



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación  
Departamento de Estudios y Desarrollo  
División de Planificación y Presupuesto  
Ministerio de Educación

---

## **Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica**

Investigador principal: Dante Castillo  
Equipo de investigación: Cristián Gajardo, Michael Jiménez,  
Eduardo Santa Cruz, Eduardo Thayer, Anahí Troncoso  
Institución Adjudicataria: Corporación PIIE  
Proyecto FONIDE N° 911463

Mayo, 2016

## INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Fecha inicio del Proyecto: marzo de 2015

Fecha término del Proyecto: marzo de 2016

Monto adjudicado por FONIDE: \$34.980.010

Monto total del proyecto: \$34.980.010

Número de decreto: 757

Fecha del decreto: 14 de julio de 2015

Incorporación o no de enfoque de género: Sí

Tipo de metodología empleada: Mixta

Comentaristas del proyecto: Carolins Stefoni

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

## RESUMEN

La relevancia de esta temática radica en las consecuencias sociales que van aparejadas a la exclusión de minorías sociales de la experiencia escolar y los efectos que esto tiene en el futuro en su integración a la sociedad: conflictos de desintegración social, déficit de compromiso ciudadano y de individualidades desarraigadas, entre otros. En este contexto, la investigación tiene por objeto analizar el proceso de escolarización en educación básica de niños y niñas inmigrantes, con el objeto de proveer insumos para fortalecer las dinámicas de inclusión en el sistema escolar chileno.

Metodológicamente, a través de un estudio descriptivo, correlacional y transeccional, se dará cuenta de las interrelaciones existentes entre factores educativos y sociales que permiten comprender adecuadamente el proceso de inserción escolar de niños, niñas y jóvenes inmigrantes. El estudio mostró el complejo entramado de representaciones sociales y escolares asociadas a la migración y/o a la permanencia en el sistema escolar formal, con el objeto de determinar las características que debiera tener una escuela o un modelo educativo ajustado a las necesidades de esta población. Se concluye la inexistencia de una política nacional que oriente la práctica cotidiana de las escuelas. Se describen puntos de tensión en los discursos de migrantes (estudiantes y familias), nacionales (estudiantes y familias) y actores escolares (directivos y docentes). Finalmente, se realizan recomendaciones en orden a establecer una política educativa de carácter nacional que aborde la complejidad del fenómeno, tanto a nivel del sistema educativo, de los sostenedores y de las propias escuelas.

**Palabras claves:** migración, educación, inclusión.

## PRESENTACIÓN

El siguiente Informe tiene por objetivo dar cuenta de los resultados y análisis que se han desarrollado en el Proyecto “Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica”.

Este Informe contiene una estructura principal, en la que se incluyen la Contextualización/Antecedentes, Preguntas de Investigación, Objetivos, Marco Teórico, Metodología, Resultados de Investigación, Conclusiones y Recomendaciones. En los Resultados de Investigación se desarrolla en profundidad el análisis cualitativo de las entrevistas y grupos focales realizados en diez escuelas de la Región Metropolitana.

Una segunda sección del Informe proporciona los anexos. En esta ocasión, los Anexos son divididos en cuatro partes: 1. Respaldos de los instrumentos utilizados; 2. Test Sociométrico: Matriz Sociométrica; Indicadores individuales del Test Sociométrico; Indicadores Sociométricos Grupales; 3. Redes del Test Sociométrico: Redes de Amistad y Redes de Trabajo; 4. Información Descriptiva Encuesta de Caracterización y 5. Evidencias de participación en Congresos y Seminarios.

En carpeta aparte se incorporan los anexos de las transcripciones de las Entrevistas a directivos, Grupos Focales de apoderados-as, estudiantes y docentes.

## INTRODUCCIÓN

Chile es un país de inmigración. El actual ciclo migratorio chileno iniciado a mediados de los 90 marcó el cambio de Chile como una sociedad emisora a una receptora de migrantes, invirtiendo la tendencia de décadas pasadas. La cifra de migrantes residiendo actualmente en Chile, estimada en unas 600 mil personas por el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, ha tenido su mayor crecimiento a partir de la década de 1990, y específicamente a partir de su segunda mitad. De manera que, si bien el saldo migratorio de Chile sigue siendo negativo –son 875.000 los chilenos residiendo en el extranjero–, si se establece un corte analítico en 1990, la relación se invierte, pues a partir de entonces han emigrado alrededor de 200.000 chilenos y chilenas, en cifras gruesas 400.000 menos que los inmigrantes llegados desde entonces. La instalación de la democracia en Chile y el fin de la política de exilio, así como el crecimiento económico sostenido a tasas superiores al 5%, generó condiciones para que este país se convirtiera en receptor de migrantes, provenientes principalmente de la región latinoamericana. Entre el censo de 1992 y el de 2002, la tasa de migrantes creció un 75%, y entre 2002 y 2012 lo hizo en un 160%, según información publicada por el Instituto Nacional de Estadísticas en septiembre de 2014.

Según los datos provisorios del Censo de 2012, la población migrante latinoamericana es la más significativa, llegando a 254.386 personas. De estos, los países con mayor presencia de población migrantes son: Perú (30,52%), Argentina (16,79%), Colombia (8,07%) y Bolivia (7,41%) (INE, 2013). Junto a ello, la Región Metropolitana es la que concentraría la mayor cantidad de población extranjera, llegando a 101.852 habitantes. De estos, un 87% de la población inmigrante sería mayor a 15 años, mientras que poco más del 12% correspondería a estudiantes de 15 años, los que en términos absolutos sumarían a 11.961 –dato no menor en comparación con el resto de la regiones, que no superan el umbral de las 1.956 personas en la Región de Valparaíso– (INE, 2013).

A pesar de esto el país posee un rezago importante en materia de políticas migratorias. El crecimiento sistemático de los flujos migratorios desde mediados de la década de 1990 no ha ido acompañado de un avance concordante en las políticas públicas en ninguno de los niveles del Estado (Stefoni, 2011). El dato más remarcado en este sentido es que la normativa migratoria vigente es del año 1975 y el reglamento que la acompaña es de 1984, esto es, respectivamente 20 y 10 años anteriores al inicio del actual ciclo migratorio que vive la sociedad chilena (Thayer, 2013). En cuanto a la implementación de políticas educativas orientadas a población migrante, tampoco ha habido avances significativos. Las intervenciones que el Estado ha realizado en establecimientos escolares han tenido que ver casi exclusivamente con programas de

regularización administrativa de niños y niñas migrantes matriculados(as) en establecimientos públicos. Las pocas iniciativas que han buscado abordar problemas incidentes en el proceso de escolarización que se conocen, provienen de acciones impulsadas por profesores(as), directores(as) u otros(as) funcionarios y funcionarias de escuelas públicas que han buscado reaccionar de modo intuitivo a la transformación sociocultural que experimentan los establecimientos. En este sentido cabe señalar que este proyecto busca generar un conocimiento que permita orientar políticas públicas en este ámbito.

Por lo tanto, esta investigación busca dar cuenta del estado de inclusión de estudiantes migrantes en diez escuelas básicas de la Región Metropolitana, desarrollando un trabajo de metodología mixta, que permita analizar la percepción y condiciones de los diversos actores sociales que forman parte de la comunidad educativa.

## I. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES

### a. De la integración a los modos de incorporación

Las migraciones hoy se insertan en procesos más amplios, de carácter planetario, de movilidad y globalización, especialmente del capital y de las mercancías (Castells, 2001). Lo cierto es que determinadas regiones se han transformado en regiones receptoras de personas, cuando antaño generaban movimientos migratorios en la dirección contraria. Este fenómeno no solo implica una traslación física de quien la experimenta, sino que también, incorpora complejos factores económicos, políticos, culturales y sociales que la promueven.

Este fenómeno ha sido tradicionalmente abordado desde un enfoque funcionalista, tributario de Durkheim, basado en la idea de la cohesión social, supone la subordinación de las voluntades individuales a una entidad social, con un conjunto de valores y creencias compartidas (Thayer, 2008). Lecturas interaccionistas dentro de este mismo enfoque sostienen la necesidad de la mutua acomodación (Hapler, 2004), lo que en el caso del mundo escolar significaría la gradual adaptación hasta la construcción de un marco de convivencia cohesionado.

Un enfoque diferente al anterior, menos normativo y más empírico, se centra en el concepto de *modos de incorporación* de los inmigrantes en las comunidades de recepción (Portes y Zhou, 1993), generándose distintas estrategias en relación con los contextos de inserción donde se incorporan los inmigrantes. Este modelo considera tres variables, que serán de relevancia para nuestro mismo estudio adaptado a los contextos escolares: i) *política gubernamental*, que varía entre receptiva, indiferente y hostil; ii) *recepción social* de la población autóctona que puede ser prejuiciosa-discriminatoria o desprejuiciada-neutral; y, la *comunidad de connacionales* del inmigrante, que puede variar de fuerte a débil, dependiendo de posición de clase, capital cultural y tamaño de la comunidad (Portes y Rumbaut, 1990).

Alegre, Benito y González (2006), desde una mirada más cercana al mundo escolar, sostiene la necesidad de analizar las experiencias sociales de los sujetos inmigrantes a partir de los posicionamientos culturales, identificando múltiples factores y dinámicas en juego que explican dichos procesos de incorporación. Concluyen, a continuación, que el espacio escolar es un terreno privilegiado para observar los mapas culturales y relacionales que se producen entre inmigrantes y la población autóctona.

## **b. Magnitud del fenómeno de la inmigración en el sistema escolar**

Retomando la revisión de la evidencia, se puede sostener que Chile en este aspecto no es materia aparte, y es que si bien aún se encuentra muy distante a experiencias internacionales (Corporación Opción, 2014), en los últimos años las cifras han aumentado considerablemente. Respecto a esto, datos proporcionados por el Censo del año 2002 indican que, el total de extranjeros para el mismo año era de 184.464 personas, correspondiente un 1,22% de la población total del país; mientras que en el Censo del año 2012, las cifras de extranjeros en Chile habría aumentado a 339.536 personas, equivalentes a un 2,04% de la población total en Chile (INE, 2013). Lo que demuestra un aumento progresivo de las cifras en esta materia, aun cuando los datos del último Censo deban ser tomados con cautela.

Como se señaló en la introducción, este mismo Censo da cuenta de que la población inmigrante latinoamericana es la más significativa. De igual forma, la concentración de esta población se da en mayor magnitud en la Región Metropolitana. Las cifras dan cuenta de que el 87% de la población inmigrante es mayor a 15 años y un poco más del 12% son estudiantes de 15 años.

Otro aspecto a destacar es su creciente concentración en ciertos establecimientos educativos, especialmente en la red pública (51%, de acuerdo a la Casen 2006) (Pavez, 2012). Sin embargo, al interior de ella también se dan procesos de concentración de magnitud. Es así como, por mencionar un caso, en la comuna de Quilicura, dos de los 14 establecimientos concentran el 44% de los estudiantes inmigrantes (Thayer, 2013). En esta misma comuna, un aspecto relevante es la existencia de un elevado número de estudiantes en condición irregular (57%) y otro tanto (20%) no cuenta con registro de nacionalidad. Pese a esto, cabe indicar que existe poca evidencia sobre las características, perfiles y forma en la cual viven sus procesos de escolarización el conjunto de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes, y no solo los de una comuna.

## **c. Políticas migratoria y educativa**

Es por este motivo que comprender los procesos migratorios en los que niños, niñas y adolescentes se ven involucrados resulta esencial y, además, un aspecto complejo. El contexto actual chileno da cuenta de diversas dificultades, donde se destaca que la ley migratoria vigente en Chile data de 1975, la cual se promulga durante la dictadura militar. Por lo tanto, el marco jurídico no ha sido actualizado en consonancia con la realidad actual de nuestro país. De esta forma, el rol del Estado

se limita a regular y conducir el fenómeno migratorio, debido a que no puede obviar los mecanismos y directrices que los cuerpos legislativos establecen. Ahora bien, actualmente, el Ministerio del Interior ha dado muestras de compromisos gubernamentales, señalando nuevos objetivos para desarrollar una política nacional de migraciones.

Por otro lado, en el ámbito de la educación, Chile en su legislación asegura el acceso a todos(as) los/las estudiantes de edad a la educación básica y media. Esto, por supuesto, implica incluir a los niños, niñas y adolescentes inmigrantes, independiente de su condición migratoria o la de sus padres. Sin embargo, esto implica que las políticas educativas en Chile se limitan a asegurar el acceso de los niños/as y adolescentes inmigrantes a las escuelas, pero no de asegurar un proceso de inclusión. Si bien es posible identificar algunas experiencias de carácter local y otras que se han realizado por las propias escuelas, estas se establecen de manera general, sin ser sistematizadas.

De igual manera, hay diversos elementos que la inclusión escolar de estudiantes inmigrantes debe tomar en consideración, como por ejemplo, el hecho de que muchos(as) de ellos(as) señalan que, a pesar de estar en edad para asistir a la escuela, no lo harían, debido a dificultades de carácter económico, legal (visado de documentos) o, simplemente, por no haber sido aceptados en ningún establecimiento educacional (Polloni y Matus, 2011). No obstante, los estudios no dan cuenta de cifras claras, lo que implica que estas afirmaciones deben ser consideradas de manera prudente.

Finalmente, es importante destacar que en la actualidad hay poca información y conocimiento sobre cómo se desenvuelven los/las estudiantes inmigrantes, qué resultados obtienen, quiénes concluyen satisfactoriamente y cómo son aquéllos que no lo han logrado. Asimismo, tampoco se conoce en profundidad cuáles son sus percepciones subjetivas, esperanzas, proyectos de vida y educacionales, dimensiones de suma relevancia para poder dotar de sentido su paso por el sistema escolar. Por lo tanto, este estudio es un insumo de proceso y de resultados para todos los niveles del sistema educativo, tanto para los responsables de la política pública a nivel central, como de aquellos involucrados en los procesos de aplicación y ejecución de normativas (sostenedores, supervisores ministeriales, asesores externos, y docentes directivos, de aula y técnico pedagógicos).

## II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- a) ¿Cuáles son los modos de incorporación que caracterizan la experiencia de escolarización de los niños y niñas migrantes en el sistema escolar en Chile?
- b) ¿Qué estrategias de inserción individual y/o colectiva desarrollan los/las migrantes y sus familias en relación con la experiencia escolar?
- c) ¿Qué políticas o acciones desarrollan las instituciones escolares y sus actores para la atención y/o inclusión de los/las estudiantes migrantes?
- d) ¿Cuál es la disposición de los/las estudiantes y familias no migrantes sobre la presencia de migrantes en sus establecimientos?
- e) ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas por los actores escolares (estudiantes, familias, docentes y directivos) sobre los/las estudiantes migrantes y sus familias?
- f) ¿Cuáles son las características socioeconómicas y las trayectorias académicas de niños y niñas inmigrantes escolarizados en escuelas subvencionadas de la zona norponiente de Santiago y en qué medida éstas se diferencian de los/las estudiantes no migrantes?
- g) ¿Cuáles son las dinámicas grupales y las relaciones sociales al interior de los contextos escolares y de las aulas, en relación con los ámbitos del trabajo académico y las relaciones afectivas?

