creo que están mejorando las cosas, van por un buen camino, y creo que ahí están creando nuevas estrategias para hacer más...

E: O sea, ¿el tema de la migración está en el tapete, se está viendo?

A1: Sí, se está viendo porque estamos recibiendo hartos estudiantes extranjeros.

E: Aaah... como anécdota, ¿nos podría comentar de algún choque cultural que los estudiantes hayan vivido?

A1: Mmm eeh... La música, la música, si tuvimos en algún momento dificultades con música, chicos que no querían aceptar por llamarlo de alguna forma, que nuestras fiestas patrias, se llamara fiesta latinoamericana, en donde se hizo la inclusión de que todos los países de los cuales tenemos estudiantes, cada curso iba a interpretar un baile con la cultura de ese país, ya sea Brasil, Perú, Colombia, Bolivia, Haití, República Dominicana... Y eso.

E: Bueno le agradecemos muchísimo su tiempo, porque esto nos aporta bastante a nuestra investigación.

Anexo N°4

Transcripción de entrevista a profesor

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** A2
- **Profesión/cargo:** Educador Diferencial PIE, Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje.
- **Años en el establecimiento:** Sin especificar.
- **Cursos que atiende:** Enseñanza media
- **Fecha de entrevista:** Febrero de 2020
- **Lugar de la entrevista:** vía E-mail.

E: Somos estudiantes de educación diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias y vivencias que tengan los estudiantes migrados del liceo, por lo que realizamos entrevistas a 6 estudiantes de educación media de distintas nacionalidades, y en estas entrevistas surgieron algunos nombres de profesores/inspectores con quién más tienen relación. Por lo tanto, queremos realizar algunas preguntas para completar nuestra investigación.

E: El contexto de migración pone a los estudiantes extranjeros en diversas situaciones de vida, cuando uno se le acerca y conversan con usted, ¿qué temas son los que emergen y cuáles son los más recurrentes?, ¿hay alguna anécdota que nos pueda contar?, ¿en qué momento se le acercan los estudiantes a usted?

A2: En mi caso los temas y las experiencias con ellos han sido diferentes. Las situaciones de conversación, generalmente, se dan en un contexto casual. En uno de los casos, recuerdo, comencé a conversar con uno de los estudiantes sobre qué le había gustado más del país. Ante esto él me responde, profesor me han gustado las frutas. Yo le pregunto: “¿Pero por qué? ¿no hay tanta diversidad de frutas de dónde vienes?”, ante esto él me dice: “He visto muchos tipos de frutas, pero en República Dominicana, las frutas solo la comen los ricos, acá en Chile todos la comen y las puedes comprar en la feria”. Ese tipo de comentarios me han

marcado y es cuando uno entiende el por qué las personas toman la decisión de dejar su país y venirse a Chile.

E: De esos relatos, de sus pérdidas, de lo que han dejado ¿qué es lo más relevante?

A2: Los chicos y chicas, no mencionan mucho lo que han perdido. Creo yo, que ellos entienden que llegar a Chile es una oportunidad. Sin embargo, me tocó acompañar a un estudiante en su luto por el fallecimiento de uno de sus parientes más queridos. Fue una situación complicada puesto que no podría estar en el funeral y no pudo despedirse de él.

E: ¿Le han comentado sobre cómo han sido sus experiencias en el liceo, desde su llegada hasta ahora?

A2: Como comenté, las experiencias son diversas. Pero generalizando y aunando las experiencias que veo y que me comentan, diría que los chicos y chicas enfrentan un choque cultural importante. Los y las estudiantes haitianos se ven aislados comunicativamente por el idioma, los y las que hablan español son molestados (en una primera instancia) por sus acentos. Les cuesta entender la cantidad de modismos que hay en el habla coloquial. Sin embargo, su proceso de adaptación es rápido. Siempre hay un grupo de estudiantes que los integra y que en definitiva se transformará en su círculo de confianza y la línea de partida para enfrentar los desafíos de integrarse en el liceo y en definitiva en el país.

E: Desde su rol como profesor, ¿cuáles son los aspectos que se tiene que hacer cargo?

A2: Como profesor existe el deber y el rol de asegurarse que los chicos y chicas extranjeros aprendan. Lamentablemente, tienen que aprender el currículum chileno y aún no hay propuestas que incorporen elementos culturales e históricos en las asignaturas como Historia, Lenguaje, Idioma extranjero, etc. Solo existe la fiesta de Latinoamérica, que incorpora los bailes, pero no es suficiente, es solo un inicio. Por otra parte, son los educadores diferenciales los que han debido hacerse cargo de la incorporación de los chicos y chicas extranjeros al aula. En coordinaciones con los profesores de asignatura se discuten adecuaciones a las planificaciones y a cada estudiante en particular para asegurarse que accedan al currículum.

Pero vuelvo a insistir en que todas las acciones son intuitivas y no planificadas. No hay ningún plan de incorporación de estudiantes extranjeros.

E: ¿La escuela tiene mecanismos de acogida? ¿Cuáles? ¿Cómo son?

A2: En una primera instancia el liceo contrató a un profesor de español para estudiantes árabes y haitianos. Sin embargo, esta iniciativa se dejó de implementar y no se han incorporado nuevas propuestas ni programas de incorporación de estudiantes extranjeros.

E: ¿Algo más que nos quiera comentar sobre el tema?

A2: Considerando la situación actual de Chile, aun así, es un país con mejores condiciones de vida, por lo que continuarán llegando familias y por consiguiente estudiantes extranjeros a las escuelas. Es un problema a nivel nacional que se debe trabajar y que la escuela como institución con un alto poder social, deberá hacerse cargo. Es por ello que las capacitaciones a los docentes en idiomas, estrategias diversificadas, cursos de nivelación de estudios para estudiantes, entre muchas otras acciones debiesen ser prioridad.

E: Como anécdota, ¿nos podría contar de algún choque cultural que los estudiantes hayan vivido?

A2: Por último, como anécdota, mi curso, puedo decir, era uno de los con más diversidad en el aula, entre ellos se encontraban estudiantes sordos. El 2018 se incorpora una estudiante haitiana sin ningún dominio del español. Con los profesores no sabíamos qué hacer. Yo con mi manejo básico del francés, el que poco y nada me acordaba del colegio, más los traductores y dibujos, comencé inconscientemente a hablarle en lengua de señas chilena. Resultó que, para sorpresa mía, la estudiante comenzó a entenderme más a través de esta lengua que a través del español hablado, esto debido a que un tercio del curso eran estudiantes sordos y el 90% del curso hablaba lengua de señas o lo comprendía.

Sin más que comentar y esperando que les haya servido me despido.

Anexo N°5

Transcripción de entrevista a estudiante N°1

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** S1
- **Curso:** 1° medio
- **Edad:** 15 años
- **Nacionalidad:** Peruana
- **Años en Chile:** 8 años
- **Años en el establecimiento:** 6 años
- **Fecha de entrevista:** Junio de 2019
- **Lugar de la entrevista:** Liceo Mercedes Marín del Solar A-5

E: Somos estudiantes de Educación Diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias, las opiniones que tengan los estudiantes extranjeros de acá de la escuela, porque como tiene relación con la universidad, nos es útil conocer la realidad. Bueno, tienes toda libertad para responder lo que quieras, no sé va a dar tu nombre, así que tranquilo.

E: ¿Cuál fue el contexto que llevó a tu familia a migrar?

S1: Estábamos bien, pero a mi familia le gusta viajar, han estado en varios lados, en varios países, como qué vino... Y le quedó gustando. Venían de vacaciones y decidieron quedarse. Yo estaba chico.

E: ¿Recuerdas cuando llegaste a Chile?

S1: No recuerdo nada... Vine en avión, eso sí lo recuerdo.

E: ¿Cómo ha sido para ti la experiencia en la escuela?

S1: Buena, yo he estado aquí prácticamente toda mi educación en este colegio. Me fui en segundo básico y después regresé en cuarto.

E: ¿Alguna razón por ese cambio?

S1: Porque nos habíamos mudado y me quedaba muy lejos y después encontramos uno más cerquita aquí y volví y aquí estudio hasta ahora.

E: Cuéntanos cómo han sido tus experiencias ¿Cuáles resaltarías?

S1: O sea, los compañeros me han tratado súper bien. Sí desde que llegué me trataban bien, o sea, todo buena onda. El colegio igual, es bueno, tiene mucha libertad, o sea, igual hay veces que se exceden en la libertad, pero todo bien. Tranquilo.

E: En este tiempo que has estado en la escuela, ¿ha habido alguna persona importante que has buscado para pedir apoyo?

S1: Sí, tengo un compañero del mismo curso, pero en el B. Lo conozco hace caleta como si fuera mi hermano. Nos contamos todo.

E: ¿Él es chileno?

S1: Sí.

E: ¿Tú crees que tus compañeros saben de la cultura de Perú?

S1: Sí, algo saben por el profesor de Historia cuenta. Igual en el curso hay una sorda qué es de Argentina y el profe trata de hablar sobre la cultura de nosotros, de Argentina y todo.

E: ¿Eso ha pasado en este año o siempre?

S1: En otros años igual, sí.

E: ¿Algunas veces te preguntan?

S1: Sí, un poco, pero yo les digo que no recuerdo nada

E: Si supieras que alguien que conoces quiere venir a Chile, ¿qué le dirías del país y de tu escuela?

S1: Que es buena tiene varias libertades, como le dije. Es diferente a allá o a otra escuela, como que te dejan ser más libre, más tu persona que igual hay varios cambios, que son diferentes las notas, que son diferentes los estudios porque ellos me han contado qué es más avanzado (Perú).

E: ¿En alguna asignatura en particular?

S1: En matemáticas, mucho más. Que los cursos son diferentes... Allá en sexto ya pasai a media y haces dos veces cuarto o quinto medio.

E: ¿Quieres agregar algo más para que nosotras conozcamos de la escuela con respecto a la migración?

S1: ¿De los compañeros? No, todos tratan bien a algunas personas. Siempre va a haber pesados que tratan mal, pero la gran mayoría los tratan bien, sí.

E: ¿Y a ti nunca te ha tocado vivir alguna experiencia que te hayan molestado?

S1: No.

E: Aah que bueno, muchas gracias por tu colaboración.

Anexo N°6

Transcripción de entrevista a estudiante N°2

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** S2
- **Curso:** 2° medio
- **Edad:** 17 años
- **Nacionalidad:** Haitiana
- **Años en Chile:** 2 años
- **Años en el establecimiento:** 2 años
- **Fecha de entrevista:** Junio de 2019
- **Lugar de la entrevista:** Liceo Mercedes Marín del Solar A-5

E: Somos estudiantes de Educación Diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias, las opiniones que tengan los estudiantes extranjeros de acá de la escuela, porque como tiene relación con la universidad, nos es útil conocer la realidad. Bueno, tienes toda libertad para responder lo que quieras, no sé va a dar tu nombre, así que tranquilo.