### III. OBJETIVOS

#### OBJETIVO GENERAL

- Analizar el proceso de escolarización en educación básica de niños y niñas migrantes, con el objeto de proveer insumos para fortalecer las dinámicas de inclusión en el sistema escolar chileno.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las valoraciones y expectativas sobre la experiencia escolar realizados por niños/as migrantes de segundo ciclo básico y por sus familias, de establecimientos escolares de la zona centro norte de la ciudad de Santiago.
- Identificar la percepción de la comunidad educativa no migrante sobre los niños/as migrantes en el contexto escolar, de establecimientos escolares de la zona centro norte de la ciudad de Santiago.
- Determinar los perfiles socioeconómicos y las trayectorias académicas de niños/as migrantes de segundo ciclo básico de establecimientos escolares de la zona centro norte de la ciudad de Santiago.
- Determinar sociométricamente la percepción de inclusión en niños/as migrantes del segundo ciclo básico de establecimientos escolares de la zona centro norte de la ciudad de Santiago.

#### IV. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

Esta investigación está orientada comprender cómo afecta la condición social de migrante en el proceso de incorporación al sistema escolar y específicamente al proceso de escolarización de niños y niñas en el segundo ciclo básico. El alcance de esta interrogante está delimitado por tres supuestos teóricos que fundamentan la investigación.

El primero de ellos tiene que ver con la concepción del proceso de inclusión social de los migrantes desde una perspectiva analítica en lugar de normativa. Para ello acudiremos al marco conceptual que analiza los modos de incorporación de los migrantes en las sociedades de destino.

En segundo lugar, la investigación se hace eco de la noción de transnacionalismo en el sentido de asumir que las trayectorias migratorias, y los procesos de incorporación no se dan necesariamente en un sentido unilineal en que los sujetos van paulatina y sistemáticamente abandonando sus lugares de procedencia desprendiéndose de los vínculos sociales, culturales, económicos y políticos respecto de ellos, a la vez que acercándose y haciendo propios los referentes del contexto de recepción. Más bien, lo que asume el enfoque del transnacionalismo es que la experiencia migratoria contemporánea está cada vez más expuesta a dinámicas de diverso orden que vinculan a los lugares de origen y destino en una misma estructura de intercambios materiales y simbólicos. En tal sentido, es necesario asumir que los procesos de incorporación de los migrantes pueden estar sujetos a lo que Vertovec (2006) definió como una orientación "bi-focal".

El tercer supuesto permite distinguir las particularidades que tiene la incorporación de los migrantes extranjeros en las distintas dimensiones de la sociedad de recepción. Asumimos que la relación entre migrantes y nativos está mediada por una relación de poder que define las expectativas de la población nativa, respecto de la incorporación de los migrantes, en términos de una demanda, por una parte de subordinación del migrante y por otra de productividad. Sobre esta base asumimos como supuesto de entrada que las situaciones más problemáticas y objeto de conflicto entre nativos y migrantes se dan en aquellos contextos en que estos se incorporan en un plano de igualdad formal respecto de la población nativa o en los que no resulta evidente su aporte a la sociedad o su condición productiva. En sentido contrario, la incorporación en los contextos en que se cumpla la expectativa de la población nativa, estarán marcados por una mayor aceptación de la presencia de los migrantes. En lo que viene abundamos en la explicación de cada uno de estos tres supuestos en función de establecer los alcances de la investigación.

**a. La inclusión de los migrantes desde un enfoque analítico: los modos de incorporación**

El estudio del proceso de inclusión de los migrantes en las sociedades de destino desde el enfoque de los *modos de incorporación* (Portes y Rumabaut, 2010) surge como respuesta a dos insuficiencias de las perspectivas analíticas disponibles, derivadas por una parte de las teorías de la asimilación desarrolladas a partir del trabajo fundante de la Escuela de Chicago a principios del siglo XX y por otra del enfoque neoclásico (Borjas, 1995). En primer lugar, la evidencia empírica reunida en diversas investigaciones demostró que la hipótesis, elaborada desde el paradigma clásico de la asimilación (Park y Burgess, 1969), que asume que el proceso de aculturación de los migrantes les garantizaría un acceso igualitario a las oportunidades, a los derechos y a los recursos disponibles para asegurar la movilidad social en los migrantes y sus hijos, no era aplicable a la realidad de los flujos migratorios contemporáneo (Portes y Böcozc 1989; Portes 1990; Portes y Zhou, 1993). En segundo lugar, las investigaciones mostraron la poca validez de la tesis neoclásica que planteaba que la movilidad ascendente de los migrantes y su desempeño económico depende exclusivamente a nivel de educación y su experiencia laboral (Portes, 1995).

En contra de estas tesis clásicas, el trabajo realizado por Portes sobre una serie de colectivos de migrantes en la sociedad norteamericana mostró que los procesos de asimilación, en lugar de estar conduciendo a los migrantes a un acceso igualitario al mercado laboral, los estaba llevando en dirección contraria. No solo la asimilación había dejado de ser un instrumento eficiente para la movilidad socio-ocupacional ascendente, sino además quedaba cada vez más en evidencia que "los jóvenes inmigrantes que permanecían fuertemente integrados en sus respectivas comunidades étnicas, podían tener, en virtud de este hecho, mayores oportunidades de movilidad educacional y social, a través del uso del capital material y social que sus comunidades hacían posible" (Portes y Zhou, 1993: 81-82, t.p.). Este hallazgo es concordante con los resultados que desde una mirada puramente económica, Stark (1993) presentó a partir de un análisis del acceso a recursos de algunos colectivos de cualificación baja y media en la sociedad norteamericana (Stark, 1993, p. 421).

Frente a esta evidencia, Portes y Zhou plantean la existencia de una "*incorporación segmentada*" que dependería de los modos de incorporación de los distintos colectivos de migrantes. Los autores reconocen tres posibles modos de incorporación paradigmáticos a las sociedades receptoras: el primero combina en una adaptación cultural de los migrantes con un acceso creciente a los recursos análogos de las clases medias locales. El segundo consiste en una incorporación de los

migrantes a condiciones de pobreza extrema, marginalidad social. Lo que supone la entrada y posterior permanencia en las posiciones inferiores de la escala socio-laboral. El tercero consiste en el acceso al bienestar económico en base a la preservación deliberada en los lazos, los valores y la solidaridad al interior de la comunidad, lo que podríamos definir como acceso a los recursos sin adaptación cultural.

A partir de esta tipología surge la pregunta sobre qué factores inciden en que los migrantes sigan alguno de estos tres caminos en su proceso de entrada a la sociedad receptora (Portes y Zhou, 1993). La propuesta analítica aborda esta pregunta centrándose en las condiciones sociales, políticas y culturales en que están insertos los inmigrantes, y cómo esta inserción afecta positiva o negativamente sus posibilidades de acceder en igualdad de condiciones al bienestar social. En tal sentido:

Los inmigrantes no son vistos simplemente como individuos que poseen ciertas habilidades personales, sino como miembros de grupos y partícipes en estructuras sociales mayores que afectan en múltiples sentidos su movilidad económica. El concepto de modos de incorporación se refiere al proceso de inserción de los inmigrantes en estos variados contextos sociales. Los efectos contextuales interactúan con el capital traído desde el extranjero, determinando el alcance en que puede ser productivamente utilizado o incrementado (Portes, 1995, p. 24, t.p).

La propuesta analítica consiste en un modelo basado en tres variables que configuran el contexto de inserción de los migrantes que inciden en el destino de su trayectoria: la primera es la política gubernamental del Estado receptor, que podría oscilar entre *receptiva*, *indiferente* y *hostil*. Una política receptiva supone ausencia de restricciones específicas para el ingreso legal al país, además de la existencia de políticas de asistencia a la acomodación. Una política indiferente, implica la posibilidad de entrar legalmente al país receptor pero una ausencia de políticas de acomodación. Y una política hostil supone una activa oposición tanto a la entrada como a la permanencia de ciertos colectivos. Esta variable nos pone por una parte frente al hecho de que el Estado no enfrenta de igual manera a los distintos colectivos migratorios, y por otra, al hecho de que es necesario considerar la acción del Estado tanto en el plano de las políticas de control fronterizo y las políticas sociales de acogida y reconocimiento de derechos.

La segunda variable dice relación con la disposición de la sociedad local y los actores organizados para la receptividad de los distintos colectivos. La bibliografía distingue dos categorías en cuanto a esta disposición de recepción: *prejuiciosa/discriminatoria* y *desprejuiciada/neutral*. El supuesto

aquí es que los distintos colectivos son recibidos de distinto modo según su origen nacional, su condición cultural, sus rasgos físicos, etc.

La tercera variable que definiría el contexto de inserción es la conformación social del colectivo nacional en que se inserta el migrante. Aquí se distingue entre comunidades fuertes o débiles. Lo que se define por sustrato de clase, el nivel medio de instrucción y la magnitud cuantitativa del colectivo. Son consideradas débiles las comunidades pequeñas que están conformadas principalmente por trabajadores manuales y de baja cualificación, y fuertes las comunidades numerosas diversificadas en cuanto al carácter socioocupacional de sus componentes y por tanto con un promedio de instrucción medio o alto (Portes, 1990; Portes y Zhou, 1993).

Los resultados de diversas investigaciones realizadas desde este enfoque, en distintos contextos europeos (Castles y Davison, 2001; Colectivo IOE1999, 2001 y 2003; Cachón, 2003) han puesto en relieve que junto al análisis de la naturaleza de las comunidades resulta pertinente analizar el carácter de las redes sociales de los migrantes y las estrategias que estos desarrollan a partir de ello. En estos trabajos las redes de los migrantes se han mostrado como factores relevantes en el sentido de distinguir entre estrategias individuales, familiares o asociativas en las que se priorizan los vínculos basados en organizaciones. En nuestros trabajos previos tanto en Chile como en España hemos podido confirmar que la naturaleza de las redes sociales resulta relevante a la hora de definir tanto las trayectorias laborales, habitacionales, como las formas de articulación familiar y el acceso y forma de relacionarse con las instituciones públicas (Thayer, 2007; 2013). En este sentido pensamos que resulta pertinente sumar la dimensión de las estrategias de inserción como una cuarta variable, incidente en los modos de incorporación y que podemos categorizarla en términos de estrategias individuales o colectivas. A su vez entre estas últimas podemos distinguir entre aquellas en las que predominan las redes de parentesco y las que están dominadas por vínculos asociativos.

Antes de pasar a exponer el segundo supuesto conceptual de nuestra investigación, cabe subrayar que al poner el foco en la incidencia de los contextos de inserción sobre las trayectorias de incorporación de los migrantes, no se está asumiendo que las variables explicativas que asume la teoría neoclásica, como por ejemplo las cualificaciones individuales, sean descartadas como factores incidentes en las trayectorias de los migrantes. Al contrario, se las consideran variables relevantes, pero no como factores descontextualizados, sino en tanto elementos circunscritos en determinados contextos que las limitan o potencian en la influencia que ejercen sobre las trayectorias. El contexto en el que el sujeto esté inserto determinará el efecto que tengan las cualificaciones o la experiencia en su desempeño económico. Según esto podemos decir que las

cualificaciones por si solas no permiten predecir la trayectoria del sujeto, como el contexto en el que el sujeto que posee esas cualificaciones se inserta.

## **b. El enfoque del transnacionalismo**

El campo de los estudios migratorios en la actualidad, tanto en Latinoamérica como Europa y EEUU, está marcado por la tendencia, crecientemente hegemónica, de poner en un papel cada vez más protagónico a los vínculos y prácticas transnacionales de los migrantes y matizar, o dar por superada en algunos casos, la idea tradicional de que la migración supone que los sujetos salen de un país de origen para radicarse definitivamente en el de destino.

Este enfoque se distingue de los enfoques “tradicionales” como el de la asimilación, o el recién aludido de los modos de incorporación (Portes y Böröcz, 1989; Portes y Rumbaut 2010), por cuestionar el principio básico desde el que estos definen la relación entre el migrante y la sociedad receptora. Para el enfoque transnacional, esta relación no puede asumirse como un proceso en el que los migrantes experimentan un paulatino incremento de su relación con la sociedad de destino a la vez que un gradual debilitamiento de los vínculos materiales y simbólicos con la sociedad de procedencia. Al contrario, este paradigma comprende la migración como una dinámica en la que el migrante forma parte de un espacio en el que conjunta y simultáneamente están implicados los contextos de procedencia y de recepción (Castles, 2003).

Las investigaciones realizadas desde esta línea de trabajo asumen como punto de partida la existencia de *campos sociales transnacionales* (Glick Schiller et. al., 1992; 1999; Smith y Guarnizo, 1998; Mahler, 1998; Goldring, 1998) compuestos por dos (o más) lugares interconectados mediante la circulación tanto de los propios migrantes, como de los recursos económicos, culturales, sociales y políticos, que estos movilizan de un lugar a otro (Glick Schiller et. al., 1992; 1999; Smith y Guarnizo, 1998).

La descripción que realizan Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton en uno de los trabajos fundantes de este enfoque sintetiza con claridad condiciones de emergencia del transnacionalismo:

Ahora, un nuevo tipo de población migrante está emergiendo, compuesta por aquellos cuyas redes, actividades y patrones de vida enmarcan a ambas, sus sociedades de recepción y de procedencia. Sus vidas atraviesan las fronteras nacionales e instalan a las dos sociedades en un solo campo social (Glick, Shiller, et. al., 1992, p. 1, t.p.).

Desde su aparición, el transnacionalismo se ha planteado como la respuesta a una nueva realidad social de dimensiones globales que ha venido a transformar la fisonomía de las relaciones sociales en general y, de modo muy particular, las experiencias migratorias. El estudio de este nuevo fenómeno ha impuesto por ello, al estudio de las migraciones, el desafío de modificar sus marcos conceptuales tradicionales para adaptarlos a la nueva situación (Glick Schiller et al, 1992).