E: La primera pregunta entonces, tiene que ver con tu familia ¿Sabes por qué llegaron a Chile?

S2: Sí, porque yo salgo de mi país cuando tengo ocho años, yo fui a República Dominicana, porque como la cosa no 'ta bueno, yo tengo que ir a República Dominicana y después mi mamá va a Brasil, y yo quedo con tía mía, tío, tía, primos. Y ellos viene acá en Chile, y mi hermanita acá, todos vinieron, me quedé solamente yo, con un primo en República dominicana, y yo no estudiaba y hablé con mi mamá, y mi mamá me entró a estudiar aquí en Chile.

E: Ya, o sea, ahora estás con tu mamá, con tu hermana, toda tu familia acá en Chile.

S2: Sí.

E: ¿Cuánto tiempo llevas acá en Chile?

S2: Voy a cumplir dos años.

E: Y español, ¿dónde aprendiste hablar, en República Dominicana?

S2: Sí.

E: ¿Cómo viviste la llegada a Chile?

S2: Sí, me gustó.

E: ¿Diferente a República Dominicana? ¿Te gustaba estar allá o te gusta estar aquí?

S2: Mucho, me gustan los dos. Cuando estaba allá, caminaba mucho con los amigos, a pasear, y... Hacer otra cosa, y acá en Chile me cuesta ¿cachai? me cuesta hacerlo, y... Tiene que ser mayor de edad pa' hacerlo.

E: Y de los tres países donde has estado, ¿cuál prefieres?

S2: A mí me gusta Chile, ahora que 'toy acá me gusta Chile.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia en esta escuela?

S2: Si me ha gustado, *ininteligible*, yo llevo ya dos años, si no me gustaba, el año pasado yo me voy del colegio, ya me gustó y me quedo.

E: ¿Alguna experiencia negativa que hayas tenido aquí?

S2: ¿Cómo?

E: ¿Alguna experiencia mala?

S2: Yo antes... Como estoy ahora... Antes yo andaba diciendo garabatos, a los chicos, a los amigos, andaba peleando, ahora yo he cambiado.

E: ¿Y por qué peleaban?

S2: Eeeh, por cosas... Ellos le gusta molestar y yo me gusta molestar igual ¿cachai? Y... *ininteligible* día, estaba haciendo un trabajo y molestando y yo déjenme yo no quiero jugar, estoy haciendo mi trabajo y el me está molestando, me apaga el computador y yo digo ya basta, y él no quiere y yo tiro el libro y empezamos a peliar.

E: ¿Eso fue el año pasado?

S2: Sí.

E: ¿Y este año no has tenido problemas?

S2: No.

E: ¿Los profesores cómo son contigo? ¿Te gusta cómo son?

S2: Algunos, y otros no, porque eeh profe e' pesao po', un profe no me gusta ¿cachai?, un profe que entre a la sala antes de ayer me aburre, nadie no te gusta su clase.

E: ¿Hay alguna asignatura que te guste más?

S2: A mí me gusta Matemáticas, solamente Matemáticas a mí me gusta.

E: ¿Pero por el profe o porque te gustan los contenidos?

S2: No por el profe, es porque me gusta Matemáticas.

E: Y los compañeros, ¿cómo han sido contigo?

S2: Todo bien, todo bien, a veces yo dice algo malo a cada uno, y ello dice algo malo, uno a uno (*risas*).

E: ¿Y tienes hartos amigos acá en el colegio?

S2: *Siii...* Todo chico aquí creo e' mi amigo.

E: ¿Fue difícil hacer amigos?

S2: No, no e' difícil, yo no busco amigos, ellos viene' hablar conmigo y si alguien viene hablar conmigo yo no tengo que echarle, con ello hablamos', hablamos'.

E: ¿Son de otros cursos?

S2: Tenemos' del mismo curso y de otro curso.

E: ¿Y la mayoría son haitianos igual?

S2: Noo, a menos yo con una chica y otro somos tres, antes somos cinco y tiene dos de cuarto que ya terminaron ya se fue, quedamos los tres, y yo no hablo con ellos, a veces en la sala cuando hacemos trabajos yo hablo con ellos, pero mayoría e' chileno.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?

S2: *(piensa)* Mmm, estudiar nada más *(risas)*.

E: ¿Y lo que menos te gusta de esta escuela?

S2: Lo que yo me gusta.

E: Lo que no te gusta.

S2: Lo que no me gusta... No me gustan los chicos que están fumando, que están drogando... Todo, y no me gusta... cuando los profes me hablen mal y yo sube al toque arriba de ellos, a pelear.

E: ¿Te enojas fácilmente?

S2: Si po'... Como a mí me gusta llamar a los profes como yo en mi país o en República Dominicana tío, a cada uno que es mayor que yo, una señora, tía, hola tía, un señor, hola tío, cachai. Y los profes tiene' un profe que entrar a la sala, yo le dice tío, ¿tío me puede sacar eso?, no, yo no soy tu tío.

E - S2: *(risas)*.

S2: Y los chicos como dicen ya... *ininteligible* profe él, ya *ininteligible* con todos, profes ya saben cómo es, tío o tío, y ya... Lo mandé a la chu...

E - S2: (*risas*).

E: ¿Pero en general te llevas mal con los profesores o...?

S2: No, no es todos.

E: ¿Quién ha sido tu apoyo en el colegio? Algún profesor, director, alguien con el que tú puedas conversar...

S2: A veces, yo conversar con alguna profesora. Tengo una profesora que llama Ignacia que me cae bien, a veces hablamos... Y el Hermes, el inspector Hermes me cae bien.

E: Y con él conversas... ¿Pero le cuentas tus cosas, tienes confianza?

S2: *Ininteligible* yo no tengo confianza en nadie, solamente en Dios, cachai (*risas*), porque yo tengo muchos amigos que me traicionan, ahora yo tengo... yo podía contar alguien algo, pero prefiero contarle a Dios.

E: ¿Cómo ha sido el cambio para ti, de una escuela de Haití o de República Dominicana a esta escuela en Chile? ¿Tienen diferencias las escuelas?

S2: Sí po', en Haití se pegaban a los niños, pero yo, cuando me pegaban yo les echaba cualquier garabato a ellos po', pa' que no me peguen (*risas*). Y en República Dominicana, casi como acá en Chile.

E: Aah, parecido.

S2: Si po'.

E: ¿A qué edad te fuiste de Haití?

S2: A los ocho años.

E: Y ahora, hace dos años que estás acá... ¿Cómo te imaginabas la escuela acá en Chile, antes de llegar? ¿Te la imaginabas así?

S2: Sí... Me imaginaba que va a ser mucha cosas.

E: ¿O esperabas algo más?

S2: Como... Cuando yo llegué acá yo dice... Ya voy a tener una polola nueva cachai (*risas*) los amigos nuevos, cachai. Ya tuvo, ya tuvo todo lo que yo estaba buscando.

E: Te gusta estar acá en Chile...

S2: Sí.

E: ¿Y en esta escuela específicamente?

S2: Como... Te voy a decir que... Sí ha cambiado algo yo voy a quedar este año, pero las cosas que estás haciendo, cachai... y los chicos...que andan trayendo cosas, drogas... pero, algunos podían entrar droga a la mochila de uno. Acá en el liceo me robaban muchas cosas acá en el liceo, mi gorra, mi plata, mi chaqueta *ininteligible* y si las cosas si me robaban este año, ese año me robaban, pero si sigue ahora así, no sé *ininteligible* cambiar de colegio. Si no sigue así yo me voy a quedar hasta cuarto medio.

E: Te quedan dos años no más...

S2: Sí.

E: ¿Tus compañeros saben algo de la cultura de Haití?

S2: Sí, algunos.

E: ¿Cómo saben? ¿Porque tú le has contado o los profesores?

S2: Yo contaba a los profes, a los profes sí.

E: ¿En clases, por ejemplo?

S2: Sí, en clase, pero personal a los profes, nos sentamos arriba de la mesa a conversar y los chicos estaban jugando y yo iba a conversar con el profe.

E: Y, por ejemplo, yo sé que acá hacen la fiesta latinoamericana en septiembre ¿Ahí igual hacen bailes de Haití para conocer su cultura?

S2: Sí... Sí, y cuarto la fiesta que hacen acá en Chile, se la hacen igual po', *ininteligible* fiesta que nos hacen a nosotros, como la fiesta de los ladrones (*risas*), nosotros no hacemos eso.

E: Si supieras que alguien de Haití quiere venir a Chile, ¿qué le dirías de Chile y de tu escuela? Algún primo...

S2: Le voy a hablarle bien po' y porque me gusta Chile.

E: ¿Y qué le dirías? Si yo soy esa persona que quiere venir...

S2: Ven, venga no ma', yo te recibo en mi casa en el mismo liceo que estudiaba, estudia conmigo y te busco un trabajo...

E: Aaah muy bien, muchas gracias por tu colaboración.

Anexo N°7

Transcripción de entrevista a estudiante N°3

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** S3
- **Curso:** 4° medio
- **Edad:** 22 años
- **Nacionalidad:** Haitiana
- **Años en Chile:** 2 años
- **Años en el establecimiento:** 2 años
- **Fecha de entrevista:** Julio de 2019
- **Lugar de la entrevista:** Liceo Mercedes Marín del Solar A-5

E: Somos estudiantes de Educación Diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias, las opiniones que tengan los estudiantes extranjeros de acá de la escuela, porque como tiene relación con la universidad, nos es útil conocer la realidad. Bueno, tienes toda libertad para responder lo que quieras, no sé va a dar tu nombre, así que tranquilo.

E: ¿Sabes por qué se vino tu familia acá a Chile?

S3: Nada.

E: ¿No sabes?

S3: Sólo quiere conocer Chile.

E: ¿Y con quién te viniste?

S3: Con mi tío.

E: ¿Allá en Haití con quién vivías tú?

S3: Con mi mamá y mi papá y mi hermana.

E: ¿Ellos todavía viven allá?

S3: Sí.

E: ¿Y tienen intenciones de venir a Chile?

S3: Sí.

E: ¿Cómo viviste tu llegada a Chile? ¿Cómo fue tu experiencia?

S3: Viví bien.

E: ¿Te gustó?

S3: Sí

E: ¿Te sentiste bien cuándo llegaste acá o quizás extrañaste un poco?

S3: Cuando llegué me sentí mal por el frío y después no.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia acá en esta escuela?

S3: Muy bien.

E: ¿Te gusta?

S3: Sí.

E: ¿No hay nada que te moleste?

S3: No.

E: ¿Alguna historia que nos puedas contar algo positivo o algo negativo?

S3: ¿Acá en Chile?

E: En la escuela.

S3: No.

E: ¿Cómo fue cuando llegaste a la escuela? ¿Te recibieron bien tus compañeros y los profesores?

S3: Sí.

E: ¿Tú hablabas en español?

S3: No sé... (*niega con la cabeza*).

E: ¿Y cómo aprendiste?

S3: El profe Carlos me enseñaba el español.

E: ¿Profesor de qué es?

S3: Es el jefe... Mo...

E: ¿Inspector?

S3: No... El profesor de... Cómo se llama... De señas... Él me ayudó.

E: ¿Alguna historia que nos quieras contar de cuando tú no sabías español...? Algo que te haya pasado, puede ser bueno, puede ser malo...

S3: No nada, pero cuando llegué todos los *ininteligible* me hablan con el Carlos para hablarle... Utiliza *ininteligible* para traducción.

E: ¿Él traducía?

S3: Sí.

E: ¿Cuál es el idioma que hablas?

S3: Creole y francés.

E: ¿Cómo te recibieron tus compañeros cuando llegaste a clases?

S3: Bien

E: ¿Te costó hacer amigos?

S3: A mí no me gusta amigos... Ellos quieren...

E: ¿Te gusta estar sola?

S3: Sí en mi país también.

E: ¿Porque eres tímida?

S3: No, pero... Hacer un amigo o amiga después tener problemas... No quiero problema.

E: ¿Con quién tienes más confianza?

S3: Con profesor Carlos.

E: De tus compañeros, ¿no te juntas con nadie?

S3: Tengo una compañera en segundo, una haitiana.

E: ¿En qué idioma conversan?

S3: Creole, español, francés y español.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?

S3: Me gusta todo esta escuela no tengo...

E: ¿Algo que no te guste?

S3: Nada.

E: Cuéntame algo que te guste de la escuela para saber por qué te gusta.

S3: Me gusta la escuela por el profe Carlos. Me habló bien español y cuando pregunto un algo en clases, pero... Me ayudó, eso.

E: Cuéntanos alguna experiencia que te haya marcado en la escuela. (explicación de la pregunta)

S3: Sí me sentí muy feliz en la escuela, pero en mi país la escuela no es como así... Como el profesores...

E: ¿Cómo son?

S3: ¿Cómo se llama? egoístas... Cuando se hace un algo, pero yo no entiendo... me gritaban cuando sé que no entiendo... pero me grita

E: ¿Castigan? (explicación de la pregunta)

S3: Sí.

E: ¿Cómo fue el cambio de la escuela de Haití a la escuela de Chile?

S3: Cuando llegué a Chile... Mi notas para llegar aquí.

E: ¿Qué es lo más distinto de la escuela de Haití a la escuela de Chile?

S3: Pero a mí de verdad me *ininteligible*.

E: Antes de venir, ¿cómo te imaginabas la escuela de Chile?

S3: Me imagino cuando llegué como más difícil o fácil, pero cuando llegué a la escuela me fue bien y fácil.

E: ¿Tus compañeros saben de tu cultura? ¿Saben cómo es Haití?

S3: Sí, pero cuando presenta un trabajo... Como Haití como eso.

E: ¿En la asignatura de Historia conversan de otros países? ¿Conocen de tu país? ¿Lo hablan en clases?

S3: No.

E: Y tus compañeros, ¿se han acercado a preguntarte?

S3: Sí.

E: ¿Qué es lo que más te han preguntado?

S3: Cómo es mi país... Más preguntas (*risa*). En mi país no tiene frío, sólo un poquito en diciembre.

E: Si alguien de Haití que tú conozcas, un primo o un amigo quiere venir a Chile, ¿qué le contarías tú? (explicación de la pregunta)

S3: Si es que venga, a mí me gusta, vente.

E: Y la escuela, ¿Le dirías que viniera a esta escuela o a otra escuela?

S3: A mí no tengo experiencia en otra escuela.

E: ¿Conoces a otra persona que esté en otra escuela?

S3: Sí, tengo una amiga en una escuela, pero me habla como... No es como en esta escuela. Me habla como *ininteligible* es diferente.

E: ¿Es mejor aquí?

S3: Sí.

E: Aah muy bien, muchas gracias por tu colaboración en esta entrevista.

Anexo N°8

Transcripción de entrevista a estudiante N°4

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** S4
- **Curso:** 2° medio
- **Edad:** 15 años
- **Nacionalidad:** Colombiana
- **Años en Chile:** 6 años
- **Años en el establecimiento:** 6 años
- **Fecha de entrevista:** Julio de 2019
- **Lugar de la entrevista:** Liceo Mercedes Marín del Solar A-5

E: Somos estudiantes de Educación Diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias, las opiniones que tengan los estudiantes extranjeros de acá de la escuela, porque como tiene relación con la universidad, nos es útil conocer la realidad. Bueno, tienes toda libertad para responder lo que quieras, no sé va a dar tu nombre, así que tranquilo.

**E: ¿Cuál era el contexto en el que se encontraba tu familia antes de viajar a Chile?
¿Sabes por qué viajaron?**

S4: Se vino mi mamá primero para buscar trabajo, porque en Colombia ya no había, ni nada de eso.

E: ¿Y después quién se vino?

S4: Eeeh mi papá, y como al año nos vinimos nosotras. Yo y mi hermana.

E: ¿Cómo viviste tu llegada a Chile?

S4: Eeeh bien.

E: ¿Te gustó?, ¿cómo te sentiste?

S4: Sí, me sentí bien.

E: ¿Y cómo ha sido tu experiencia acá en esta escuela?

S4: Buena.

E: ¿Buena?, ¿te gusta?

S4: Sí.

E: ¿Hay alguna experiencia que nos puedas contar?, positiva... negativa...

S4: No sé (*risas*).

E: Algo que te haya pasado cuando llegaste... ¿te trataron bien al tiro?

S4: Sí, hice varios amigos apenas llegué.

E: ¿Y la mayoría son chilenos o también extranjeros?

S4: Sí... sí, todos chilenos.

E: Nunca te trataron mal... nunca te dijeron nada...

S4: (*negación con la cabeza*).

E: ¿Cómo fueron los profesores contigo?

S4: Muy buenos.

E: ¿Te acogieron bien?

S4: Sí.

E: ¿Con quién te relacionas más?, ¿con quién tienes más confianza?

S4: Con mis compañeros.

E: ¿Hay algún profesor con el que tengas más confianza?

S4: Con el profe Andrés.

E: Y él es de...

S4: Arte.

E: ¿Y él te ayuda en las cosas del colegio o también tienes confianza para contarle tus cosas personales?

S4: Sí, también, harta confianza.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?

S4: *(suspira y se ríe)* Ay, no sabría...

E: Por ejemplo, que son simpáticos... Algunas personas nos decían que los dejaban andar sin uniforme...

S4: Sí, como que es muy liberal.

E: ¿Y lo que menos te gusta?

S4: Nada *(risas)*.

E: Quizás, ¿que a veces son estrictos?

S4: No son estrictos.

E: ¿Tampoco los inspectores?, ¿no los retan mucho?

S4: Solo que cuando tocan el timbre a cada rato. Vayan a la sala, vayan a la sala, ya lo sabemos, por qué siguen insistiendo *(risas)*.

E: De la experiencia que has tenido en esta escuela ¿qué es lo que más podrías destacar? Algún evento importante...

S4: Mmm... No sé.

E: De todos los años que llevas acá ¿te ha pasado algo que te haya marcado mucho?

S4: Mmm... No.

E: ¿Cómo ha sido para ti, el cambio de una escuela de Colombia a una escuela de Chile?

S4: Al principio no fue como... Fue como muy normal. Son como muy...

E: ¿Son parecidas?

S4: Son como muy parecidas y que no fue como drástico el cambio.

E: Pero después a la larga ¿te has dado cuenta de algunos cambios?

S4: No, porque como que me fui adaptando, entonces como que los cambios ya eran como normales que fueran a pasar.

E: ¿Cómo te imaginabas la escuela antes de llegar a Chile?, ¿te la imaginabas así?

S4: No (*risas*) de hecho, me lo imaginaba como cualquier otra escuela.

E: Ya... pero ¿cómo creías que iba a ser?

S4: Como es (*risas*).

E: Pero pensaste por ejemplo... un chico nos decía que él pensaba que acá iban a haber cuatro horas de escuela igual que en Haití y que llegó acá y eran más y...

S4: Sí, bueno, el horario es como más largo. Y, por ejemplo, al colegio, a los colegios de Colombia, acá se estudia un año más, porque es como solo hasta tercero, no hasta cuarto.

E: Aaah ya... ¿y las jornadas de allá cuántas horas son?, ¿cuántas horas van al colegio?

S4: Caaasi lo mismo, solo que acá ¿cuántas horas son?

E: Como ocho...

S4: Es que allá dentran más temprano y salen más temprano. Dentran como por ejemplo, dentran a las siete y salen a la una.

E: Aaah igual es menos.

S4: Estudian como seis horas.

E: ¿Y la relación con tus compañeros allá en Colombia era igual que acá o hay alguna diferencia?

S4: No, es igual.

E: ¿Te gusta estar en Chile y en esta escuela?

S4: Sí...

E: ¿Por qué?

S4: Ay... no sé (*risas*). A ver... No sabría (*risas*).

E: Pero, por ejemplo, me gusta porque me tratan bien... porque tengo amigos, como algo así, por ejemplo.

S4: No sé, porque uno por ejemplo, si vas a llegar a un lado, obvio que vas a tener que hacer amigos, entonces es como normal que hagas amigos en algún lado. Entonces como que es normal. Entonces no encuentro que es algo que me guste mucho porque en todos lados puedes hacer amigos.

E: ¿Tus compañeros saben de la cultura de Colombia?

S4: Sí.

E: ¿Porque tú les has contado o ellos te preguntan?

S4: Me preguntan.

E: ¿Y qué les cuentas a ellos de Colombia?

S4: Cómo hablan... Las comidas, cómo se relaciona uno... Y cosas así.

E: Y por ejemplo eso, cómo se relaciona uno ¿qué diferencia tiene con Chile?

S4: *(risas)* Que, por ejemplo, puedes estar en cualquier lado, igual te van a saludar así, sea un desconocido. Como que te van a decir hola, ¿cómo estás?, y todo. Da lo mismo si no se conocen, si nunca lo ha visto *(risas)*, te van a saludar.

E: Y aquí no...

S4: Sí.

E: Aquí somos como más serios *(risas)*.

S4: *(risas)* Sí.

E: ¿Y eso te chocó cuando llegaste? ¿Te molestó?

S4: Mmm... No.

E: Te acostumbraste...

S4: Sí.