En este sentido Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton (1992) buscan abrir las ciencias sociales al nuevo ámbito de estudio, sugiriendo una serie de premisas, de las que destacamos dos por su relevancia para nuestro trabajo: la primera plantea que los límites que imponen las categorías clásicas de las ciencias sociales como la tribu, el grupo étnico, la nación o incluso la sociedad y la cultura deben de ser reinterpretadas a la luz de las prácticas sociales transnacionales que cuestionan las demarcaciones que definen a estas categorías. En segundo lugar, el transnacionalismo se asume como es una realidad incrustada en las vidas cotidianas y en las actividades habituales que llevan a cabo los sujetos concretos. Con ello la noción de campo social transnacional encarna los espacios locales y las prácticas localizadas que llevan a cabo los migrantes. Esto nos pone frente al hecho de que el transnacionalismo migrante no es ni mucho menos un fenómeno que suprima los límites territoriales, administrativos o simbólicos que separan a los Estados, las regiones, las ciudades o los barrios. Smith y Guarnizo, en su texto de 1998, acuñan el término “translocalismo” como una forma de enfatizar lo sensibles que son los campos sociales transnacionales a las realidades y espacios locales (Smith y Guarnizo, 1998).

Esto habría quedado en evidencia a partir del reconocimiento de que aun cuando se pueda hablar de la existencia de prácticas que se dan a través de las fronteras nacionales, estas no solo no se oponen sino que incluso confirman la injerencia de las instituciones locales o nacionales sobre las trayectorias de los sujetos: “Los análisis muestran que los vínculos transnacionales de los migrantes están lejos de ser socialmente des-fronterizados y des-territorializados. Las acciones transnacionales están socialmente delimitadas a través de fronteras nacionales y ocurren en muy específicas jurisdicciones territoriales” (Portes y Guarnizo, 2003, p. 1239).

A partir de la aceptación de estas premisas iniciales, entre otras que no viene al caso precisar<sup>1</sup>, se han depurado algunas líneas de estudio a la vez que se ha intentado sistematizar un cuerpo teórico

---

<sup>1</sup> Para más antecedentes ver: Keely y Nga Tran (1989); Appadurai, (1991) Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton (1992); Massey, Durand y Goldring (1994); Smith, M.P. y Guarnizo L.E., (1998); Goldring, L.,(1998); Smith, R., (1998); Mahler (1998); Sørensen (1998); Glick Schiller y Fouron, (1999); Guarnizo y Díaz, (1999); Portes,

consistente. En el recién aludido trabajo de Portes y Guarnizo, los autores definen el ámbito de estudio del transnacionalismo en tres dimensiones asociadas a los flujos migratorios: iniciativas de tipo económico; actividades políticas; y relaciones socio-culturales asociadas a la constitución de las identidades. A su vez, estos autores plantean que estas tres dimensiones de las actividades transnacionales pueden darse en el marco de diversos grados de institucionalización. Reconocen aquí, haciendo eco de la propuesta previa de Michael Peter Smith y el propio Guarnizo (1998) que existen actividades transnacionales *desde arriba*, con un alto grado de institucionalización y actividades transnacionales *desde abajo* asociadas a bajos niveles de institucionalización (Portes y Guarnizo, 1999).

Alineado con este planteamiento Portes, Guarnizo y Landlot (1999) plantean que la estrategia metodológica más acertada para el estudio del transnacionalismo, consiste en tomar como unidad de análisis a la acción de los migrantes, pero no como individuos aislados, sino como sujetos insertos en unas redes sociales organizadas transnacionalmente. Este punto de vista nos permite precisar que el análisis de las redes sociales que se realice en el marco del proceso de incorporación de los migrantes en la sociedad de destino, debe atender no solo a las relaciones que se establecen en esta, sino también a los lazos que se mantienen con el lugar de procedencia, pues ello incide no solo en la disponibilidad de recursos de los migrantes, sino también en relación a las proyecciones de las trayectorias migratorias y las expectativas de incorporación y reconocimiento que orientan hacia la sociedad receptora.

Para efectos del problema que orienta esta investigación, se toma atención a los vínculos y prácticas transnacionales que se llevan a cabo en términos informales al interior de las redes sociales migratorias. De manera que por mucho que el foco esté puesto en la relación entre la condición de migrante y el proceso de incorporación al sistema educativo de la sociedad receptora, no pueden desconocerse la influencia que puede tener sobre esa relación la existencia de vínculo, prácticas y proyecciones transnacionales por parte de los migrantes. En tal sentido, el análisis de las valoraciones y expectativas que realicen los migrantes en su proceso de incorporación estará abierto a eventuales proyecciones en el campo transnacional en el que se inscriben sus trayectorias.

---

Guarnizo y Landlot (1999); Portes (1999); Vertovec, (1999; 2006); Sassen (2001); Guarnizo, Portes y Haller, (2003); Guarnizo, (2004); Escrivá y Ribas (2004) Sørensen (2004); Waldinger y Fitzgerald, (2004); Smith, M.P. (2005); Rogers, (2005).

En síntesis podemos decir que el paradigma del transnacionalismo supone que la relación del migrante y la sociedad receptora no constituye una realidad acabada ni cerrada completamente en esta. La instalación de esta problemática en el campo nos obliga a asumir una aproximación a los sujetos migrantes atenta a las proyecciones de estos, más allá de los vínculos con la sociedad local. Está, por tanto, en el espíritu de esta investigación el desarrollar una mirada capaz de abordar el problema de la migración desde una perspectiva que no niegue ni suponga de antemano, ni que los migrantes se mueven transnacionalmente ni que no lo hacen. Suponemos que una mirada abierta es lo óptimo para dar cuenta en toda su complejidad de la relación los inmigrantes con contexto receptor.

En el contexto de Chile, el aún incipiente estudio de los flujos migratorios transnacionales (Soffia y Cano, 2008; Stefoni, 2005; 2008; Tapia, 2013) tienen un carácter esencialmente descriptivo de relaciones y prácticas que confirman la complejidad de algunas trayectorias migratorias. El campo sigue estando dominado por enfoques que asumen la migración como un proceso de establecimiento permanente de los migrantes en esta sociedad, esto es, presuponiendo que los migrantes que han llegado en el último tiempo a Chile, principalmente latinoamericanos,

[...] difícilmente retornarán a sus países en el mediano plazo. Se trata de una población que tenderá a radicarse en Chile en la medida en que se vaya produciendo la reunificación familiar, lo que representa nuevos desafíos para las diversas instituciones, así como para toda la sociedad (Stefoni, 2007, p. 564).

En cualquier caso, aunque los trabajos realizados en el país aún no logran conformar un cuerpo consistente y claramente definido en sus perspectivas analíticas, creemos que se está en camino de consolidar este campo de conocimiento a partir de la discusión y la producción académica.

Por nuestra parte, el trabajo que hemos desarrollado con migrantes latinoamericanos en España y Santiago nos ha mostrado que los vínculos transnacionales que estos sujetos mantienen con sus lugares de procedencia, bien forman parte de la fase inicial de un proceso prolongado de incorporación definitiva al contexto social de esa ciudad, o bien, son concebidos como una instancia que pone pausa o término al proyecto migratorio. Esto se expresa en que tienden a vincular el retorno a sus países de procedencia en relación al descanso, las vacaciones, o como proyección al momento del retiro o la jubilación. Lo que nos muestra, al menos preliminarmente, que el lugar de procedencia más que estar integrado en la trayectoria migratoria, es concebido como un espacio en que este se detiene (Thayer, 2008).

### c. La relación migrantes/nativos como expectativa de subordinación

El tercer supuesto que fundamenta esta investigación asume que las condiciones de aceptación y rechazo de los migrantes por parte de la población nativa, está condicionada por la posición en la que los primeros se incorporen. La explicación preliminar para el rechazo hacia los migrantes estaría dada por la ruptura de la relación de dominación generada por la cercanía o la igualdad de hecho en la que se incorporan los migrantes en algunas dimensiones (Elias, 2001). Esto implica, como sostiene Abad (1993), que “[l]a relación que se establece hoy entre minorías inmigrantes y mayorías autóctonas se realizan, por tanto, bajo el signo de la dominación” (p. 45). De manera que en la base de la aceptación de la población migrante, por parte de la sociedad de recepción, estaría la demanda para que los primeros cumplan la expectativa de subordinación que posee la segunda respecto de ellos. Cuando esa relación de dominación se ve amenazada o cuestionada por la cercanía social o espacial del inmigrante, la población reaccionaría activando mecanismos restitutivos de diversa índole, que pueden llegar incluso a la violencia racista, como ha mostrado para el caso francés Michel Wieviorka (1992; 2002) o para el español Lorenzo Cachón (2006; 2009) entre otros.

De manera que el supuesto que asumimos condiciona las relaciones conflictivas entre nativos y migrantes no se basa en un rechazo a la diferencia de los migrantes, sino a una oposición a la igualdad que amenaza la relación de dominación esperada. El migrante es concebido en este sentido como un sujeto inferior y subordinado:

No es en sí misma la diferencia del otro la que resulta insoportable a la mayoría; en caso contrario, no podrían permanecer ellos mismos diferentes. Lo que resulta amenazante es una diferencia construida sobre el plano de la igualdad, porque solo ella pone en cuestión su posición de privilegio. No es la diferencia sino la proximidad de una diferencia competitiva la que despierta los demonios de la inseguridad, la insolidaridad y el rechazo (Abad, 1993, p. 53).

Diversas investigaciones realizadas desde el enfoque cualitativo muestran la relación que existe entre la cercanía en el espacio respecto los migrantes como un factor influyente en la aceptación o rechazo que se tenga de ellos (Pérez, et. al., 2001; Álvarez, 2005; Barañano et. al, 2006; Thayer, Córdova, Ávalos, 2013). En estos trabajos se muestra que la cercanía espacial motiva sentimientos competitivos con los inmigrantes, los que allanarían el camino para justificar la discriminación, el rechazo y la negación del reconocimiento. “Se sostiene así un discurso que podría ser calificado

como defensivo frente a lo que se percibe como una 'invasión', de un espacio propio" (Baraño et. al., 2006, p. 148).

Este condicionamiento de la aceptación a la reproducción de las relaciones de dominación, pondría en evidencia el hecho de que en las sociedades receptoras existe una paradoja en las condiciones de aceptación del *trabajador migrante* y las del *ciudadano extranjero*. Esta paradoja inherente a la relación entre el migrante y la sociedad receptora, consiste en que éste es aceptado como trabajador precisamente en virtud de los rasgos por los cuales es rechazado como ciudadano.

En efecto, todo inmigrante que accede al mercado de trabajo se supone que posee condiciones particulares que lo distinguen del trabajador nativo y que lo convierten en un sujeto propicio para la realización de cierto tipo de labores: el hecho de pertenecer a un país con menor nivel de desarrollo o de una antigua colonia; el ser reconocido como racial o étnicamente diferente; hablar un idioma distinto, o con un acento diferente; provenir de un contexto social en crisis, etc., son algunas de las marcas que convierten al migrante simultáneamente en un sujeto deseable en términos económicos e indeseable en términos políticos y sociales. Es debido a los mismos rasgos que el migrante resulta funcional como trabajador y disfuncional como ciudadano.

En tal sentido, el proceso de incorporación de los migrantes estaría marcado por reacciones divergentes dependiendo del ámbito en el que se incorporen y el modo que en cada contexto se reproduzca o contravenga la relación de dominación establecida. En la esfera del trabajo por ejemplo, la incorporación subordinada en el segmento secundario y las ocupaciones más degradadas incentivaría una mayor aceptación de los colectivos migrantes que en los contextos de incorporación igualitaria como son el espacio barrial, los servicios de salud, el sistema escolar, los espacios públicos, etc. En estos, la igualdad de hecho en que se presentan los migrantes activaría las disposiciones hacia el rechazo por parte de la población nativa. Y sería justamente en estos contextos donde cobran con mayor frecuencia e intensidad las expresiones manifiestas del rechazo, la discriminación y la confrontación entre colectivos migrantes y población nativa.

La dualidad entre la incorporación subordinada a la esfera del trabajo (Stefoni y Fernández, 2011) y la incorporación igualitaria en el espacio y los servicios públicos está asociada a una contradicción entre el interés de la sociedad receptora y el interés de los migrantes. Si lo primero supone que los migrantes responden a una demanda de su tiempo originada por el mercado de trabajo de la sociedad de destino, lo segundo, que son ellos quienes ejercen una demanda sobre la sociedad receptora. La presencia de los migrantes obliga a la sociedad local a satisfacer esta nueva demanda transformando o adaptando las condiciones de su oferta espacial y de servicios. El doble

papel que cumplen los migrantes, a la vez como objetos de una demanda local de su tiempo y como sujetos de una demanda ejercida sobre los espacios y servicios locales, establece el marco interpretativo básico para comprender la lógica de las relaciones que establecen con la población nativa.

Con esta interpretación recogemos por una parte la idea, bastante consensuada y demostrada en diversos trabajos (Piore, 1979; Cachón 2010; Stefoni, 2007), que entre trabajadores autóctonos y migrantes no existe, en términos generales, una relación de competencia por los mismos puestos de trabajo, pues ambos grupos serían objeto de una demanda segmentada al interior del mercado laboral. En sentido contrario, en el ámbito extra-laboral las relaciones entre autóctonos y extranjeros operan, aquí sí, sobre una dinámica de igualdad y competencia entre unos y otros. Las situaciones cotidianas en que los migrantes salen de su contexto laboral, estarían marcadas por unas relaciones competitivas con la población autóctona acostumbrada a ser, hasta hace poco tiempo la exclusiva usuaria de la infraestructura urbana y de servicios sociales.

La ruptura de la relación de dominación sería, como punto culmine, la antesala de la activación de los mecanismos de violencia xenófoba en contra de los migrantes. Sayad (2010) plantea del siguiente modo el carácter del ámbito relacional entre migrantes y nativos:

Si la prudencia (o ese sentido social de los límites que, en ciertas condiciones, es como la propiedad específica de los dominados) tiene por efecto prevenir el racismo (al menos en su forma más manifiesta) la audacia (social) predispone al sujeto para tener una experiencia más aguda y más frecuente del racismo (p. 81).

Es en la igualdad o en la amenaza de la relación de dominación, por tanto, que emerge la violencia y la discriminación manifiesta dirigida hacia los migrantes. La presencia igualitaria de los migrantes en el espacio, rompería la expectativa de subordinación con que la población nativa se aproxima a ellos y que condiciona su aceptación.

#### **d. Políticas públicas, programas y experiencias locales**

En este contexto, entender los procesos migratorios donde niños, niñas y adolescentes se ven involucrados, resulta ser un tema complejo de abordar, tanto en términos de adaptación como de inclusión (Sename, 2013). Tal como se ha señalado, la ley migratoria vigente en Chile data del año 1975, promulgada durante la dictadura militar. Bajo este marco jurídico, el rol del Estado es el de

regulador y conductor del fenómeno migratorio, por cuanto, no puede apartarse de la carta del rumbo impuesto por los cuerpos legislativos que le preceden. En la actualidad, el Ministerio del Interior, con base en los compromisos gubernamentales en materia migratoria, en las orientaciones de la "Política Nacional Migratoria" y en la legislación vigente, definió como uno de sus objetivos estratégicos el "liderar el desarrollo de una política nacional de migraciones y de refugio" (<http://www.extranjeria.gob.cl/>).

En relación con la educación, la legislación vigente asegura el acceso a todos los estudiantes de educación básica y media, independiente de la condición migratoria de sus padres. En suma, el sistema escolar en Chile carece de una política pública de inclusión hacia la población migrante que vaya más allá de asegurar el acceso de los estudiantes. Existen algunas experiencias de carácter local y otras realizadas por las propias escuelas, incluso algunas prácticas sociales extraescolares interesantes en la línea de la inclusión o del mestizaje (Carrasco, Molina & Baltar, 2013), pero que no han sido sistematizadas ni son extrapoladas al conjunto del sistema. Pese a esto, algunos estudios sostienen que un tercio de los inmigrantes en edad de asistir no lo haría, debido a dificultades económicas, de visado de documentos y por no haber sido aceptados en algún establecimiento educacional (Polloni y Matus, 2011). En cualquier caso, dada la existencia de opacidad en las cifras, esta afirmación debe ser también tomada con cautela.

#### **e. Procesos de escolarización de los inmigrantes**

La evidencia existente en Chile respecto a la incorporación de los inmigrantes en el sistema escolar es aún insuficiente, tanto en términos cuantitativos como en relación con la definición y caracterización de los procesos de escolarización. Pese a esto, se han realizado hallazgos y estudios que invitan a profundizar en la temática (Cárdenas, 2006; Carrasco et al., 2013; Navas y Sánchez, 2010; Pavez, 2012; Stefoni et al., 2008; Tijoux, 2013). A continuación, veremos algo de la evidencia existente sobre tres dimensiones relevantes: cultura escolar y existencia de dinámicas de discriminación; menor rendimiento académico en la mayor parte de la población migrante; y, por último, una significativa concentración y segregación territorialmente y en la red educativa.

Uno de los tópicos recurrentes en el debate sobre inmigración y escuela es la tensión existente entre la consolidación de prejuicios y estereotipos o la capacidad de la institución escolar para morigerarlos. Cárdenas (2006) detectó en una muestra de enseñanza media que los prejuicios abiertamente hostiles habían derivado en otros más sutiles o encubiertos, pero no desaparecidos, corroborando la hipótesis de Pettigrew & Meertens (1995) a este respecto, de que existe dificultad

en reconocerse a sí mismos como racistas o xenófobos. Para el caso español, Thayer (2007) detectó que la estigmatización al interior de los espacios escolares es menor si la cantidad de inmigrantes es mayor. Este prejuicio sutil también se detectó en estudiantes de pedagogía en Chile, con menor intensidad en mujeres y personas con interacciones previas con inmigrantes (Navas y Sánchez, 2010). Esta discriminación se evidencia, sin embargo, en formas en ocasiones menos sutiles, cotidianas y que se despliegan en el habla de los adultos hacia los niños, niñas y adolescentes, categorizándolos y clasificándolos (Tijoux, 2013). Pese a esto, como sostiene la autora, la llegada de la inmigración cumple una función económica, al igual que pasa en muchas ciudades europeas (Burgess et al., 2005; Alegre, et al., 2006), donde el ingreso masivo de estos(as) estudiantes ayuda a sobrevivir al agónico sistema público en aquellos barrios donde las familias más acomodadas han decidido enviar a sus hijos a colegios particular subvencionados

Otro de los ámbitos relevantes se relaciona con el efecto de la inmigración en los resultados académicos. De acuerdo con Calero & Waisgrais (2009), solo se detectan efectos negativos en concentraciones muy elevadas de inmigrantes. Abrantes (2008), también para el caso español, da cuenta de que los/las inmigrantes tienen mayor dificultad para adaptarse a contextos más académicos y selectivos, en el que las clases expositivas y el estudio en casa se vuelven hegemónicos. Rivkin (2000) proporciona evidencia que el aislamiento racial perjudica el logro académico. La mayoría de los países miembros de la OCDE, los/las estudiantes inmigrantes registran un rendimiento inferior (40 puntos en la prueba PISA) respecto al resto de los/las estudiantes. No obstante, diferentes experiencias internacionales han demostrado que dicha brecha educacional se ha podido reducir considerablemente, como es el caso de Bélgica, Suiza, Alemania y Nueva Zelanda; e incluso revertir, como en Australia (OECD, 2011). Esto iría en la línea de lo manifestado por Wolfok (2006), quien señala que las bajas expectativas y los estereotipos de la comunidad educativa, así como de las políticas de los centros educacionales, explicarían de mejor modo el bajo rendimiento de los/las estudiantes inmigrantes. En este plano, cabe indicar que no existen culturas deficientes, sino incompatibilidades entre la cultura familiar del estudiante y las expectativas de la escuela (Gallimore & Goldenberg, 2001). Tal como sostuvo Bernstein (1994), puede ser que determinadas configuraciones escolares se adapten mejor a ciertos contextos familiares.

En relación con el último ámbito, la evidencia comparada muestra que existe una recurrente concentración y segregación de la población inmigrante, en particular de aquellos que carecen de capital simbólico, pero también de los que poseen mayor capital económico y se autosegregan (Schiappacasse, 2008). Esta misma tendencia también la observaban Frankenberg et al. (2003), quienes señalaban que los latinos eran el grupo más segregado y los asiáticos el grupo menos

segregado. Esta reemergencia de escuelas apartheid (con el 99-100% de no blancos) y con esta fuerte tendencia a la re-segregación, afecta a la formación ciudadana. Cline et al. (2002), muestran que las escuelas "principalmente de blancos" (hasta 4-6% de minorías) no preparan adecuadamente a los alumnos para la diversidad étnica y cultural.

En el ámbito de los modelos de intervención escolar orientados a generar un marco de inclusión social de los migrantes, los especialistas españoles han avanzado en identificar cinco estrategias típicas de abordaje del problema. En este contexto, el estudio del sistema educativo se ha centrado tanto en la relación entre cultura y cohesión social, como en el asunto de las condiciones de desigualdad y de mayor precariedad socioeconómica que afecta a la población migrante. Los trabajos situados en esta línea han sido enfáticos en precisar la necesidad de considerar, simultáneamente, la cuestión de la cohesión social a partir de la existencia de diferencias culturales y el problema de la desigualdad social que instala a los migrantes en una posición subordinada respecto de la población autóctona (Abad, 1993a; 1993b; IOE, 1999a; 1999b; 2002; Carbonell, 1999; García Castaño y Granados, 2002). Los especialistas plantean que, de no considerar simultáneamente estos dos aspectos, el sistema educativo contribuiría a reproducir esas condiciones de partida, en lugar de revertirlas.

A partir de esta precisión se han distinguido cinco estrategias de intervención por parte de las instituciones educativas (IOE, 1999a; 1999b; Giménez y Malgesini, 2000). En la primera, la escuela activa un rechazo a los diferentes negando el acceso a los migrantes, con lo que evita hacerse cargo de su escolarización y su socialización. Una segunda posición supone ignorar a los diferentes. Aquí, se acepta el ingreso de los migrantes a la escuela, pero se los trata como si no fueran portadores de una diferencia cultural, ni estuvieran en una posición de desigualdad social. Vale decir, se adoptan los supuestos del asimilacionismo republicano (Castles y Davidson, 2001). En tercer lugar la escuela puede educar a los diferentes mediante programas de educación compensatoria y planes especiales. Lo que se busca con esta estrategia es nivelar la situación de partida de aquellos que, por su condición social y cultural, se encuentran en una posición desfavorecida. En cuarto lugar la escuela puede potenciar una educación pluralista. Esto consiste en introducir en el currículum, las aportaciones culturales de los distintos colectivos de migrantes, generando un cambio en los patrones generales de socialización. Por último se ha identificado el modelo de la educación antirracista o intercultural, que toma los planteamientos de la educación pluralista, y los asocia a la posición de poder desfavorable en que se encuentran las minorías migrantes. Esta última estrategia estaría orientada tanto a la inclusión de las singularidades culturales, como a la supresión de las desigualdades sociales y de poder que afectan negativamente a los migrantes o a otras minorías (IOE, 1999a; 1999b; Giménez y Malgesini, 2000). A partir de lo anterior, se puede

plantear que el papel de la escuela en el proceso de inclusión de los migrantes se debate entre ser un ente reproductor de la homogeneidad simbólica existente, desde antes de la aparición de los migrantes, o incorporar la heterogeneidad que estos portan, como materiales para la socialización en general.

La ausencia de una política y un modelo de intervención concordante con esa política genera que el sistema escolar se encuentre “entre la inercia de reproducir lo existente y la apertura hacia las aportaciones del alumnado social y culturalmente diverso” (IOE, 2002, p. 45). En el caso de España, los especialistas tienden a concordar en que la opción de la educación antirracista o intercultural, es el camino más apropiado para la integración de los migrantes. Con esto se apoya la idea de un sistema educativo que, en lugar de reproducir los valores, normas y objetivos establecidos, produzca unas representaciones colectivas nuevas que consideren la socialización previa de los migrantes y su singularidad cultural (Abad, 1993a; 1993b; IOE, 1999a; 1999b; Giménez y Malgesini, 2000; Carbonell, 1999; García Castaño y Granados, 2002). El modelo de educación intercultural consiste en definitiva, en construir un marco simbólico para la convivencia en el que sea compatible por un lado la socialización de los migrantes fuera de la escuela con su socialización en el interior de esta (Abad, 1993a; Aja, 1999), y por otro, la socialización del alumnado autóctono también dentro y fuera de la escuela. La educación intercultural tiene como resultado ideal la articulación de un contexto valórico y normativo en el que son perfectamente compatibles prácticas sociales y culturales diversas. Esta forma de comprender la inclusión concibe un contexto social intercultural que trasciende el marco del sistema educativo (IOE, 1999b).

En suma, el proceso de inclusión de la población inmigrante se ha enfrentado a desafíos y dificultades en distintas partes del mundo. Las políticas públicas y sociales, así como las estrategias escolares diferenciales, han generado distintos procesos de incorporación de estos colectivos a las comunidades de recepción. Los modos en que estos procesos se han desarrollado en Chile, no han permitido que exista aún evidencia sólida que oriente adecuadamente las políticas públicas.

## V. METODOLOGÍA

La metodología propuesta es de enfoque mixto, mediante el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, favoreciendo un proceso de triangulación metodológica. El universo del estudio lo constituyen los/las estudiantes migrantes y no migrantes matriculados en la educación básica de segundo ciclo, pertenecientes a escuelas municipales y particulares subvencionadas. Para efectos del estudio, se elaboraron dos procedimientos para la selección de las muestras:

### a. Muestra cuantitativa

El diseño de investigación, para el caso de las muestras cuantitativas, se apoyará en un procedimiento probabilístico. No obstante, en virtud de los objetivos del estudio y de las características del sujeto de investigación o unidad de análisis, el tipo de muestreo corresponderá a uno por conglomerado o "*clusters*", con procedimiento de selección polietápico. Se ha optado por el muestreo por conglomerados, en la medida que existe evidencia empírica que permite sostener que la población estudiada está agrumada en conglomerados naturales. Específicamente, existen antecedentes que señalan que la población escolar migrante tiende a concentrarse en algunas comunas de la región metropolitana. De esta manera, según datos estadísticos se seleccionaron 5 conglomerados geográficos (comunas de la región metropolitana), con alta presencia de estudiantes migrantes. A partir de estas unidades geográficas, se seleccionaron 10 establecimientos educativos, en función de la concentración de estudiantes migrantes registrados en la matrícula total de cada uno de éstos. En esta segunda etapa, los conglomerados corresponden a las diez unidades educativas que se seleccionaron aleatoriamente, pero ratificadas por el acuerdo del Director de la Escuela.

Cuadro N°1  
Establecimiento según concentración de Estudiantes Migrantes

Categorización		Nombre del Establecimiento	Dependencia	Matrícula total 2° Ciclo Ed. Básica	Concentración Estudiantes Migrantes
Alta concentración	Mayor al 50%	Colegio George Washington	Particular subvencionado	341	55%
		Escuela Camilo Mori	Municipal	136	50%
Media Alta concentración	Entre el 25% y 49%	Escuela Profesora María Luisa Sepúlveda	Municipal	242	34%
		Escuela Básica República Oriental de Uruguay	Municipal	177	30%
		Escuela Bilingüe República del Paraguay	Municipal	596	26%
Media concentración	Entre el 10% y 24%	Escuela Básica Humberto Valenzuela García	Municipal	117	19%
		Colegio Sao Paulo	Particular subvencionado	133	14%
		Colegio San Antonio	Particular subvencionado	321	11%
Baja concentración	Menor al 10%	Escuela Básica República del Ecuador	Municipal	281	9%
		Escuela Básica N° 953 José Artigas	Particular subvencionado	269	3%

Pese a lo anterior, para efectos de la investigación y los distintos instrumentos aplicados, la unidad de estudio y los grupos de interés son principalmente los estudiantes migrantes y no-migrantes de segundos ciclos básicos de cada establecimiento (5<sup>to</sup> a 8<sup>vo</sup> año básico) estudiado.

De éste modo, para el caso de la encuesta de caracterización que se administra a padres y apoderados, las muestras se obtienen a partir de los antecedentes estadísticos hallados en las matrículas de segundo ciclo básico de cada establecimiento y la proporción de estudiantes migrantes y no-migrantes en cada uno de éstos. Ahora bien, considerando que los establecimientos educacionales tienen dificultades para individualizar a los estudiantes migrantes de primera generación y mucho más a los de segunda generación, la identificación de los casos de estudiantes migrantes y no migrantes, se construyó a partir del trabajo de terreno realizado por el proyecto. En otras palabras, el marco muestral fue elaborado por la información levantada en el trabajo de campo y por las declaraciones de los equipos directivos y los profesores jefes de cada uno de los centros educativos que han compuesto la muestra de colegios.