E: Sí alguien de allá de Colombia quisiera venir a Chile ¿qué le dirías de este país?

S4: Que es bueno...

E: Ya, que más...

S4: *(risas)* No sé, porque también depende si es una persona, si es una persona de mi edad, si es una persona adulta, si va a trabajar o si va a estudiar, entonces como que depende mucho de eso.

E: Y si es un estudiante, ¿qué le dirías?

S4: Que sí, hay como más oportunidades de estudio aquí que allá.

E: ¿Y que se viniera a esta escuela o que busque otra?

S4: A esta o a la que quisiera (*risas*).

E: Y cuéntame eso de las oportunidades ¿para ti qué significa que haya más oportunidades de estudio?

S4: O sea, como que... Por ejemplo, a ver, cómo lo puedo explicar... Por ejemplo, hay muchos más colegios. Allá hay dos en... porque yo vengo de un pueblo y hay solo dos, que van asociados... Porque también están separados, porque en uno se estudia de primero a tercero, en otro cuarto y quinto, y en otro de sexto hasta que termines. Y bueno acá, en un colegio se estudia todo (*risas*), entonces como que hay muchos más.

E: ¿Pero siempre es así? ¿En todos lados es que los separan por edades?

S4: En la mayoría sí.

E: Tú encontrabas que el colegio era bueno, y no sé si dijiste alguna experiencia...

S4: Mmm... No.

E: Lo que pasa es que de repente en una pequeña historia, algo que te ha sucedido se puede ver un poco más a qué te refieres cuando es un buen colegio o no tan bueno según lo que pasó... A ver si puedes contar alguna experiencia que te haya llamado la atención o que incluso le hayas contado de repente a un pariente, mira lo que me pasó en Chile...

S4: Mmm... No, como que es como muy normal. Entonces como que no fue algo como extraordinario, no.

E: Ya... Es lo mismo como que hubieses cambiado de pueblo, por ejemplo, en Colombia...

S4: Sí.

E: No hay nada muy impactante.

S4: No (*niega con la cabeza*).

E: ¿Hay algo más que te gustaría contarnos?

S4: Mmm... No sé, pueden preguntarme cualquier cosa (*risas*).

E: (*Risas*) bueno, dejamos hasta aquí, muchas gracias por tu colaboración.

Anexo N°9

Transcripción de entrevista a estudiante N°5

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** S5
- **Curso:** 3° medio
- **Edad:** 18 años
- **Nacionalidad:** Colombiana
- **Años en Chile:** 4 años
- **Años en el establecimiento:** 4 años
- **Fecha de entrevista:** Julio de 2019
- **Lugar de la entrevista:** Liceo Mercedes Marín del Solar A-5

E: Somos estudiantes de Educación Diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias, las opiniones que tengan los estudiantes extranjeros de acá de la escuela, porque como tiene relación con la universidad, nos es útil conocer la realidad. Bueno, tienes toda libertad para responder lo que quieras, no sé va a dar tu nombre, así que tranquilo.

E: ¿Cuál fue el contexto en que se encontraba tu familia? ¿Qué los llevó a migrar a Chile?

S5: O sea, por lo que mi mamá viajó, que fue la primera que llegó acá, no lo tengo muy claro, pero sí sé algunas cositas. Estábamos pasando una situación económica mmm... Maomenitos, pues entonces, mis abuelos fueron los que le dieron la idea a mi mamá, para que se vinieran para acá, porque le dijeron que acá habían más oportunidades de trabajo, para establecer la situación económica, más que todo fue por eso.

E: ¿Tus abuelos estaban acá en Chile?

S5: No, ellos estaban allá.

E: ¿Y ellos como sabían que acá estaba mejor la situación?

S5: La verdad, no tengo la menor idea.

E: ¿Cómo te sentiste cuando llegaron a Chile, como fue todo el proceso?

S5: O sea, es raro, pues claro como el ambiente, hay que acostumbrarse aaa... ¿Cómo se dice? otras costumbres, todo es muy diferente, al principio se siente muy raro, al pasar el tiempo, pues uno se siente normal.

E: ¿Qué cosas fueron las que más te impactaron?

S5: Lo que más me impactó fue la... es que aquí hay mucha gente amable, el trato de la gente, pues hay mucha gente que por la discriminación no... Es extranjero, entonces venga, hablemos, charlemos, juguemos, salgamos, fue como más eso que me hizo acomodarme más acá.

E: Tuviste un buen recibimiento...

S5: Sí.

E: Acá en esta escuela, ¿Cómo ha sido tu experiencia?

S5: Hasta el momento bien, no he tenido problemas con nadie, todo normal, desde que llegué.

E: ¿Hay alguna experiencia positiva o experiencia negativa que te haya marcado?

S5: No ninguna.

E: ¿Nunca tuviste problemas o te molestaron?

S5: No.

E: ¿Cómo han sido tus compañeros y los profesores contigo?

S5: Hasta el momento me han tocado compañeros buenos, amigables, o sea por el color de piel o por que venga de otro país no me han discriminado, siempre me han tratado bien todos los del liceo.

E: ¿Y los profesores igual?

S5: Ah, sí también con todos me llevo súper bien.

E: ¿Con quién te relacionas más? ¿Hay alguna persona que sea tu apoyo acá en la escuela?

S5: Mi pareja.

E: ¿Ella es chilena?

S5: No, ella es colombiana.

E: ¿Es de tu curso?

S5: No ella es de primero b.

E: ¿Hay algún profesor o inspector de confianza?

S5: Con el que yo molesto más, como que me río más es el inspector Hermes.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

S5: Lo que más me gusta... no tiene nada que ver con mi vida ni nada de eso, es que hayan profesores para las personas sordas, para las personas discapacitadas, entonces eso me gusta mucho.

E: ¿Has aprendido lengua de señas?

S5: Poquito, maomenitos, lo más básico.

E: ¿Tú tienes compañeros sordos igual?

S5: Sí, hay como seis.

E: ¿Y conversas con ellos?

S5: Sí, yo me vengo con ellos, y me la paso todo el tiempo con ellos.

E: ¿Y cómo conversan?

S5: Como por medio de los profesores que hay, y ahí nos reímos y todo.

E: Lo que menos te gusta de la escuela...

S5: No nada, todo bien.

E: ¿Cómo fue para ti el cambio de una escuela de Colombia, a una de acá de Chile?

S5: ¿Cómo lo puedo decir? Mmm... Es que no hubo el cambio que yo te diga uuf acá me toca más difícil, mmm yo siento que aquí es mucho más fácil, entonces como no me fue tan difícil acomodarme ni nada de eso.

E: Y en las relaciones, ¿tú pensaste que iba a ser distinto?

S5: si yo dije, así como uno por ser colombiano o ser de otro color no se van a relacionar contigo, pero, todo lo contrario

E: No fue muy fuerte el cambio...

S5: No, no.

E: ¿Cómo te imaginabas la escuela acá en Chile antes de llegar?

S5: Como que nunca me imaginé así como será la escuela... Pero en el trato sí, como dije no... Me van a tratar mal... Me van a discriminar o ser un trato diferente por ser de otro país, pero no.

E: ¿Y te gusta estar en Chile y en esta escuela?

S5: Sí, me gusta mucho.

E: ¿Y hay algo que extrañes?

S5: Lo único que extraño es mi familia que está en Colombia, del resto nada.

E: ¿Eran muy distintas las cosas en el colegio de Colombia?

S5: No, es casi lo mismo.

E: ¿Qué crees que saben tus compañeros de la cultura de Colombia?

S5: Sí, saben bastante, ellos saben mucho, porque de la parte que yo vengo, la mitad de la gente está acá.

E: ¿De dónde eres tú?

S5: Como a treinta minutos de Cali, es un pueblito, ellos saben bastante.

E: Y lo que saben, ¿ellos lo saben porque tú le has contado o porque ellos te han preguntado?

S5: Porque ellos me han preguntado.

E: ¿Cómo qué cosas te preguntan?

S5: Cómo hablan, cómo se expresan, si le gustan la gente de Colombia, si lo tratan bien a uno, y las comidas.

E: Y con los profesores, ¿hablan de otras culturas, de otros países, por ejemplo, en Historia?

S5: ¿Allá en Colombia?

E: No, aquí en Chile, en la escuela.

S5: Solamente de las guerras mundiales, siempre se habla de la historia de aquí de Chile.

E: ¿No le preguntan por ejemplo si están hablando un tema de Chile? ¿Cómo es eso mismo en Colombia o cómo es eso en Haití?

S5: Algunas veces sí, algunas veces sí, si pasa como... Son las cosas de antes, de los presidentes, cosas así.

E: Si supieras que alguien de Colombia quiere venir a Chile, ¿qué le dirías de Chile y de esta escuela?

S5: ¿Qué le diría de Chile? que es un muy buen país para vivir, la forma de vivir aquí... Pues uno se acuesta a dormir en paz, no pensando que en qué momento nos van a venir a robar, en qué momento nos van a entrar a matar a alguien.

E: ¿Y de la escuela?

S5: Pues que aquí enseñan muchas cosas y es más fácil de aprender aquí. Ya, sí, eso les diría.

E: Aaah ok, bueno muchas gracias por tu colaboración en nuestra entrevista.

Anexo N°10

Transcripción de entrevista a estudiante N°6

- **Identificador de entrevistador:** E
- **Identificador de entrevistado:** S6
- **Curso:** 4° medio
- **Edad:** 19 años
- **Nacionalidad:** Dominicano
- **Años en Chile:** 2 años
- **Años en el establecimiento:** 2 años
- **Fecha de entrevista:** Julio de 2019
- **Lugar de la entrevista:** Liceo Mercedes Marín del Solar A-5

E: Somos estudiantes de Educación Diferencial de la UMCE, y nos interesó conocer las experiencias, las opiniones que tengan los estudiantes extranjeros de acá de la escuela, porque como tiene relación con la universidad, nos es útil conocer la realidad. Bueno, tienes toda libertad para responder lo que quieras, no sé va a dar tu nombre, así que tranquilo.

E: ¿En qué contexto se encontraba tu familia cuando se vinieron a Chile?

S6: Por economía... Y también por la familia. Estaban todos aquí.

E: ¿Con quién estabas allá?

S6: Con mi mamá, con mi hermano.

E: ¿Hace cuánto tiempo llegaste a Chile?

S6: Dos años.

E: ¿Cómo ha sido para ti llegar a Chile?

S6: Yo al principio me encontré medio incómodo, pero después ya hice amigos y ya me encontré bien.

E: ¿Por qué te sentiste incómodo?

S6: No sé, por como con persona nueva no sé... Diferentes caras y me *ininteligible*.

E: Acá en la escuela, ¿cómo te has sentido, ¿cómo has vivido todo el proceso?

S6: Bien.

E: Cuéntanos alguna experiencia positiva o negativa que puedas resaltar de lo que te ha pasado en el colegio.

S6: Es que... Como quien dice... Lo que más *ininteligible* como qué hay más deporte y eso... Y hay mucho estudio... Porque yo entiendo al tiro, pero cuando salgo de la sala a jugar, después se me olvida todo.

E: ¿Cómo ha sido tu relación con tus profesores y tus compañeros?

S6: Bien.

E: ¿Desde el principio?

S6: Al principio fue como más difícil, como que sentía como más miedo, como empezar de nuevo.

E: ¿Y ellos al tiro te recibieron bien?

S6: Sí.

E: Ese miedo que tú tenías, ¿alguna situación específica a la cual le tenías miedo?

S6: Es como en mí solo enseña el profesor, aquí yo vi como tres que salimos en la sala, me sentí así como tímido a hablar con esa persona.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

S6: Todo, sí.

E: ¿Cuáles, por ejemplo?

S6: Que los inspectores a veces son atentos contigo, que los profes igual te ayudan cuando están en su hora libre.

E: ¿Problemas personales y de estudio?

S6: Como personales y como estudio. Tienes un trabajo y le puedes decir: profesor mire no entiendo esto... Y así.

E: ¿Y lo que menos te gusta?

S6: El uniforme.

E: ¿Es distinto en República Dominicana?

S6: Sí, porque allá es estricto sobre el uniforme, sino no puedes entrar.

E: ¿Hay algún profesor o alguna persona en específico en la que tú te apoyes más?

S6: Un profe, sí, del PIE.

E: ¿Cómo se llama?

S6: Carlos.

E: ¿Por qué tú crees que esa relación es mejor?

S6: Porque siempre está atento como del alumno y te va como por puesto diciéndole como que si entendió ven pa' explicarte.

E: ¿Cómo ha sido para ti el cambio de una escuela de República Dominicana a una de acá de Chile?

S6: Sí es muy complicado, yo allá estudiaba cuatro horas y aquí son como ocho.

E: ¿Alguna otra diferencia? ¿La relación con tus compañeros allá era igual?

S6: No, yo allá con mis compañeros casi no hablaba. Y aquí estoy como más suelto.

E: ¿Tienes hartos amigos?

S6: Sí, la mayoría son chilenos.

E: Antes de venir a Chile ¿Cómo te imaginabas la escuela?

S6: Me imaginaba que iba a ser igual que allá, que iba a ser como cuatro horas...

E: ¿Has estado en otra escuela antes que esta?

S6: Noo...

E: ¿Te gusta estar en Chile y en esta escuela?

S6: Sí, siento que igual voy a extrañar mucho cuando salga de acá.

E: ¿Por qué?

S6: Porque... Tú ahora tienes que salir, y tienes que trabajar y tiene que sacar tus estudios. Va a echar de menos el liceo, ver los compañeros siempre en los recreos, jugando.

E: ¿Crees que tus compañeros saben de la cultura de República Dominicana?

S6: Sí, porque a veces vemos película así entre grupo, y hablamos de las diferentes culturas, así como la chilena y...

E: ¿Y eso es en clases o fuera del colegio?

S6: Eso es con amigos, a veces nos turnamos con la casa, un día me toca a mí y otro día a otro, así vamos como rotativo.

E: ¿Y en clases hablan también, por ejemplo, en historia le preguntan cómo es la cultura?

S6: El profesor de Historia, a veces compara... Que como la caña, que es como el azúcar, porque allá igual hay caña, entonces hacen como la comparación.

E: ¿Sólo en Historia? ¿En orientación no, por ejemplo?

S6: Mmm... Muy raro, porque ahora están preocupados de la gala y eso.

E: Si supieras que alguien de República Dominicana quiere venir a Chile, algún familiar o algún amigo, ¿qué le dirías de Chile y de la escuela?

S6: Que... No va a ser lo mismo.

E: ¿Pero eso es positivo o negativo?

S6: Es que... A la vez positivo y a la vez negativo, porque entonces, porque *ininteligible* gusta Chile, entonces va como *ininteligible* gusta Chile, igual y... *ininteligible* como un problema y... *ininteligible* y que... *ininteligible* solo ahí decide él mismo, si quiere ir vuelve, y como que ahí ya no puede venir porque... Por el tema de los extranjeros.

E: ¿Qué problema?

S6: Es que *ininteligible* tiene *ininteligible* contrato aquí de trabajo.

E: Tiene que llegar con un contrato ya hecho...

S6: Sí *ininteligible*.

E: Y de la escuela, ¿le dirías ven o no?

S6: No, sí... Porque *ininteligible* este liceo te recibe, aquí hay harto haitiano, hay dominicano y venezolano...

E: ¿Tú crees que es bueno el recibimiento que hace el colegio con las personas extranjeras?

S6: Yo lo veo bien, porque así... Uno hace más personas, más amigos, sociabilizan más...

E: ¿Ese aspecto es distinto a República Dominicana?

S6: Sí.

E: ¿Hay algo más que nos quieras contar? ¿Alguna historia que te haya marcado como extranjero?

S6: El pololeo.

E: ¿Estabas pololeando?

S6: *(asiente con la cabeza)*.

E: ¿Y estabas pololeando con una chilena?

S6: Sí. Que me encariñé hartito con ella, pero... Se...

E: ¿Es de aquí del colegio?

S6: No... Se salió... Salió el año pasado.

E: Aaah...

S6: Y se complicaron las cosas... Y mejor decidieron como alejarnos.

E: Aah ok. Bueno, muchas gracias por tu colaboración.

Anexo N°11

Matriz de categorías y subcategorías de entrevistas a estudiantes migrados

Dimensión	Testimonio	Categoría	Subcategoría	Comentarios del investigador
Migrante	(S1) <i>“Pero a mi familia le gusta viajar”</i> <i>“Venían de vacaciones y decidieron quedarse.”</i>	Migración voluntaria		El estudiante viaja desde Perú junto a su familia, a corta edad llega a Chile e inicia su vida escolar en el Liceo A-5. Migra de manera voluntaria, y en su discurso deja claro ello, sin evidenciar alguna necesidad específica.
	(S2) <i>“Yo salgo de mi país cuando tengo ocho años, yo fui a República Dominicana, porque como la cosa no está buena.”</i>	Migración por necesidad		El estudiante migra desde Haití por necesidad, estableciéndose en primera instancia en

				República Dominicana. Sin embargo, alrededor de los 15 años llega a Chile, emigrando nuevamente por necesidad.
	(S2) <i>“... yo tengo que ir a República Dominicana y después mi mamá va a Brasil, y yo quedo con tía mía, tío, tía, primos.”</i>	Desintegración familiar		La familia del estudiante se desintegra a raíz de la necesidad de migrar, primeramente, a República Dominicana, luego su madre a Brasil, y posteriormente a Chile. Actualmente vive gran parte de su familia en Chile.
	(S3) <i>“Sólo quiere conocer Chile.”</i>	Migración voluntaria		Se cataloga como migración voluntaria por sus dichos, sin embargo, la estudiante

				migra desde Haití, un país con muchas dificultades económicas y sociales.
	(S3) (vino a Chile) <i>“con mi tío ... (quienes se quedaron en Haití) “mi mamá y mi papá y mi hermana.”</i>	Desintegración familiar		Al migrar la estudiante haitiana, lo hace con un miembro de la familia extendida (tío), desintegrando su núcleo familiar. Considerando este este factor, se puede interpretar que su migración es por necesidad.
	(S4) <i>“Se vino primero mi mamá a buscar trabajo, porque en Colombia ya no había ni eso.”</i>	Migración por necesidad		Se hace patente la necesidad laboral, en específico Colombia.
	(S4) (se vino) <i>“mi papá, y como al año nos vinimos nosotras. Yo y mi hermana.”</i>	Desintegración familiar		Se desintegra la familia al migrar de Colombia a Chile, sin embargo,

				después de constatar que en Chile hay oportunidades laborales se produce la reunificación familiar.
	(S5) <i>“Estábamos pasando una situación económica mm... maomenitos”</i> <i>“(...) le dijeron (a la mamá) que acá habían más oportunidades de trabajo, para establecer la situación económica, más que todo fue eso.”</i>	Migración por necesidad		Migra desde Colombia a Chile por necesidad, ya que su familia se encontraba en una situación económica complicada. La elección de migrar se produce por referencias de otros migrantes, que expresan que Chile presenta mayores oportunidades.
	(S6) <i>“por economía... y también por la familia. Estaban todos aquí”</i>	Migración por necesidad		El estudiante migra desde República Dominicana hacia Chile, por necesidad

				económica y para reunirse con los familiares que habían migrado anteriormente.
	(S6) <i>“por economía... y también por la familia. Estaban todos aquí.”</i>	Desintegración familiar		Familiares del estudiante migraron a Chile antes que él, provocándose así una desintegración de su familia.
	(S5) <i>“Hasta el momento me han tocado compañeros buenos, amigables, o sea, por el color de piel o por que venga de otro país no me han discriminado, siempre me han tratado bien todos los del liceo.”</i>	Discriminación	Discriminación potencial	Emplea la frase <i>“hasta el momento”</i> , que puede indicar inseguridad en un eventual trato discriminatorio, tanto por su color de piel o por ser extranjero. Sin embargo, el trato ha sido correcto dentro del liceo.