Cuadro N° 2  
Distribución de la Matrícula de Segundo Ciclo según grupos de interés

Comuna	Nombre del Establecimiento:	Dependencia:	Matrícula Sólo 2do Ciclo (5° - 8°)				
			Estudiantes Migrantes		Estudiantes Nacionales		Total Matrícula 2do Ciclo
			N°	%	N°	%	N°
Independencia	Escuela Básica Camilo Mori	Municipal	68	50%	68	50%	136
Quilicura	Escuela Profesora María Luisa Sepúlveda	Municipal	82	34%	160	66%	242
Santiago	Escuela Básica República Oriental de Uruguay	Municipal	76	30%	177	70%	253
Recoleta	Escuela Bilingüe República del Paraguay	Municipal	172	29%	424	71%	596
Independencia	Colegio George Washington	Particular Subvencionado	66	19%	275	81%	341
Estación Central	Escuela Básica Humberto Valenzuela García	Municipal	20	17%	97	83%	117
Estación Central	Colegio Sao Paulo	Particular Subvencionado	18	14%	115	86%	133
Santiago	Colegio San Antonio	Particular Subvencionado	34	11%	287	89%	321
Santiago	Escuela Básica República del Ecuador	Municipal	22	8%	259	92%	281
Recoleta	Escuela Básica N° 953 José Artigas	Particular Subvencionado	9	3%	260	97%	269
		<b>Total:</b>	567		2122		2689

Sobre la base de la aclaración anterior, la muestra utilizada para la aplicación de la encuesta de caracterización, se obtuvo a partir del número total de estudiantes matriculados (migrantes y no migrantes) que asisten a segundo ciclo básico (5<sup>to</sup> a 8<sup>vo</sup> año básico), en cada establecimiento estudiado (Clusters o conglomerados), respetándose la proporcionalidad de estudiantes matriculados en el mismo ciclo y nivel, y la proporcionalidad de estudiantes migrantes y no migrantes que se identificó en el trabajo de terreno. Es decir, se obtiene una muestra probabilística

del universo de estudiantes migrantes y no-migrantes de segundo ciclo, estratificada proporcionalmente en función de:

- la matrícula de cada colegio en 2° ciclo.
- la proporción de migrantes y no-migrantes.
- La representación por curso o nivel educativo.

En términos de muestra, se trabaja bajo un error muestral del 4% y a un nivel de confianza del 95%. La fórmula estadística para obtener una muestra que permita generalizar los resultados al conjunto de la población, corresponde al cálculo de muestras de poblaciones finitas, tal como se señala a continuación:

Figura 1  
Fórmula para calcular muestra

$$n = \frac{Z^2 \hat{S}^2 N}{E^2 (N - 1) + Z^2 \hat{S}^2}$$

donde:

Z = las unidades de desviación típica correspondientes al nivel de confianza elegido

$\hat{S}^2$  = el valor de la varianza poblacional. Equivale al producto de las proporciones  $\hat{P}$  y  $\hat{Q}$ , donde  $\hat{Q} = 1 - \hat{P}$

E = el error máximo permitido

$Z_{\alpha}$  es puesto a 1.96 para el 95% como nivel de confianza.

Cp, o margen de error, igual a 4%

Como la proporción (p) es desconocida, se colocará el valor de p a la proporción que resultará en el tamaño muestral más alto, p = 0.5.

A partir de los criterios anteriormente descritos, la próxima tabla proporciona la cantidad de casos que constituyeron el tamaño definitivo de la muestra por centro educativo, distinguiendo la proporción de estudiantes migrantes y no migrantes.

Cuadro N° 3

Determinación de la muestra 2° Ciclo por cada establecimiento y según grupos de interés:

Comuna	Establecimiento:	Dependencia:	Muestra (Error 4%)		
			N° Migrantes	N° Nacionales	Total
Independencia	Escuela Básica Camilo Mori	Municipal	14	14	28
Independencia	Colegio George Washington	Particular Subvencionado	13	54	67
Santiago	Escuela Básica República del Ecuador	Municipal	4	52	56
Santiago	Escuela Básica República Oriental de Uruguay	Municipal	15	36	51
Santiago	Colegio San Antonio	Particular Subvencionado	7	57	64
Quilicura	Escuela Profesora María Luisa Sepúlveda	Municipal	16	32	48
Recoleta	Escuela Bilingüe República del Paraguay	Municipal	34	84	118
Recoleta	Escuela Básica N° 953 José Artigas	Particular Subvencionado	2	51	53
Estación Central	Escuela Básica Humberto Valenzuela García	Municipal	4	18	22
Estación Central	Colegio Sao Paulo	Particular Subvencionado	4	23	27
<b>Totales:</b>			112	418	534

Por último, para asegurar el criterio de aleatoriedad en la selección de los casos, los encuestadores y ayudantes de campo, en función de las listas de clases de cada curso, utilizaron la función de números aleatorios del software Excel, para identificar a los alumnos a cuyos padres o apoderados se les hizo llegar el cuestionario para que a su vez los colegios enviaran a sus respectivos domicilios.

Tabla N° 4  
Detalle de la composición de la muestra por cada curso según grupos de interés:

Nombre del Establecimiento	Dependencia	Muestra para Estudiantes Migrantes					Muestra para Estudiantes Nacionales					Total Muestra (4% error)
		5to	6to	7to	8to	TOTAL	5to	6to	7to	8to	TOTAL	
Escuela Básica Camilo Mori	Municipal	4	4	3	3	14	4	4	3	3	14	28
Colegio George Washington	Particular Subvencionado	3	3	3	3	12	14	14	14	13	55	67
Escuela Básica República del Ecuador	Municipal	1	1	1	1	4	15	15	11	11	52	56
Escuela Básica República Oriental de Uruguay	Municipal	4	4	3	4	15	10	9	7	10	36	51
Colegio San Antonio	Particular Subvencionado	2	2	2	1	7	16	16	13	12	57	64
Escuela Profesora María Luisa Sepúlveda	Municipal	2	4	5	5	16	4	9	10	9	32	48
Escuela Bilingüe República del Paraguay	Municipal	7	10	9	8	34	18	24	23	19	84	118
Escuela Básica N° 953 José Artigas	Particular Subvencionado	2	0	0	0	2	14	13	13	11	51	53
Escuela Básica Humberto Valenzuela García	Municipal	1	1	1	1	4	4	3	5	6	18	22
Colegio Sao Paulo	Particular Subvencionado	1	1	1	1	4	6	7	5	5	23	27
		26	31	28	27	111	104	114	103	97	422	534

El procedimiento utilizado se resume en el siguiente cuadro:

Población	Primera Etapa	Segunda etapa	Muestra
Estudiantes de segundo ciclo básico (5 <sup>to</sup> - 8 <sup>vo</sup> básico) de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que concentren población migrante en su matrícula.	Selección de conglomerados geográficos (comunas de la región metropolitana) que presentan concentración de estudiantes inmigrantes.	Selección de los conglomerados educativos (colegios, escuelas o liceos), que concentran estudiantes inmigrantes en el segundo ciclo básico.	Obtenida a partir de la matrícula de estudiantes de segundo ciclo básico que asisten a establecimientos educativos con concentración de población migrante (matrícula migrante y no migrante)

Para el caso de la administración del instrumento “o test sociométrico”, la selección de la muestra para la aplicación de este instrumento se selecciona aleatoriamente dos cursos de segundo ciclo básico (5<sup>to</sup> a 8<sup>vo</sup> año básico), por cada establecimiento educativo. Es decir, se seleccionan aleatoriamente 20 cursos de segundo ciclo, aplicando el test sociométrico a la totalidad de estudiantes que forman parte de la lista de matriculados por curso, pese a que en su aplicación no se encuentre la totalidad de estudiantes que componen cada curso, debido a motivos de inasistencia o enfermedad. En términos concretos, el test sociométrico se aplicó a 663 estudiantes de los 10 establecimientos estudiados.

Cuadro N° 5  
Detalle de la aplicación de Test-Sociométricos:

Nombre del Establecimiento	Dependencia	N° de Test Sociométricos aplicados
Escuela Básica Camilo Mori	Municipal	65
Colegio George Washington	Particular Subvencionado	86
Escuela Básica República del Ecuador	Municipal	63
Escuela Básica República Oriental de Uruguay	Municipal	46
Colegio San Antonio	Particular Subvencionado	78
Escuela Profesora María Luisa Sepúlveda	Municipal	53
Escuela Bilingüe República del Paraguay	Municipal	73
Escuela Básica N° 953 José Artigas	Particular Subvencionado	66
Escuela Básica Humberto Valenzuela García	Municipal	59
Colegio Sao Paulo	Particular Subvencionado	74
		663

## b. Muestra cualitativa

Se utiliza una muestra estructural (Alonso, 1998), seleccionándose un conjunto de individuos que representen por saturación los discursos sociales posibles en relación con la problemática abordada. La muestra se construye en dos etapas. Una primera corresponde a la selección de los establecimientos, concordante con los conglomerados cuantitativos y a partir de los siguientes criterios: i) escuelas y liceos públicos y particular subvencionados, con una mayor proporción de los primeros por la mayor concentración de estudiantes migrantes en dicha red; ii) segundo ciclo básico; iii) comunas con alta concentración de población migrante, como es el caso de Estación Central, Quilicura, Recoleta y Santiago; iv) escuelas con alta y baja concentración de estudiantes migrantes; v) Accesibilidad y factibilidad.

Teniendo estos aspectos en consideración, se realiza la selección de escuelas que se muestra en la tabla a continuación:

Cuadro N° 6  
Muestra de Comunas y Escuelas Seleccionadas

Comunas	Municipales	Particular Subvencionados
Santiago	República Oriental del Uruguay.	Colegio San Antonio.
	República del Ecuador.	-
Independencia	Escuela Camilo Mori.	George Washington
Estación Central	Humberto Valenzuela García.	Sao Paulo
Quilicura	Profesora María Luisa Sepúlveda.	-
Recoleta	República del Paraguay.	Colegio José Artigas
<b>Total</b>	<b>6 Escuelas</b>	<b>4 Escuelas</b>

La segunda etapa se constituye mediante la selección de los informantes a los cuales se les aplican los distintos instrumentos de investigación cualitativos. Por cada establecimiento se escoge a: i) director(a) u otro directivo; ii) cuatro a seis profesores; iii) seis a ocho estudiantes inmigrantes; iv) seis a ocho estudiantes no migrantes; v) cuatro a ocho apoderados(as) de estudiantes migrantes, de preferencia de distinto curso; y, vi) cuatro a ocho apoderados(as) de estudiantes no migrantes. En resumen, la muestra cualitativa aparece resumida en la tabla siguiente, con detalle de los distintos informantes y del rango de sujetos que componen la muestra por establecimiento. La existencia de rangos en las muestras de varios tipos de informantes se debe a la necesidad de contar con flexibilidad suficiente para adaptarnos a las condiciones y disponibilidad de la escuela, aunque siempre resguardando un piso de informantes mínimo en cada categoría.

Tabla N° 7  
Muestra cualitativa de informantes

Actores escolares	Escuelas Municipales		Escuelas Particular Subvencionadas		Total de informantes (rango)
	Muestra por Escuela	Total (rango)	Muestra por Escuela	Total (rango)	
Estudiantes migrantes	6-8	36-48	6-8	24-32	60-80
Estudiantes no migrantes	6-8	36-48	6-8	24-32	60-80
Apoderados migrantes	4-8	24-48	4-8	16-32	40-80
Apoderados no migrantes	4-8	24-48	4-8	16-32	40-80
Docentes	4-6	24-36	4-6	16-24	40-60
Directivo	1	6	1	4	10

## 2.- Estrategia de terreno, producción de información y análisis

### 2.1.- Fase Preparación de instrumentos cuantitativos y evidencia documental

En la primera fase, se prepararán los instrumentos cuantitativos y se elaborarán las pautas temáticas para los instrumentos cualitativos. También se avanzará de forma intensiva en la elaboración del estado del arte en relación con inmigración y sistema escolar, junto con proponer un marco teórico que permita analizar la información producida durante la fase del trabajo de campo. En esta fase, junto con establecer el contacto con las escuelas, se utilizará la siguiente técnica de investigación:

a.- *Análisis documental:* Se analizará la legislación, marcos normativos, programas y experiencias concretas relacionadas a la inclusión y escolarización de estudiantes inmigrantes en el sistema escolar chileno, en los niveles del Estado, del sostenedor y en las propias escuelas.

b.- *Estado del arte:* Se analizará literatura relevante en el tema de la inmigración y el sistema escolar, indagando en la evidencia nacional como en estudios de la experiencia comparada, en particular de aquellos contextos donde este tipo de problemáticas sociales se encuentra presente desde más larga data. También se estudiará

c.- *Análisis de datos estadísticos:* Se recogerán datos cuantitativos sobre las escuelas de la muestra, en distintos ámbitos relevantes (número de estudiantes migrantes, eficiencia interna, matrícula, resultados, etc.), los que serán procesados descriptivamente e incorporados al análisis global. (Obj. N° 3)

### 2.2.- Fase de producción intensiva de información

Construidos los vínculos de confianza es posible sumergirnos con mayor profundidad en el trabajo de campo de las escuelas. Para esto el equipo de terreno utilizará cuatro técnicas de producción de información distintas:

a.- *Encuesta de caracterización de los estudiantes inmigrantes* (Obj. N° 3)

Este instrumento es aplicado principalmente a padres y apoderados de estudiantes migrantes y no-migrante de segundo ciclo, comparando las diferencias con respecto a los colectivos de interés. El propósito de este instrumento es entregar insumos con respecto a los atributos y características

de los estudiantes, como así también, la percepción y apreciación que tienen los apoderados acerca de diferentes aspectos socioculturales y educativos.

Al respecto, se tomarán en cuenta los siguientes aspectos y dimensiones:

- Características sociales, económicas y familiares.
- Trayectorias educativas de las familias y de los estudiantes.
- Expectativas académicas y laborales futuras.
- Niveles de satisfacción con respecto a profesores y la escuela.
- Participación en actividades educativas.
- Participación en organizaciones sociales y otros espacios comunitarios.

b.- *Test de Sociograma* (Obj. N° 4)

La sociometría es una técnica de análisis que se enfoca en las relaciones de aceptación y rechazo que existen en un grupo, por lo que, es conocido por ser un método cuantitativo para medir las relaciones sociales en una comunidad o grupo. De ésta manera, la sociometría tiene por objeto de estudio, las configuraciones sociales que compone el conjunto de individuos, midiendo el grado en que cada uno de éstos son integrados a la estructura preferencial del grupo y las relaciones existentes entre individuos y estructura. En ese sentido, esta técnica es frecuentemente utilizada por su sencillez y por la cantidad de información que aporta (Rodríguez y Morera, 2001), permitiendo cuantificar relaciones instrumentales y afectivas de rechazo y atracción, y relaciones de proximidad o distancia social entre diferentes colectivos de interés para la investigación social (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008). Este tipo de técnicas ha sido utilizada y validada en diferentes estudios que analizan la conformación de grupos sociales y las dinámicas de interacciones que se producen entre ellos (Bezanilla, 2011).