	(S5) <i>“Sí, yo dije así como uno por ser colombiano o ser de otro color no se van a relacionar contigo, pero todo lo contrario.”</i>	Discriminación	Discriminación potencial	Creencia en discriminación por color de piel y/o cultura, bajas expectativas que cambian al momento de la llegada y al relacionarse con personas del liceo y de Chile.
	(S5) <i>“Como que nunca me imaginé así como será la escuela (...) pero en el trato sí, como dije no... me van a tratar mal... me van a discriminar o ser un trato diferente por ser de otro país, pero no.”</i>	Discriminación	Discriminación potencial	Al migrar y llegar a la escuela en Chile, el estudiante presenta bajas expectativas respecto al trato que podían otorgarle sus compañeros/as y entorno escolar debido a su nacionalidad, cultura, características físicas, entre otros. Sin embargo, se encontró

				con un ambiente amable donde fue incluido sin dificultades y libre de discriminación. A su vez, su relato permite ver la representación social que posee sobre “migrante”, al creer que puede ser un sujeto potencialmente discriminado y excluido.
	(S5) <i>“Lo único que extraño es mi familia que está en Colombia, del resto nada.”</i>	Desintegración familiar		Se destaca la importancia de la familia, la cual, al migrar a Chile, se desintegra.
	(S5) <i>“(…) es que aquí hay mucha gente amable” “(…) el trato de la gente” “(…) hay mucha gente</i>	Discriminación	Discriminación positiva	Aunque ha tenido un buen recibimiento, donde se siente incluido

	<i>que por la discriminación no... es extranjero, entonces venga hablemos, charlemos, juguemos” “(...) fue como más eso que me hizo acomodarme más acá.”</i>			por el “buen trato” y la “gente amable”, se puede interpretar que su representación de extranjero pareciera ser de connotación negativa, donde la expectativa es baja por creer que será discriminado.
	<i>(S5) “O sea, es raro, pues claro como el ambiente, hay que acostumbrarse aaah ¿cómo se dice? otras costumbres, todo es muy diferente, al principio se siente muy raro, al pasar el tiempo, pues uno se siente normal.”</i>	Asimilación	Asimilación social	Más que inclusión por parte de los receptores, se habla de asimilación.
	<i>(S4) “Porque como que me fui adaptando, entonces como que</i>	Asimilación	Asimilación educacional	Se normaliza la adaptación a la cultura

	<i>los cambios ya eran como normales que fueran a pasar.”</i>			del país migrante como parte de ser extranjero, junto con los cambios que implica un cambio de escuela y país.
	<i>(S5) “Es que no hubo el cambio que yo te diga uff, acá me toca más difícil, mmmm yo siento que acá es mucho más fácil, entonces como no me fue tan difícil acomodarme ni nada de eso.”</i>	Asimilación	Asimilación educacional	Se destaca de este extracto el término “acomodarme” que a su vez se relaciona con anteriores testimonios (acostumbrarse y adaptarse), tendiendo a la asimilación cultural. Sin diferencias importantes entre Chile y Colombia, según su perspectiva.

	(S5) <i>“Solamente de las guerras mundiales, siempre se habla de la historia de aquí de Chile.”</i>	Asimilación	Asimilación educacional	Durante las clases sólo se habla de la historia de Chile (parte del currículum nacional) y no se incluye la historia del país de origen de los estudiantes extranjeros, teniendo que adaptarse al contenido chileno.
	(A2) <i>“(…) él me responde, profesor me han gustado las frutas. Yo le pregunto - ¿pero por qué, no hay tanta diversidad de frutas de donde vienes? Ante esto él me dice - He visto muchos tipos de frutas, pero en República Dominicana, las frutas solo la comen los ricos, acá en Chile todos la comen y las puedes comprar en la feria.”</i>	Migración por necesidad		Se evidencia la situación económica que vivía el estudiante antes de llegar a Chile, lo que destaca la diferencia en oportunidades y mejor calidad de vida que les presenta este país.

Inclusión/ Exclusión	(S6) <i>“me encontré medio incómodo, pero después ya hice amigos y ya me encontré bien...”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	Se comprende una adaptación al crear vínculos afectivos (inclusión).
	(S1) <i>“Los compañeros me han tratado súper bien.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	La buena experiencia del sujeto se relaciona con la generación de vínculos y el buen trato.
	(S1) <i>“Tengo un compañero del mismo curso, pero en el B. Lo conozco hace caleta como si fuera mi hermano.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	Vínculos (amigo de nacionalidad chilena). Se desprende que el sujeto tiene como R.S. que ser incluido es recibir un buen trato, destacando la participación de sus compañeros (coincidente con

				testimonio anterior).
	<i>(S2) (Los compañeros) “Todo bien, todo bien, a veces yo dice algo malo a cada uno, y ello dice algo malo, uno a uno.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	Diferentes experiencias con los compañeros.
	<i>(S2) (Apoyo de algún profesor) “A veces, yo conversar con alguna profesora. Tengo una profesora que se llama Ignacia que me cae bien, a veces hablamos... y el Hermes, el inspector Hermes me cae bien.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con profesores/ inspectores	Se reconoce buenas relaciones con profesores e inspector, y la importancia de esta.
	<i>(S3) “Me gusta la escuela por el profe Carlos. Me habló bien español y cuando pregunto un algo en clases, pero... Me ayudó, eso.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos.	Vínculos con profesores/ inspectores	Destaca la importancia de su relación con el profesor y el apoyo que le ha entregado este, en la valoración de la escuela.

	(S3) <i>“Me gusta la escuela por el profe Carlos. Me habló bien español y cuando pregunto un algo en clases, pero... Me ayudó, eso.”</i>	Prácticas inclusivas	Prácticas pedagógicas inclusivas	Establece la comunicación enseñando el idioma español, desarrollando prácticas inclusivas.
	(S3) <i>“El profe Carlos me enseñaba español”, “el profesor de señas, él me ayudó” “Todos los (ininteligible) me hablan con el Carlos para hablarle... utiliza (ininteligible) para traducción.”</i>	Prácticas inclusivas	Prácticas pedagógicas inclusivas	Es posible apreciar que la responsabilidad de incluir a la estudiante extranjera y la preocupación porque se pueda comunicar, recae en el profesor de educación diferencial, y no así en la escuela.
	(S4) <i>(Experiencia en la escuela) “Buena ... Hice varios amigos apenas llegué”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	Experiencia positiva dentro de la escuela. Se siente incluido a raíz de la creación de vínculos con compañeros.
	(S4) <i>(relación con profesores)</i>	Importancia de los	Vínculos con	Relación positiva con

	<i>“muy buenos...”</i>	vínculos afectivos	profesores/ inspectores	profesores.
	<i>(S4) (Profesores que destaque) “profe Andrés.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con profesores/inspectores	Ídem.
	<i>(S5) “Hasta el momento me han tocado compañeros buenos, amigables, o sea, por el color de piel o por que venga de otro país no me han discriminado, siempre me han tratado bien todos los del liceo.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	Nuevamente repite la frase “hasta el momento”, puede ser inseguridad de que el trato siempre sea bueno. Expectativa de que podría ser discriminado, tanto por su color de piel o por ser extranjero.
	<i>(S5) (apoyo de profesores) “Con el que yo molesto más, como que me río más es el inspector Hermes.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con profesores/inspectores	Relación positiva con inspector.

	(S6) <i>(apoyo de profesores)</i> “Carlos... porque siempre está atento como del alumno y te va como por puesto diciéndole como que si entendió ven pa’ explicate.”	Prácticas inclusivas	Prácticas pedagógicas inclusivas	Destaca la preocupación y el apoyo del profesor.
	(S2) “Cuando llegué acá yo dice... ya voy a tener una polola nueva cachai (risas) los amigos nuevos, cachai. Ya tuvo, ya tuvo todo lo que yo estaba buscando.”	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	Tiene ciertas expectativas de lo que va a ocurrir en Chile, y las cumple. El sujeto se siente completo una vez que encuentra amigos y polola en el nuevo país.
	(S2) “Los chicos andan trayendo cosas, drogas... pero, algunos podía entrar droga a la mochila de uno. Acá en el liceo me robaban muchas cosas acá en el liceo, mi gorra, mi plata, mi chaqueta...pero si sigue ahora	Hostigamiento		Experiencia negativa dentro de la escuela. Violencia/Robo/ droga. El estudiante pone en duda su permanencia en la escuela, si es que en ella se siguen

	<i>así, no sé ininteligible cambiar de colegio. Si no sigue así yo me voy a quedar hasta cuarto medio.”</i>			desarrollando este tipo de conductas.
	<i>(S4) (Interés de compañeros) “Sí... me preguntan... cómo hablan, las comida, cómo se relaciona uno... y cosas así.”</i>	Prácticas inclusivas	Prácticas sociales inclusivas	Los compañeros se interesan por sí solos sobre la cultura colombiana.
	<i>(S6) “(...) uno hace más personas, más amigos, sociabilizan más...”</i>	Prácticas Inclusivas	Prácticas Sociales Inclusivas	El estudiante considera positivo el recibimiento inclusivo de la escuela a causa de las relaciones y socialización con pares.
	<i>(S6) “...los inspectores a veces son atentos contigo, los profes igual te ayudan en su hora libre... ¿Como personales y como estudio? ...Tienes un trabajo y le puedes decir:</i>	Prácticas inclusivas		El testimonio da a conocer prácticas inclusivas tanto a nivel pedagógico como social dentro de la escuela.

	<i>profesor mire no entiendo esto... y así.”</i>			
Educación/ Interculturalidad	(S1) <i>“hay una sorda que es de Argentina y el profe trata de hablar sobre la cultura de nosotros, de Argentina y todo.”</i>	Prácticas interculturales	Prácticas interculturales a nivel de aula	Inclusión de los estudiantes con respecto a su cultura. Al incluir el país de origen, profesor realiza prácticas interculturales.
	(S2) <i>“Sí po’. En Haití se pegaban a los niños, pero yo no, cuando me pegaban yo les echaba cualquier garabatos po, pa que no me peguen (risas). Y en República Dominicana, casi como acá en Chile.”</i>	Cambios/diferencias en la educación	Violencia física	Diferencias dentro de la escuela de Haití con Chile. En la primera se desarrollan prácticas violentas de profesores hacia estudiantes.
	(S2) <i>“(...)pero personal a los profes, nos sentamos arriba de la</i>	Prácticas interculturales.	Prácticas interculturales a nivel	Profesores se interesan por los estudiantes y en

	<i>mesa a conversar y los chicos estaban jugando y yo conversar con profe.” (¿Cómo saben de tu cultura?)</i>		de aula	este caso en particular por su cultura.
	<i>(S3) “Me imagino cuando llegué como más difícil, pero cuando llegué a la escuela me fue bien y fácil.”</i>	Cambios/diferencias en la educación	Nivel curricular	Diferencia entre la expectativa que tenía antes de llegar al país, con la realidad que ha vivido hasta ahora, siendo esta positiva.
	<i>(S3) “Sí, pero cuando presenta un trabajo... como Haití como eso.” (¿Cómo han conocido su cultura?)</i>	Prácticas interculturales	Prácticas interculturales a nivel de aula	Por medio de trabajos los compañeros conocen y se interesan por el país y cultura de Haití, sin embargo, se entiende que no es un interés espontáneo.
	<i>(S3) “Sí me sentí muy feliz en la escuela, pero en mi país la escuela no es como así... como el</i>	Cambios/diferencias en la educación.	Violencia psicológica	Diferencia entre escuela haitiana y chilena, en relación con el trato y

	<i>profesores... ¿Cómo se llama?</i> <i>Egoístas... Cuando se hace un algo, pero yo no entiendo... me gritaban cuando sé que no entiendo... pero me grita</i> <i>¿Castigan? (explicación de la pregunta) Sí."</i>			castigos.
	(S4) <i>"Fue como muy normal."</i> (Cambio de la escuela de Colombia a Chile) <i>"No fue como drástico el cambio."</i>	Cambios/ diferencias en la educación		Sin cambios importantes entre Chile y Colombia.
	(S5) (preguntas sobre su cultura) <i>"Cómo hablan, cómo se expresan, si le gustan la gente de Colombia, si lo tratan bien a uno, y las comidas."</i>	Prácticas interculturales	Prácticas interculturales entre pares	El ejemplo demuestra interés que tienen los compañeros sobre la cultura de su país de origen.
	(S5) (colegio de Chile y Colombia) <i>"no, es casi lo mismo."</i>	Cambios/diferencias en la educación		Escuela de Colombia y Chile muy similares, sin diferencias importantes.

	(S5) (interés por la cultura) <i>“porque ellos me han preguntado.”</i>	Prácticas interculturales	Prácticas interculturales entre pares	Interés espontáneo por parte de los compañeros sobre la cultura colombiana.
	(S6) “(...) <i>allá</i> (República Dominicana) <i>es estricto sobre el uniforme, si no, no puedes entrar.</i> ”	Cambios/diferencias en la educación	Nivel institucional	En esta escuela específicamente la exigencia del uniforme es flexible, lo que se enfatiza este testimonio.
	(S6) “ <i>Sí, es muy complicado, yo allá estudiaba cuatro horas y aquí son como ocho.</i> ”	Cambios/ diferencias en la educación	Jornada escolar	Adaptación a las nuevas condiciones en los estudios (educación). Diferencias entre la escuela chilena y de República Dominicana.
	(S6) “ <i>Sí, porque a veces vemos película así entre grupo, y hablamos de las diferentes culturas, así como la chilena</i> ” <i>“Eso es con amigos, a veces nos</i>	Prácticas interculturales.	Prácticas interculturales entre pares	Se comparte información de las diferentes culturas fuera de horario de colegio. Las prácticas

	<i>turnamos con la casa, un día me toca a mí y otro día a otro, así vamos como rotativo.”</i>			interculturales se extienden más allá de la escuela.
	(S6) <i>“El profesor de historia a veces compara...”</i>	Prácticas interculturales	Prácticas interculturales a nivel de aula	Se devela una práctica intercultural de un profesor en concreto, realizando comparaciones históricas.
	(S1) <i>“Que es buena tiene varias libertades, como le dije. Es diferente a allá o a otra escuela, como que te dejan ser más libre, más tu persona...”</i>	Cambios/diferencias en la educación	Nivel institucional	En comparación con la escuela del país de origen del sujeto (Perú) considera que los estudiantes se pueden desenvolver con libertad dentro del establecimiento.
	(S1) <i>“(...) que igual hay varios cambios, que son diferentes las notas, que son diferentes los</i>	Cambios/ diferencias en la educación	Nivel curricular	El sujeto del testimonio comenta nuevamente las diferencias entre la

	<i>estudios porque ellos me han contado que es más avanzado (Perú)...”</i>			educación de Perú y Chile, en esta ocasión aludiendo al currículum, los contenidos y el nivel de complejidad, siendo Perú “ <i>más avanzado</i> ”.
	(S5) “(...) <i>aquí enseñan muchas cosas y es más fácil de aprender aquí</i> ”.	Cambios/diferencias en la educación	Nivel curricular.	Se siente conforme con el cambio de escuela.
	(S6) (<i>relación profesores</i>) “ <i>bien... al principio fue más difícil, como que sentía más miedo, como empezar de nuevo.</i> ”	Cambios/diferencias en la educación		Relación positiva, sin embargo, presenta incertidumbre y temor de lo que ocurrirá. R.S. de extranjero
Chile país receptor	(S2) “ <i>Mucho, me gustan los dos... A mí me gusta Chile, ahora que toy’ acá me gusta Chile.</i> ”	Perspectiva de Chile	Perspectiva positiva	Evidencia comodidad en Chile.
	(S3) “ <i>Viví bien</i> ” (cómo viviste la llegada a Chile)	Perspectiva de Chile	Perspectiva positiva	Ídem

	(S4) (llegada a Chile) <i>“Me sentí bien.”</i>	Perspectiva de Chile	Perspectiva positiva	Ídem
	(S4) <i>“(…) puedes estar en cualquier lado, igual te van a saludar así, sea un desconocido, como que te van a decir hola, cómo estás, y todo. Da lo mismo si no se conocen, si nunca lo ha visto, te van a saludar”.</i> <i>E: Y aquí no...</i> (S4) <i>“Sí.”</i> <i>E: Aquí somos como más serios (risas).</i>	Cambios/diferencias entre países	Cambios sociales	Diferencias culturales entre Colombia y Chile, ya que en su país existe más cercanía entre las personas incluso cuando son desconocidos.
	(S2) <i>“Le voy a hablarle bien po’ y porque me gusta Chile.”</i> <i>“Ven, venga no ma’, yo te recibo en mi casa en el mismo liceo que estudiaba, estudia conmigo y te busco un trabajo...”</i>	Perspectiva de Chile	Perspectiva positiva	El sujeto considera que hay oportunidades en distintos ámbitos, en Chile.
	(S5) <i>“(…) es que aquí hay mucha</i>	Perspectiva de Chile	Perspectiva positiva.	El sujeto tiene una

	<i>gente amable” “(...) el trato de la gente” “(...) hay mucha gente que por la discriminación no... es extranjero, entonces venga hablemos, charlemos, juguemos” “(...) fue como más eso que me hizo acomodarme más acá.”</i>			perspectiva positiva tanto del país como su gente a raíz de la recepción que le han entregado.
	(S4) <i>“(...) hay como más oportunidades de estudio aquí que allá”</i> <i>“Hay muchos más colegios. Allá hay dos en... porque yo vengo de un pueblo y hay solo dos, que van asociados... porque también están separados, porque en uno se estudia de primero a tercero, en otro cuarto y quinto, y en otro de sexto hasta que termines. Y bueno acá, en un colegio se estudia todo.”</i>	Cambios/diferencias entre países	Oportunidades educativas	Al venir de un pueblo donde hay menos oportunidades para elegir colegio a causa de la escasez de estos, se produce un gran cambio e impacto en la vida del estudiante al llegar a la ciudad en Chile.

	(S5) <i>“(…)es un muy buen país para vivir, la forma de vivir aquí... pues uno se acuesta a dormir en paz, no pensando que en qué momento nos van a venir a robar, en qué momento nos van a entrar a matar a alguien.”</i>	Cambios/diferencias entre países	Mejor calidad de vida	El sujeto nota una gran diferencia en la seguridad y tranquilidad entre su país de origen (Colombia) y Chile.
--	--	----------------------------------	-----------------------	---

Anexo N°12

Matriz de categorías y subcategorías de entrevistas a profesor/inspector

Dimensión	Testimonio	Categoría	Subcategoría	Comentarios del investigador
Migrante	(A1) <i>“Lo más emergente acá, generalmente es la (...) protección que le damos a ellos, ya que se pueden dar situaciones de bullying con ellos (...) preocupados por eso.”</i>	Discriminación	Discriminación potencial	El inspector considera al estudiante migrante como un sujeto potencialmente discriminado.
	(A2) (Conversación con estudiante sobre las frutas, que en su país sólo consumen quienes tienen recursos económicos) <i>“Ese tipo de comentarios me han marcado y es cuando uno entiende el por qué las personas toman la</i>	Migración por necesidad		Debido a los testimonios y vínculos que se han establecido entre estudiantes migrantes y profesores, estos últimos han podido comprender las causas y la necesidad de la migración, y la situación de la que vienen

	<i>decisión de dejar su país y venirse a Chile.”</i>			los educandos.
	<i>(A1) “(...) hay chicos que están viviendo contigo acá, que se separan por meses de los padres, eso es como lo más difícil que tienen que aprender a convivir, la separación de sus padres.”</i>	Desintegración familiar		En la búsqueda de nuevas oportunidades las familias han tenido que separarse y los profesores e inspectores han vivido las dificultades que suponen para ellos.
	<i>(A2) “Me tocó acompañar a un estudiante en su luto por el fallecimiento de uno de sus parientes más queridos. Fue una situación complicada puesto que no podría estar en el funeral y no pudo despedirse de él.”</i>	Desintegración familiar		Ídem.
	<i>(A2) “(...) los y las que hablan</i>	Discriminación		Se presentan en ocasiones

	<i>español son molestados (en una primera instancia) por sus acentos (...)</i>			conductas discriminatorias por parte de los estudiantes de la escuela, hacia estudiantes extranjeros que hablan distinto idioma y presentan dificultades para desarrollar el español.
Inclusión/Exclusión	(A1) <i>“(...) por eso también se genera esa cercanía, porque nosotros lo que hacemos es velar por sus derechos.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con profesores/ inspectores	Se promueve dentro de la escuela velar por los derechos del niño, incluyendo en esta labor a inspectores, manteniendo la preocupación de incluir a los estudiantes migrados.
	(A1) <i>“Generalmente en los recreos, en esos espacios... o cuando me toca acompañarlos eehh no sé, tener que ir habilitarles el baño...tenemos</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con profesores/inspectores	Se aprovechan los espacios fuera del aula de clases, para generar vínculos afectivos entre los estudiantes e inspectores.

	<i>ese tiempo, ese espacio para conversar (...)</i>			
	(A1) <i>“(...) nosotros los acogemos, ya sea desde la alimentación, o como también desde la educación (...)</i>	Prácticas inclusivas		El testimonio indica que la escuela ofrece diversas oportunidades, desde distintas áreas, como también profesionales, para que los estudiantes sean incluidos.
	(A2) <i>“(...) me tocó acompañar a un estudiante en su luto (...)</i>	Importancias de vínculos afectivos	Vínculos con profesores/ inspectores	El testimonio representa una muestra de la cercanía que se puede generar entre estudiantes y profesores. Es por esto por lo que los primeros se sienten acompañados en su proceso de adaptación.
	(A1) <i>“(...) cada vez que ha llegado un chico extranjero al liceo, los demás compañeros</i>	Prácticas inclusivas	Prácticas sociales inclusivas	Los estudiantes de la escuela han generado prácticas inclusivas para recibir a

	<i>se han preocupado de acogerlo, de darle una recepción grata a ellos. No hemos tenido dificultades, con que hayan sido maltratados socialmente, o bullying (...)</i>			estudiantes extranjeros en la escuela.
	<i>(A1) “(...) cada vez que ha llegado un chico extranjero al liceo, los demás compañeros se han preocupado de acogerlo, de darle una recepción grata a ellos. No hemos tenido dificultades, con que hayan sido maltratados socialmente, o bullying (...)</i>	Importancia de vínculos afectivos	Vínculos con pares	Es importante generar vínculos afectivos tanto con pares como con otros agentes educativos, para que así los estudiantes migrados se sientan incluidos dentro de la escuela.
	<i>(A1) “(...) también nosotros como inspectores nos preocupamos de eso, en el sentido que... lo acompañamos a la sala,</i>	Prácticas inclusivas	Prácticas sociales inclusivas	El inspector desde su rol acompaña a los estudiantes nuevos en su proceso de ingreso a la escuela y al curso al que asistirá, por supuesto,