Este test sociométrico, donde se les consultará principalmente en torno a las esferas del estudio, la amistad y el juego, será aplicado a dos cursos de segundo ciclo por escuela, lo que permitirá identificar el lugar que ocupa cada uno de los sujetos migrantes y no migrantes dentro del grupo, mediante el análisis de la red social afectiva o de rechazo (Casanova, 1991). Cada una de las preguntas serán concretas y sencillas, y apuntarán a responder las

- Los alumnos que son rechazados y aceptados por el grupo de estudiantes.
- Identificar la presencia de subgrupos dentro del grupo de estudiantes.
- Conformación de interacciones e interrelaciones sociales.

*c.- Focus Group (Obj. 1 y 2)*

En torno a los diferentes ámbitos de interés del estudio, esta técnica se utilizará para recoger las percepciones, opiniones e información relevante de los informantes seleccionados en la investigación. Para la selección de los informantes, se procederá a utilizar un proceso de muestreo estructural intencionado, lo anterior en base a los objetivos planteados en la investigación y su orientación empírica y teórica.

De este modo, los informantes y temas considerados para la realización de los diferentes grupos focales son:

- Estudiantes migrantes y no-migrantes de segundo ciclo.
  - o Experiencia escolar.
  - o Valoraciones sobre la educación
  - o Expectativas sociales y educativas.
  - o Percepciones de inclusión socioeducativa en la escuela.
  - o Percepciones de discriminación.
  - o Dinámicas de grupo.
  
- Padres y apoderados de estudiantes migrantes y no-migrantes.
  - o Experiencia escolar de sus alumnos.
  - o Valoraciones sobre la educación.
  - o Expectativas sociales y educativas de sus alumnos.
  - o Vivencias y percepciones sobre discriminación.
  - o Dificultades vivenciadas y derivadas de la condición migrante,
  
- Docentes y/o profesores (que pertenezcan a 2do ciclo, algunos deben poseer función de jefatura de curso y otros sin jefatura alguna).
  - o Representación y visión sobre estudiantes migrantes y no-migrantes.
  - o Discursos sobre la inmigración.
  - o Prácticas de inclusión socioeducativa.
  - o Problemas y/o dificultades enfrentadas con el estudiantado.
  - o Medidas que se adoptan para afrontar las adversidades derivadas de la condición migrante.

*d.- Entrevistas semi-estructuradas (Obj. N° 2)*

Referida a aquel instrumento donde se despliega una estrategia mixta de recolección de datos, alternándose preguntas estructuradas y espontáneas en la conversación. En dicho instrumento, se entrevistará de forma individual a un directivo por escuela estudiada.

Los ejes temáticos considerados en las entrevistas semiestructuradas, tienen que ver principalmente con:

- Políticas institucionales enfocadas a la inclusión de estudiantes migrantes.
- Estrategias y prácticas cotidianas utilizadas para lidiar con una población estudiantil migrante.
- Convivencia entre población estudiantil migrante y no migrante.
- Relación con las familias migrantes y no migrantes.

### **2.3.- Fase de análisis por herramienta de investigación**

Los procedimientos de análisis por instrumentos de investigación son diferenciadas y permitirán, como se expresó en el punto anterior, ir respondiendo los distintos objetivos específicos del proyecto de investigación.

Para el procesamiento de la encuesta de caracterización se comenzará con un análisis descriptivo, donde se efectuará para cada variable o indicador, una descripción estadística Univariada. Al mismo tiempo, se obtendrán las medidas de tendencia central y de dispersión. El proceso inferencial, en el caso de las muestras probabilísticas, se inicia con un análisis Bivariado, a través de tablas de contingencia, que incluirán pruebas de hipótesis estadísticas tales como Chi-cuadrado, T-student o Anova one-way. Sin embargo, en función del tipo de hipótesis y variables utilizadas, se realizarán análisis que incorporen otro tipo de análisis estadísticos paramétricas y no paramétricas. Para éste procesamiento de datos, se usará el software estadístico SPSS.

En el caso del sociograma, los procedimientos de análisis permitirán construir dos conjuntos de indicadores que muestran el estatus sociométrico desde una perspectiva individual y una considerando el colectivo y grupo social de referencia, en este caso dos cursos por cada establecimiento. En concreto, y siguiendo a Bezanilla (2011) y Fernández Enguita, Gaete y Terrén (2008), los resultados de los test sociométricos se analizarán en función de las siguientes variables:

- i) *Índices sociométricos individuales.* En esta dimensión se considerarán, al menos, la definición de los tipos sociométricos (popularidad, rechazo y olvidados) dentro de dos grupos-curso por escuela; expansividad positiva y negativa; y, por último, el índice de conexión afectiva.

- ii) *Índices sociométricos grupales (Bezanilla:* En relación con esto se podrán considerar el Índice de Asociación (mide la cohesión dentro del grupo), el Índice de Disociación (mide la dispersión de las fuerzas emocionales dentro del grupo), el Índice de Coherencia (relación entre elecciones recíprocas en el grupo y elecciones efectuadas y, por último, el Índice de Intensidad Social (expansividad total del grupo).

También se elaborará un sociograma por grupo-curso (Arruga, 1992; Bezanilla, 2011; Moreno, 1972), con el objeto de determinar las distintas estructuras y dinámicas de relaciones intergrupales e intragrupalas dentro de un mismo curso. Esto permitirá ubicar en este espacio de relaciones sociales a los distintos sujetos -migrantes y no migrantes-, información que después será profundizada y relacionada con evidencia cualitativa en relación a la experiencia escolar y social de los distintos colectivos, en particular, a los estudiantes migrantes.

En relación con la información cualitativa se procederá a reducir una gran cantidad de datos para su posterior tratamiento. Esto por medio de tres estrategias centrales: la inducción analítica, las comparaciones constantes y la construcción de tipologías (Hammersley & Atkinson, 1994). Estos procesos de análisis se realizarán por medio de las herramientas que dispone el ATLAS TI, para la codificación y construcción de categorías. Se aplicará a todos los materiales, en especial a las entrevistas y documentos.

#### **2.4.- Fase de triangulación, análisis integrado y escritura**

Luego de la salida de terreno y del análisis por cada uno de las técnicas de investigación, en esta fase se busca responder los diferentes objetivos del estudio, a partir del cruce de los diferentes hallazgos, lo que permite generar un análisis integrado y complejo. La triangulación puede ser definida como el uso de múltiples métodos en un estudio sobre el mismo objeto de investigación (Cowman, 1993). Esto se sostiene en el supuesto que una hipótesis que sobrevive a distintas metodologías tiene mayor grado de validez (Vallejo & Finol de Mineira, 2009). Luego de este proceso de triangulación, donde se integrará el conjunto de la información e investigadores, se redactará el informe final.

#### **3.- Confiabilidad y validez**

Respecto de la validación de los instrumentos cuantitativos se seleccionará un grupo de establecimientos de control donde se validarán, mediante un pretest, la confiabilidad y validez de los cuestionarios. El sociograma es una técnica de análisis social cuantitativo ampliamente utilizada en investigaciones similares (Bezanilla, 2011; Moreno, 1972; Arruga, 1992), tanto como en educación y poblaciones migrantes (Fernández Enguita, 2008; González, 2014). Para el caso de

las pautas o árboles temáticos de las entrevistas y grupos focales, se realizará un taller con “juicio de expertos”, para validar conceptualmente las dimensiones abordadas en estos instrumentos y se revisará el lenguaje utilizado, en especial en los instrumentos utilizados con estudiantes y en aquellos aplicados a migrantes. La fiabilidad de los hallazgos este estudio lo aborda, desde el control que ejerce la presencia de varios investigadores sobre cada uno de los fenómenos (Pérez, 2000). En relación con el problema de la validez –concerniente a la exactitud y veracidad de lo recogido–, los mecanismo escogidos en esta investigación son la saturación y la triangulación de datos, métodos e investigadores (Goetz y LeCompte, 1988).

## VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 6.1.- Valoraciones y Expectativas sobre la Inclusión de Estudiantes Migrantes.

En este primer apartado del capítulo de resultados, se proporcionan los principales hallazgos que provienen de los antecedentes que han entregado los diferentes actores educativos que participaron en los grupos focales de estudiantes y padres de familias migrantes y no migrantes, junto a los grupos focales realizados con profesores y entrevistas en profundidad realizadas con la participación de directivos escolares.

En otras palabras, este apartado corresponde a la fase cualitativa, que se incluyó en la presente investigación, para describir las valoraciones y expectativas sobre la experiencia escolar realizados por niños/as migrantes y la identificación de las percepciones de la comunidad educativa no migrante sobre los niños/as migrantes en el contexto escolar.

#### 6.1.1.- Percepciones de familias y niños Migrantes

En esta primera sección se abordan los discursos, valoraciones, declaraciones y en general, las percepciones de los estudiantes y de los padres y apoderados que forman parte de la población migrante que asiste a los establecimientos educativos de la región metropolitana.

##### 6.1.1.1.- La Percepción sobre la escuela

A continuación se expone de manera desagregada, las principales opiniones, valoraciones y percepciones que dan cuenta del punto de vista de la población migrante de apoderados y estudiantes, referidas a la institución escolar.

##### a.- Percepciones sobre el proceso de aprendizaje:

La primera cuestión relevante que aparece en el discurso de los niños migrantes es la singularidad de las dificultades en el acceso al proceso de aprendizaje. La condición nacional y cultural de los niños migrantes es decisiva para señalar las dificultades que enfrentan en el proceso de adaptación a la escuela. Por principio, la presencia migrante es heterogénea respecto de la institución, lo que

constituye un primer factor de atención. Sin embargo, atender solo a este punto no es suficiente, adicionalmente es necesario atender las singularidades en las que se expresa esa heterogeneidad en cada colectivo, pues de estas dependerán los nudos críticos para la inclusión y las condiciones en que se reproduzcan las dinámicas institucionales de exclusión.

El punto lo ilustra el hecho de que por ejemplo para los estudiantes haitianos una de las dificultades mayores tiene que ver con el idioma. Esta constituye la base para recién lograr visibilizar los otros nudos críticos asociados a los contenidos, métodos de enseñanza, etc. Para los estudiantes colombianos por su parte la diferencia idiomática no es inexistente pero es menor frente a los contenidos y métodos de enseñanza.

*- Las tareas no son iguales.*

*P: ¿Se te ha hecho difícil eso?*

*- sí, un poco.*

*P: ¿Por qué?*

*-Porque yo hacía la... yo entendía los números, todos, pero yo los hacía como lo decían en mi país. Acá me decían que no, que tenía que estudiar de éste.*

*P: -Como de una forma diferente. ¿Y qué se te ha hecho más fácil?*

*-El idioma, porque hablamos más o menos parecido. (EM-M-M)*

*P: ¿Les ha costado o se les ha hecho fácil?*

*-A mí se me hizo fácil.*

*-A mí también.*

*-Yo también porque él hablaba español y creole, entonces yo entendí lo que él estaba diciendo.*

*-Yo aprendí.*

*-Los profesores chilenos no saben hablar el creole, entonces hay cosas que me dijeron y yo les preguntaba "¿qué significa eso?" y me explicaron hasta por la manera para que...*

*Yo cuando llegué acá me dijeron "saca un lápiz pasta" y yo saqué un lápiz mina. (EM-M-M)*

Más allá de estas distinciones por colectivos nacionales existe una distinción en cuanto al impacto de las dificultades. El acento o la forma de hablar, de los profesores nacionales constituyen diferencia blandas frente a las que los estudiantes migrantes tienden a desarrollar estrategias para resolver. No representan en este sentido una dificultad crítica del proceso de aprendizaje. Y lo son

menos en la medida en que los estudiantes se han incorporado en la escuela a temprana edad. La dificultad idiomática o en cambio requiere de ser atendida pues puede redundar en dinámicas de exclusión.

Un punto central asociado a la capacidad de las escuelas para responder a las dificultades singulares de los colectivos migrantes en relación al proceso de aprendizaje tiene que ver con el protagonismo de los profesores. Las herramientas que los estudiantes migrantes entienden que la escuela tiene para acoger las dificultades de aprendizaje que se les puedan presentar, está vinculada muy transversalmente a la acción particular de profesores. Hay referencias a programas y talleres sin embargo el eje de esta percepción está puesto en la habilidad y disposición de los docentes para impulsarlos.

*-Que son muy buenos, te apoyan, te enseñan cuando no puedes... mi profesora jefe dijo que los que no podían, en un papel escribir lo que no podían.*

*-Los profesores aquí daban la clase y si tú no entiendes palabras en el recreo te dicen 'ven, yo te voy a explicar lo que no has entendido'. Después, sales de ahí bien. Como que nos ayudan y nos apoyan.*

*-Los profesores son diferentes porque cada persona es diferente, pero todos tienen que explicar la materia, ayudan a la gente que no entiende y todo eso.*

*-Aquí nos apoyan mucho los profesores. Por ejemplo, aquí hay un taller de integración donde te enseñan lo que no puedes. Gracias a eso, la mayoría ya podemos. (EM-PS-M)*

La percepción de los apoderados coincide con esto. La percepción transversal se basa en una mirada favorable respecto de la capacidad de los establecimientos para apoyar a los estudiantes en su proceso de adaptación. Y son también los profesores quienes realizan esta labor. En este sentido, no se identifica una política institucional orientada facilitar la adaptación a los códigos, métodos de enseñanza, sistema de calificaciones o a motivarlos, sino que se alude a iniciativas individuales de profesores sensibles y con capacidad para apoyar a los estudiantes.

*P: ¿Cómo encuentra la educación que le brinda este colegio?*

*Es buena y... aparte que tienen paciencia los profesores. Mire, la que tengo aquí, la mayorcita, está metida en todo...actividades. Debate, talleres de música... su abuelo era músico, entonces... y más que nada el apoyo de los profesores igual. La educación*

*es buena. El inglés, es un colegio bilingüe. No, no me quejo. Y como le digo, la paciencia de los profesores. A veces hay niños que tienen que reforzar. Los profesores traen niños y los refuerzan. (AM-M-A)*

b.- Percepción sobre la institución:

La percepción general de los estudiantes migrantes sobre la escuela es buena, tanto en términos de relaciones entre los distintos estamentos como en relación al funcionamiento. No es percibida como una escuela manifiestamente preocupada de su condición de migrantes o especialmente atenta a sus necesidades particulares, pero se reconoce que tiene la capacidad para acoger y responder a las dificultades que se presentan. No es una escuela pensada en un sentido "multicultural", pero con una suficiente capacidad para reaccionar favorablemente a las necesidades que provengan en ese registro por parte de estudiantes migrantes. El ejemplo de la alimentación en la institución es ilustrativo en este sentido. No se les ofrece comida que contenga ingredientes propios de los lugares de procedencia, deben adaptarse a comer "con menos sazón", sin embargo cuando hay alguna dificultad particular derivada de la condición nacional o de la condición migrante, la institución reacciona favorablemente.