	<i>cuando llega un estudiante extranjero, se lo presentemos a los estudiantes (...) y en base a eso hemos tenido buenos resultados... y con ningún chico hasta el momento hemos sufrido algún tipo de bullying (...)</i>			incluyendo a estudiantes extranjeros.
	(A1) <i>“(...) todos los estudiantes, ya sea la relación en los patios igual, nos preocupamos de que ellos se integren rápido igual, sea una actividad que le guste igual, aquí en los recreos, como malabarismo, básquetbol, voleibol (...)</i>	Prácticas inclusivas.	Prácticas sociales inclusivas	Las actividades propuestas en los recreos actúan en beneficio de la inclusión de los estudiantes migrantes.
	(A2) <i>“Los y las estudiantes haitianos se ven aislados comunicativamente por el</i>	Asimilación		El profesor destaca que los estudiantes migrados deben adaptarse a la nueva cultura,

	<i>idioma, los y las que hablan español son molestados (en una primera instancia) por sus acentos. Les cuesta entender la cantidad de modismo que hay en el habla coloquial. Sin embargo, su proceso de adaptación es rápido.”</i>			aun cuando esto va en contra de los principios de la inclusión y la educación intercultural.
	<i>(A2) “Siempre hay un grupo de estudiantes que los integra y que en definitiva se transformará en su círculo de confianza y la línea de partida para enfrentar los desafíos de integrarse en el liceo y en definitiva en el país.”</i>	Importancia de los vínculos afectivos	Vínculos con pares	El profesor explica el proceso de integración de los estudiantes extranjeros cuando se crea un círculo de confianza con otros estudiantes. Llama la atención el uso del término “integración” considerando que es un profesor de educación diferencial, con lo cual el término más indicado sería “inclusión” desde el

				paradigma actual.
	(A1) <i>“Al ingreso de un estudiante extranjero a la escuela, el protocolo dice que el inspector tiene que acompañarlo a la sala, presentarlo a los demás compañeros, invitarlos a que nuestros estudiantes acojan de buena manera al nuevo estudiante y de ahí nace un monitoreo por los inspectores o por el profesor jefe.”</i>	Prácticas inclusivas	Práctica institucional inclusiva	Según el testimonio del inspector, existe un protocolo de tipo institucional que él debe realizar, en la recepción de nuevos estudiantes, con un posterior seguimiento del estudiante en cuestión.
	(A2) <i>“Yo con mi manejo básico del francés, el que poco y nada me acordaba del colegio, más los traductores y dibujos, comencé inconscientemente a hablarle en lengua de señas chilena.</i>	Prácticas inclusivas	Prácticas pedagógicas inclusivas	A falta de herramientas a nivel institucional el profesor buscó estrategias de su competencia para resolver barreras comunicativas. Este testimonio refleja también la improvisación por parte de la

	<i>Resultó que, para sorpresa mía, la estudiante comenzó a entenderme más a través de esta lengua que a través del español hablado, esto debido a que 1/3 del curso eran estudiantes sordos y el 90% del curso hablaba lengua de señas o lo comprendía.”</i>			escuela ante la falta de protocolos.
	<i>(A1) “Cuando se ve la necesidad se busca la solución de buscar un profesor que pueda tener conocimientos de distintos idiomas, pero no es constante, es un proceso que se puede vivir de dos semanas, tres semanas, y luego de eso, lo que el estudiante puede rescatar de eso, se va manejando y después con los</i>	Prácticas inclusivas	Prácticas pedagógicas inclusivas	Se evidencia la improvisación en la respuesta a algunas necesidades de los estudiantes migrados. Existe falta de protocolos y propuestas consistente.

	<i>mismos compañeros, van aprendiendo y ahí van intercambiando la cultura de los idiomas (...)</i>			
Educación/ Interculturalidad	(A1) <i>“(...) la primera cercanía que nace con ellos es conocerlos... intercambiamos algunas culturas, ya sea comida, lenguaje (...)</i> ”	Prácticas interculturales	Prácticas interculturales no formales	A través de este testimonio se ejemplifica prácticas que se encaminan a la interculturalidad.
	(A1) <i>“(...) por ejemplo, muchas veces he tenido chicos haitianos que allá la educación, no se basaba en lo que nosotros entregamos acá po’, allá si no hacían caso eran golpeados (...)</i> ”	Cambios/ diferencias en la educación	Violencia física	Una de las diferencias en la educación entre Chile y Haití que nos da este testimonio es el maltrato físico, dejando en evidencia la falta hacia los derechos humanos y del niño en escuelas de ese país.
	(A2) <i>“(...) los chicos y chicas enfrentan un choque cultural importante. Los y las</i>	Barreras interculturales	Barreras comunicativas	El testimonio ejemplifica una de las situaciones que dejan a la vista la falta de un

	<i>estudiantes haitianos se ven aislados comunicativamente por el idioma (...)”</i>			protocolo formal de inclusión de los estudiantes migrantes no hispanoparlantes.
	<i>(A2) “(...) Les cuesta entender la cantidad de modismos que hay en el habla coloquial (...)”</i>	Barreras interculturales	Barreras comunicativas	En este país existen numerosos chilenismos que no se emplean en otros países, lo que causa un choque cultural incluso en los hispanoparlantes.
	<i>(A2) “Como profesor existe el deber y el rol de asegurarse que los chicos y chicas extranjeros aprendan.”</i>	Educación	Rol del profesor	Desde el punto de vista del profesor, se deben tomar todas las medidas para evitar que se presenten barreras de aprendizaje para los estudiantes.
	<i>(A2) “Lamentablemente, tienen que aprender el currículum chileno y aún no hay</i>	Barreras interculturales	Currículum	El profesor describe como el currículum Nacional impide la interculturalidad.

	<i>propuestas que incorporen elementos culturales e históricos en las asignaturas como historia, lenguaje, idioma extranjero, etc.”</i>			
	<i>(A2) “Solo existe la fiesta de Latinoamérica, que incorpora los bailes. Pero no es suficiente. Es solo un inicio.”</i>	Prácticas interculturales	Prácticas interculturales formales	La institución realiza una fiesta coincidente con las fiestas patrias la que llamaron Fiesta Latinoamericana, donde se muestran bailes de los diferentes países de los cuales los estudiantes provienen. Esta es la única muestra de una práctica formal de interculturalidad en el colegio.
	<i>(A2) “Por otra parte, son los educadores diferenciales, los que han debido hacerse cargo</i>	Educación	Rol del profesor	Dentro de las competencias de los educadores diferenciales se encuentran

	<i>de la incorporación de los chicos y chicas extranjeros al aula. En coordinaciones con los profesores de asignatura se discuten adecuaciones a las planificaciones y a cada estudiante en particular para asegurarse que accedan al curriculum.”</i>			las adecuaciones curriculares, por ello la institución tiende a entregar la responsabilidad a estos profesionales tanto de la inclusión en general, como la de estudiantes migrantes.
	<i>(A2) “Pero vuelvo a insistir en que todas las acciones son intuitivas y no planificadas. No hay ningún plan de incorporación de estudiantes extranjeros.”</i>	Barreras Interculturales	Barreras Institucionales	El entrevistado insiste en su discurso, que las acciones o prácticas inclusivas que se realizan dentro de la escuela son meramente espontáneas y no existe un protocolo ni un plan para recibir ni trabajar con estudiantes extranjeros, lo que difiere con el protocolo mencionado por el inspector.

	(A1) <i>“Como inspector mi primer objetivo es velar por una sana convivencia, mi trabajo nace también como un poco como “relacionador público” por llamarlo de alguna forma, en los patios ya que hay que tener un clima grato en los patios también” (...)</i> mediar también en situaciones, no juzgar, primero tenemos que averiguar, tenemos que aclarar bien cuando vamos a hacer una mediación entre pares.”	Educación	Rol del inspector	A partir de su rol como inspector, <i>“relacionador público”</i> y/o mediador, se generan mayores instancias de interacción con los estudiantes migrantes, posibilitando la creación de vínculos afectivos.
	(A2) <i>“En una primera instancia el liceo contrató a un profesor de español para estudiantes árabes y haitianos. Sin embargo, esta</i>	Barreras interculturales	Barreras comunicativas	La escuela se ha preocupado en ocasiones por la inclusión de los estudiantes migrados y ha generado estrategias, sin embargo, no es constante, lo

	<i>iniciativa se dejó de implementar.”</i>			que provoca barreras para los nuevos estudiantes.
	<i>(A2) “(...) no se han incorporado nuevas propuestas ni programas de incorporación de estudiantes extranjeros.”</i>	Barreras interculturales	Barreras institucionales	Aunque hubo medidas para la incorporación e inclusión de los estudiantes extranjeros, no se han levantado nuevas propuestas y no se visualiza un progreso en esta materia.
	<i>(A1) “Creo que nos falta (...) lo más difícil es que por ejemplo cuando llega un chico haitiano y no conoce el español (...)”</i>	Barreras interculturales	Barreras comunicativas	Se deja en evidencia la falta de protocolos y la necesidad de crear una propuesta consistente para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes migrantes.

	(A1) “(...) el colegio no cumple con ese requisito mínimo de tener un profesor que le esté enseñando el español para que su recepción sea más cómoda, pueda comprender lo que se le está explicando, en el aula, o yo mismo como inspector en el patio, pueda intercambiar conocimientos (...)”	Barreras interculturales	Barreras institucionales	Ídem.
	(A2) “El 2018 se incorpora una estudiante haitiana sin ningún dominio del español. Con los profesores no sabíamos qué hacer.”	Barreras interculturales	Barreras comunicativas	Ídem.
Chile País Receptor	(A2) “(...) él me responde,	Cambios/ diferencias	Mejor calidad de vida	Se evidencia la situación

	<i>profesor me han gustado las frutas. Yo le pregunto - ¿pero por qué, no hay tanta diversidad de frutas de donde vienes? Ante esto él me dice - He visto muchos tipos de frutas, pero en República Dominicana, las frutas solo la comen los ricos, acá en Chile todos la comen y las puedes comprar en la feria.”</i>	entre países		económica que vivía el estudiante antes de llegar a Chile, lo que destaca la diferencia en oportunidades y mejor calidad de vida que les presenta este país.
	<i>(A2) “Los chicos y chicas, no mencionan mucho lo que han perdido. Creo yo, que ellos entienden que llegar a Chile es una oportunidad.”</i>	Cambios/ diferencias entre países	Mejor calidad de Vida	Pese a que los estudiantes han dejado atrás varios aspectos de su vida, se evidencia que la migración le ha otorgado distintas mejoras en su calidad.