*-Uno como extranjero tiene una costumbre que a nuestras comidas igual... cuando nosotros llegamos acá, las comidas chilenas son más desazonadas. En sí ya era raro y la comida del colegio era más rara. (EM-M-M)*

*Un tiempo hubo bastantes niños haitianos, muchos niños inmigrantes, incluso habían niños que no sabían comunicarse, no sabían el español. Entonces, fue una preocupación de todo el colegio y vi que habían tomado a una persona haitiana, un profesor, es decir, una preocupación antes un problema y se tomó una solución. Se enseñaba y el profesor haitiano enseñaba a los niños a comunicarse. Ahora los más grandes también enseñan a los más pequeños y hablan en su idioma y también toman el idioma español. O sea, hubo un avance. (AM-M-M)*

Los estudiantes migrantes, por otra parte, no expresan tensiones con la institución derivadas de su condición de migrantes ni de su condición nacional. Los principales elementos que aparecen en el relato colectivo tienen que ver con actos de violencia de profesores en contra de alumnos (nacionales), con desmotivación respecto de algunas materias o con percepciones negativas respecto de algunos miembros del cuerpo docente que se inscriben en percepciones generalizadas

entre los pares. En este sentido, la percepción que los estudiantes migrantes tienen de los distintos estamentos de las escuelas se inscriben en las corrientes y discursos que circulan de manera generalizada en la institución.

*-A mí me la mayoría me cae bien, no me caen mal los profesores. Son estrictos, pero son buenos.*

*-La que no me cae muy bien... ahora me cae bien.*

*-Hay un profesor que a mis compañeros que se portan mal los agarra del cuello.*

*-El profesor que le digo, él coge a los niños... uno está así y no le hace caso, pero no es la manera de sacarlo así. Lo coge y lo azota así, lo coge durísimo del brazo y lo saca para afuera.*

*-Por ejemplo, el profesor Manríquez hace años y con mi curso, mis compañeros no prestan atención pero solo una vez llegó a sacar a un compañero, pero que porque le dijo un improperio.*

*-Él a veces es buena onda porque nos dejaba jugar a los celulares, pero es que a veces se pasa.*

*-A mí me encantan todas las clases, lo único sí son los compañeros que hablan mal del profesor Manríquez. Son 3 personas nada más, que son los que se portan mal.*

*-Es que él tiene sus cosas malas y sus cosas buenas. Bueno, tiene más cosas buenas que malas. (AM-M-M)*

*Depende, es que hay diferentes. En general, todos, excepto el tío de ciencias y la tía Paulina, no tienen mucha utilidad. Con la tía de historia, ella está escribiendo, tiran papeles, se dicen garabatos, están usando celulares, están escuchando música a todo volumen y la tía les dice que se callen pero nunca paran. La tía de artes también, si los reta lo siguen haciendo. El tío de ciencias y la tía Paulina... si el tío de ciencias les ve un celular se los retira y no se lo devuelve hasta final de año y el niño lo tiene que recoger con su apoderado. (EM-PS-A)*

Los criterios presentes en la percepción de trato diferenciado en la institución no están asociados a la nacionalidad, sino al comportamiento individual o colectivo de los estudiantes o a rasgos de personalidad de algunos profesores. Las distinciones que se realizan al interior de la escuela en

relación a los vínculos entre los estudiantes y la institución están mediadas por la estigmatización de algunos cursos, estudiantes o profesores vinculados a determinadas actitudes o patrones de comportamiento. Lo nacional o lo migrante no aparece en este sentido como un referente relevante. Una señal que aparece en este sentido es que el “nosotros” desde el que hablan los estudiantes migrantes no tiene como base la condición de migrante sino la de estudiantes. En este registro aparece también la especificidad del curso como base para el “nosotros”.

*Es diferente decir “la personalidad de un profesor a lo que él enseña”. Por ejemplo, yo puedo admitir que la profesora de historia y la profesora de... por ejemplo, la directora, la tía Olga, yo digo en mi caso, en mi curso va y grita. Por ejemplo, la tía de historia siempre nos dice que tenemos que hacer eso y si no lo hacemos una anotación... es estresante. (EM-M-B)*

La percepción de los apoderados es similar en este sentido, la noción de igualdad de trato de la institución se expresa en situaciones como las solicitudes de reuniones con los directores o docentes. A partir de esta información puede señalarse que en el plano de relaciones formales entre las familias y estudiantes migrantes por una parte y la institución por otra no existen señales de discriminación por motivo de la condición de migrante o nacional de los sujetos. En efecto cuando un estudiante o u apoderado señala una situación de conflicto o tensión con algún actor institucional la interpretación que se realiza de la situación no se orienta hacia la condición nacional, sino hacia algún rasgo de personalidad o alguna referencia actitudinal bien del docente o el estudiante.

*Lo mismo porque... o sea, el trato al menos en lo personal, el trato para todos es igual. Como dice la señora, uno quiere conversar con la directora, sacas un horario o si no te atienden al tiro. Es accesible a todo, es conversable, hay responsabilidad por lo que yo veo hasta el momento. (AM-PS-B)*

Un rasgo relevante que aparece más marcadamente en apoderados tiene que ver con la inestabilidad de las relaciones derivada de los constantes cambios de profesores. En este sentido a las dificultades de adaptación de los apoderados y estudiantes migrantes al nuevo contexto, se superponen las dificultades derivadas de tener que negociar esa adaptación con personas que cambian a un ritmo más frecuente que el deseado y esperado por ellos. A pesar de este factor valorado negativamente en la percepción de los apoderados predomina la noción, también presente en los estudiantes, de que la escuela si bien no tiene herramientas visibles para

anticiparse a las dificultades que puedan derivar de la condición de migrante de los estudiantes, posee la capacidad para reaccionar adecuadamente “contra demanda”, vale decir en la medida en que surjan tensiones o dificultades de este orden. Puede hablarse en este sentido de la presencia de capacidades latentes para abordar la diferencia de los estudiantes migrantes en el plano relacional y del aprendizaje, pero escasamente potenciadas con políticas de inclusión. Más que políticas de inclusión se identifican acciones (reacciones) de inclusión.

*-Si el niño está tomando conductas negativas y ya no puede trabajar el colegio, como alternativa la escuela llama al padre, en conjunto con el padre se trabaja.*

*-Incluso, como alternativa de solución se ha dado que el padre que no puede venir a la reunión en ese mismo día, al otro día puede tener comunicación con la tía. (AM-M-M)*

*-Es muy acogedor el colegio. Cualquier cosa, cuando hay problemas te mandan a llamar al padre.*

*-Igual los reforzamientos y nos llaman, si el niño está mal o falta a un reforzamiento avisan que por qué faltó.*

*-Se preocupan mucho los profesores.*

*-Más que nada porque este colegio que es mayormente completo, tiene... o sea, hay psicólogos, hay psicopedagogos, tienen los talleres que hacen, reforzamiento. Están pendientes de todo. (AM-PS-M)*

Aunque exista esta percepción general favorable respecto de la institución, hay en los apoderados una sensación de sospecha derivada del poco control y la poca información directa sobre lo que ocurre en el curso de la jornada. En este sentido existen algunos focos de sospecha por el trato negativo que pueden recibir los estudiantes. En particular, la relación con los auxiliares y algunos profesores generan recelo en los padres. La base para estas percepciones está en experiencias de agresiones verbales o físicas contra estudiantes o en los relatos de los propios estudiantes en sus hogares. Cabe señalar que esta percepción de riesgo de agresión no está vinculada a la condición de migrante. Para los apoderados esta condición no es experimentada como una situación de mayor exposición a la violencia por parte de estamentos institucionales. El riesgo es percibido como latente para todos los estudiantes y no solo para los estudiantes migrantes.

*Que no saben tratar a los niños, gritan. La otra vez tuve que venir en la mañana, cuando dejo a los niños y un auxiliar le gritó a un niño, porque no creo que hable así,*

*y una mamá llamó la atención. Era el hijo de mi amiga. Cuando me doy cuenta, le digo "¿por qué grita así señora?", porque como para pararle el carro, aunque igual no sea mi hijo pero no puede gritar a los niños. El niño iba no más, no sé por qué iba... resulta que veo a mi amiga que va, la quería pero... "¿por qué gritas a mi hijo?" le dijo, "no, es que no hace caso cuando le llamo". No es manera de tratar. Eso más que nada.*  
(AM-M-M)

En cuanto al proceso de aprendizaje los apoderados de los estudiantes migrantes perciben una dificultad relacionada con la expectativa que tienen de la institución. Los apoderados esperan que sus hijos no solo aprendan sino que sean educados en ciertos códigos morales y de comportamiento. En este proceso los profesores aparecen como las figuras centrales pues en ellos recaería, desde el punto de vista de los apoderados migrantes, la responsabilidad de educar moralmente a los niños. Sobre este punto se perciben algunas dificultades asociadas al estilo de trabajo de los profesores, en el que destacan dos cuestiones. Por una parte una excesiva cercanía con los estudiantes que redundaría en un debilitamiento de su posición de autoridad, y por otra una cierta displicencia frente a los instrumentos de evaluación y calificación.

Lo primero se expresa por ejemplo en la percepción, valorada como negativa de que los profesores se acercan a los estudiantes en una lógica de amistad, lo que permite que estos puedan negociar plazos y notas. Esto distendería una relación que para los apoderados migrantes es necesario que se mantenga en marco de distancia y tensión que garantice la autoridad y el poder de los profesores. En relación a esto, aparece una sanción por parte de los apoderados a la falta de compromiso de los profesores con el sistema de evaluación y la consistencia de las calificaciones. La posibilidad de subir las bajas calificaciones y la generalizada facilidad con que se obtienen calificaciones elevadas sería para los apoderados migrantes un signo de falta de interés de los profesores y de degradación del sistema en su capacidad para enseñar ya no ciertos principios morales necesarios, sino los contenidos mismos del currículo.

*-Bueno, tiene altos y bajos. Por ejemplo, hay profesores que tienen experiencia, lo cual me gusta, tienen trayectoria. En cambio, a los nuevos les falta. Un profesor nuevo... yo tengo un hijo que está en segundo medio, prácticamente es joven ya, y con el profesor se tutean. ¿Sabe qué?... por ejemplo, un trabajo, "sabe qué profe, no tengo el trabajo, lo traigo mañana". Se van dando vuelta, como ya se hacen más amigos entre profesor y alumno. Eso no tiene que ser así.*

*-Hay profesores que son muy buenos profesores, que les enseñan, les dan trabajos, les dan que investiguen. Hay profesores que usted le presenta así su cuaderno fotocopiado o un trabajo y le pone un 6 o un 5, y si tú le das a mano te pone un 7*

*-Claro, el respeto entre profesor y alumno, es como padre e hijo. Amigos somos amigos, padres somos padres, pero eso acá... pero como son más liberales, digamos, el profe más joven "ya, yo te entiendo", pero no va a entender una segunda, tres... y se entienden todo el tiempo. A las finales, "ya, te pongo tal nota y te paso". Eso no es así. (AM-PS-B)*

Asociado con esta percepción de una escuela normativamente distendida, aparece la noción de ausencia de disciplina remarcada en las escuelas municipales. Los apoderados migrantes resienten en este sentido la debilidad disciplinaria de la escuela que se expresa en la falta de sanciones eficientes frente a situaciones de violencia entre estudiantes, desprecio hacia la labor de los profesores o rechazo a las normas institucionales. De manera que el exceso de libertad percibido se vincula tanto a la violencia en general, a la desregulación moral y a la ineficiencia en el aprendizaje. Esto se redundaría en la promoción de un comportamiento poco respetuoso de las relaciones de poder que definen al grupo familiar. Respecto de este punto las familias migrantes observan una discontinuidad entre los valores entregados en hogar y los que aprenden en la escuela. Y el mal comportamiento aprendido en la escuela puede filtrar al hogar poniendo duda la consistencia de la autoridad en el hogar. Este sería para las familias migrantes un punto de tensión en el proceso de formación de sus hijos.

*Para mí, que fueran más estrictos con el castigo. Si un niño se porta mal, suspenderlo 1 o 2 veces, a la tercera expulsarlo. Más estricto en conducta, en disciplina, en todo. En conducta está trayendo atrás todo, el respeto, el orden, cómo vienen uniformados. Yo trato de inculcarles todo lo bien, si el compañero hizo cosas malas problema de él, no de todo el grupo. Entonces, yo lo que pediría al colegio es que sea más estricto en los castigos.*

*-Yo creo que en conjunto, el colegio para que sea perfecto tienen que trabajar tanto los profesores, los padres de familia y los niños, porque todo influye allí. (AM-M-A)*

Junto con ello hay una sanción a la excesiva libertad por el supuesto comportamiento inadecuado y poco moral de las mujeres. Hay aquí una concepción de la escuela como promotora de valores

que por una parte atentan contra la autoridad familiar, y por otra contra la definición de la mujer adolescente asociada al recato.

*Lo mismo. Mucho... muy liberales son las niñas. Por ejemplo, si uno las reta, ellas dicen "es psicólogo, es psicólogo", no poh. En Perú... o sea, se les da una orden y ellos acatan la orden. Aquí no, aquí ellos quieren ser más que uno, ellos quieren ganar. Andan maquillándose, las faldas muy cortas para el colegio. Muy, muy liberal. En Perú no poh, bajo la rodilla, bajo la rodilla la falda y las medias ahí. (AM-PS-B)*

*Yo encuentro que aquí en Chile se han perdido mucho los valores que un profesor da a los alumnos, los valores de persona, el respeto por los adultos, el respeto por ellos mismo, aquí ya no se ve eso. Allá en Perú encuentro que todavía hay como antes era. En mi tiempo, cuando yo estudiaba, los profesores eran muy rectos, o sea, no es que nosotros teníamos miedo, teníamos respeto por la gente adulta (AM-PS-B)*

Respecto de este punto los apoderados establecen una distinción entre docentes nuevos y jóvenes por una parte, y antiguos y mayores por otra. Los primeros serían más propensos a distender la autoridad y más displicentes respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los profesores "nuevos" serían profesionales menos motivados con el desempeño de su oficio, lo que es percibido como un riesgo para el aprendizaje, pero también como un factor de desregulación del comportamiento. La antigüedad de los profesores además constituye un factor percibido como favorable para fortalecer el trabajo conjunto y la comunicación, y que permite evitar los problemas señalados arriba relacionados con la rotación del cuerpo docente.

*P: ¿Qué opinión tienen acerca de los profesores a modo general?*

*-A la mayoría de las profesoras no las conozco porque son nuevas, no enseñan mucho en el curso de mi hijo y de los pocos profesores que conozco son los antiguos. A mí me agrada trabajar con ellos, tengo muy buena opinión, pero están quedando pocos.*

*-Ahora hay un punto, que a mi niña la tengo y está en quinto curso, pero ella nos comentó que tiene compañeros que se sientan atrás, hacen mucha bulla y la profesora no hace nada. Incluso, mi hija con otras niñas han ido a quejarse a donde la profesora y la profesora no le da importancia ni nada eso. Las profesoras son como muy sensibles, no quieren... o vienen a pasar su día y no se están interesando en los alumnos.*

*-Es cierto que los profesores de repente... mi hija me dijo que su profesora anda puro whatsappeando. Cuando están haciendo la tarea no les toma la atención. Al final no les revisa y al día siguiente les pregunta por qué no entrega. (AM-PS-B)*

Finalmente cabe señalar que las percepciones y valoraciones que expresan los apoderados migrantes sobre la institución se encuadran en lo que podría definirse como la autoconcepción como sujetos de derechos. No hay en este sentido una omisión de plantearle tensiones a las dinámicas institucionales, más bien al contrario la posición crítica que adoptan los apoderados con los colegios expresa el hecho de que están asumiendo una posición de sujetos. Este punto resulta relevante pues la población migrante podría omitirse de efectuar críticas al sistema en virtud de su condición de no ciudadanos, o de sujetos con acceso limitado a los derechos.

c.- Percepción sobre la relación entre estudiantes:

El sistema de relaciones en los establecimientos, independiente de su dependencia administrativa y el nivel de concentración de población migrante tiene un eje transversal: la violencia y la agresión como horizonte de posibilidad constante. Las relaciones entre pares estudiantes se describen como relaciones en permanente tensión por la probable emergencia de violencia verbal o física. La agresión es así un factor clave en la organización del sistema de relaciones, las decisiones que se toman para definir el círculo de amistad están fuertemente influidas, para los estudiantes extranjeros por disposición a relacionarse con este horizonte de agresividad. En este punto se distinguen dos estrategias. La primera es la agruparse defensivamente con los pares extranjeros. La condición de migrante aparece así como un rasgo de agrupamiento defensivo, vinculado en el discurso a experiencias de violencia en la etapa de entrada en el colegio. Los estudiantes migrantes expresan una cautela que redundo en reducir el círculo de amistades a pocas personas pero cercanas y confiables. Este círculo de cercanos aparece como un entorno de protección. Esta estrategia de precaución redundo en la abstención de participar en las dinámicas relacionales fuera del círculo.

*P: ¿Cómo ha sido para ustedes tener compañeros de diferentes nacionalidades?*

*A mí un poco difícil.*

*P: ¿Por qué?*

*A veces son como... a ver, como que son buena onda y después son como enojados. A veces se les pasa la mano, yo les respondo y después salgo yo perjudicado. Y ellos no dicen nada que habían empezado. Entonces, lo encuentro como raro (EM-M-M).*

*No soy muy sociable con la gente, porque como vengo de muy lejos tengo otro idioma y me molesta mucho que estén todo el rato preguntando, hablándome y eso (EM-PS-M).*

La segunda estrategia es la de enfrentar el horizonte de agresión desde la violencia. En este sentido los estudiantes migrantes se adelantan a una eventual agresión, instalándose en la posición del que agrede al otro. Tal como lo expresa la siguiente cita extraída de uno de los grupos de apoderados:

*P: ¿Cómo se llevan con el resto de los compañeros?*

*Bueno, la mía no pelea ahora, con nadie. Yo le decía "quien te busca pelea, sea niña o... no les hagas caso". Bueno, ella es la más tranquila. La mayor no. La negrita que tengo aquí es muy chori... oh, no sé a quién salió. Yo digo "a lo mejor a la abuela, la mamá del papá". Ella pelea con todos, todos los vecinos. Pero ella me dice sí, 'peleo con los niños' La otra vez les jaloneó el pelo, y se fue como la defensora. "¿Te crees mujer maravilla o algo así defendiendo?", "no me gusta que abusen de mis compañeros mami". De tantos años que he venido a este colegio, 2 veces me han llamado a la dirección por ella. Una porque se agarró a combos con un niño (AM-M-A).*

La condición de extranjeros está tematizada pero no está necesariamente vinculada a la violencia o la exclusión. No aparece como un rasgo fuerte de discriminación sino como un rasgo más dentro de otros. En este sentido la agresión y la discriminación están naturalizadas en los colegios analizados. Se agrede a los estudiantes por sus rasgos físicos o de personalidad, por el nombre o el apellido, por el comportamiento, o por nacionalidad. Hay un sistema de relaciones articulado por agresiones, en este marco la condición migrante es un rasgo más de los que puede ser objeto de violencia.

*¿En general el chileno suele discriminar?*

*-Sí.*

*-Igual molestan a los chilenos, no solo a extranjeros.*

*¿Pero ustedes creen que los chilenos son discriminadores?*

*Sí.*

*-Yo sí, 100% segura.*

*¿Y por qué creen que sucede eso?*

*-No todos los chilenos, no todos, pero los del colegio 100% segura (EM-M-M).*

De este modo, la condición de extranjero está tematizada y es parte de los objetos del sistema de agresiones que regulan las relaciones entre estudiantes. Sin embargo no es el principal factor de distinción social al interior de los colegios. Al contrario, existen otros tres ejes que en el discurso de los estudiantes extranjeros tienen más presencia como principios de distinción: el rendimiento académico, la capacidad para vincularse amorosamente con el sexo opuesto y el comportamiento agresivo. La nacionalidad aparece como un factor de estratificación intra-escolar menos significativo que estos tres.

*P: ¿Ustedes sienten o cree que hay división entre los compañeros que son chilenos y los extranjeros?*

*-No.*

*¿Y acá en el colegio ustedes alguna vez se han sentido discriminados o excluidos?*

*-No.*

*-No.*

*-No (EM-M-M).*

*-Siempre están los típicos compañeros que son buenos y son malos, que te molestan, los desordenados, y los que son ordenados, estudian y son buenos compañeros con todos. En este colegio son más buenos que malos.*

*-Sí, igual, en el curso en el que yo voy está como dividido en 2. En un grupo están como todos los que están los que son más sociables, y en el otro están los que siempre están peleando, buscando problemas con niños, con los otros cursos, con los más grandes y pequeños (EM-PS-M).*

*-Es que el curso está dividido, por inteligente o con los flaites.*

*-Los choros, los peleoneros y las lindas (EM-M-M).*

Estos factores de distinción y estratificación simbólica al interior de la escuela aparecen como los elementos que incentivan las tensiones respecto de otros grupos y potencian el agrupamiento. De manera que aquellos que tienen alto rendimiento de vinculan entre sí, lo mismo que aquellos que se relacionan desde la agresividad con el resto. Se forman en este sentido grupos demarcados por estos rasgos. El agrupamiento en virtud del comportamiento o el rendimiento no es, sin embargo, una condición necesaria ni transversal, funciona con mayor o menor intensidad dependiendo probablemente de otros factores incidentes que no son claros en los grupos de discusión. Independiente de la intensidad con que operen en los distintos establecimientos están presentes regularmente.

*-Hay peleas a veces causadas por algunos problemas. Por ser, algunos que tienen pololos o pololas y se pelean por esas cosas.*

*-También en mi curso porque, como dice él, hay niñas y niños que están pololeando con los de otro curso y a los del otro curso no quieren que pololee con ese curso, quieren que pololeen con los de su mismo curso (EM-PS-M).*

*-Son grupos.*

*-Son siempre los mateos, siempre se van a juntar.*

*-En mi salón es así, los intelectuales, los que leen y los que juegan.*

*-Hay subgrupos en el grupo de curso.*

*-En mi curso todos somos revueltos, somos iguales, solo hay un grupo que son los que se portan mal (EM-M-M).*

La percepción de los apoderados coincide con la de los estudiantes migrantes pero con algunos matices derivados del hecho de contar con información de segunda mano sobre el sistema de relaciones al interior del colegio. Sin embargo, confirman la referencia a una forma de relacionarse al interior del colegio basada en la conformación de un círculo de confianza. No se lo vincula como ocurre con los estudiantes a una estrategia de protección o defensa frente al horizonte de violencia constante, sino simplemente a una práctica habitual.

*Pero como le digo, en respeto mi hija, ella siempre se saluda con todos. Se hablan igual pero siempre la confianza de grupo ya... siempre uno pasa por esa etapa. Siempre hay amigos de 2 o 3 que son de confianza, se cuentan todo (AM-PS-M).*

En general para los apoderados la condición de extranjero no incide en la exclusión de los estudiantes, de hecho los apoderados expresan una percepción favorable respecto del proceso de adaptación social de sus hijos. A pesar de percibir que las relaciones entre estudiantes están marcadas por un horizonte de violencia permanente, este escenario no constituye un límite para la adaptación al sistema de relaciones. La valoración general que realizan de las relaciones de sus hijos en el colegio es buena. No perciben aislamiento ni expresan problemas de violencia o discriminación derivados de su condición de migrantes. Si aparece el marco de violencia como posibilidad constante.

*P: ¿Ustedes saben cómo se llevan entre los estudiantes chilenos y extranjeros?*

*-Bien, sí.*

*-Bueno, no, no hay nada que decir.*

*-Las mías como son extranjeras ellas se adaptaron rápido. La chica, Alexandra es como un terremoto porque juega bastante, pero igual ha avanzado bastante aquí (AM-PS-M).*

*P: ¿Y cómo se llevan sus hijas con sus compañeras e general?*

*Bien. A mí al menos me han dicho que bien. Ella me dice que se lleva bien con todos sus compañeros (AM-M-B).*

En cuanto a la discriminación por la condición de migrante, en los apoderados es percibida de un modo más atenuado que en el caso de los estudiantes. No existe en el discurso de los apoderados referencias a experiencias de discriminación asentadas en las particularidades nacionales. La discriminación es percibida por este grupo como una práctica habitual en los estudiantes pero vinculada a rasgos personales que no remiten necesariamente a la condición nacional. Advierten sin embargo el riesgo de que en el marco de violencia como horizonte permanente, emerja la agresión por la condición nacional.

*P: ¿Y de qué son esos sobrenombres?*

*-Mi niño me dice que son para molestar, porque el otro día me estaba contando que hay un niño que es súper flaco y le dicen fideo. Me dice que lo más chistoso es que el que le decía fideo es más flaco.*

*-Por el apellido no más que veces los molestan. Cosas así del apellido, por ejemplo, Cornejo, conejo, algo así. Pero no forma de gracia sino como burla, como una burla o el nombre. Si te haces un peinado por acá le dicen la moño loco, la cabeza de piña (AM-M-M).*

Estas formas de agresión en el sistema de relaciones de los estudiantes son asumidas como una situación normal y están para los apoderados naturalizadas en las escuelas. Las referencias a situaciones que exceden esta realidad normal, se explican por la condición de personalidad o familiar de los estudiantes agresores. La condición nacional tampoco resulta relevante en las formas de violencia que superan el límite de lo normal. Al punto de que las agresiones pueden darse entre los propios estudiantes migrantes o por parte de estos hacia los nacionales.

*Hasta no he tenido problema más que con un niño que es compatriota mío, un niño que es muy atrevido. Tuvimos que ir a hablar con el papá y todo eso, como que arreglamos el tema y ya no molesta más a mis hijas (AM-M-A).*

*En realidad, mire, es que la sala donde está mi niña hay una niña que tiene problemas con todas las niñas. La niña es como rara. Ella lleva 2 años y desde el año pasado viene con problemas y la verdad es que la profesora nos ha dicho a nosotras "por favor tengan paciencia porque la niña en su casa tiene problemas (AM-M-B).*

d.- La participación de la familia en el proceso de aprendizaje:

Las percepciones de los estudiantes y apoderados migrantes coinciden en este punto. El apoyo de la familia en el proceso de aprendizaje se da en condiciones particulares. En primer término es un proceso percibido por ambos grupos compuesto en dos dimensiones: el apoyo al estudio y el involucramiento de los apoderados en el colegio a través de las reuniones informativas. En este sentido no se aluden a actividades distintas de estas dos. El segundo punto relevante tiene que ver con que la participación de los apoderados está condicionada por el trabajo y la disponibilidad de tiempo para apoyar a los estudiantes cotidianamente en sus labores de estudio o para asistir a reuniones. La tensión que afecta la participación de los apoderados está dada por el tiempo de trabajo que absorbe el tiempo de dedicación a la educación: *"En mi caso no. Mi niña ella sola, estudia sola porque yo trabajo, yo hago turnos en las noches. En la tarde vengo, cocino y me voy. Ella sola."* En este marco de escasez de tiempo los grupos que cuentan con más de un hijo en el proceso de escolarización, los apoderados optan por apoyar al más pequeño asumiendo que el

mayor cuenta con la autonomía suficiente como para hacerse cargo por sí solo, al menos de las labores cotidianas asociadas al estudio y las tareas.

*P: ¿Sus papás, sus apoderados, se involucran acá en el colegio?*

*-Mi mamá sí.*

*-Mi mamá, poco porque ella trabaja.*

*-Mi papá y mamá trabajan.*

*-Mi mamá viene poco porque trabaja. A veces viene a las reuniones (EM-M-M).*

Un tercer factor relevante que surge de los grupos de apoderados y estudiantes tiene que ver con la distribución de los roles de género. Las referencias al papel de las madres están asociadas a las labores cotidianas y la asistencia a las reuniones, los padres aparecen en las labores de apoyo de manera excepcional, bien para alguna reunión o en virtud de alguna tarea especial, o respecto de la cual la madre no hubiere podido ayudar al estudiante. Ya sea por condición laboral, por ausencia del padre o por división sexual del trabajo doméstico y de cuidados que los padres no aparecen como una figura relevante a la hora de participar desde el hogar en el proceso de escolarización.

*De mi caso al 100%, yo los apoyo en todo. Apenas llegan a la casa les ayudo con las tareas, si no entienden algo los apoyo en eso. He tenido la suerte de estar con ellos, porque muchas mamás trabajan y no pueden estar con sus hijos (AM-PS-B).*

Finalmente un cuarto factor condicionante de la participación de los apoderados en el proceso de aprendizaje está vinculado al colectivo haitiano, en este caso el español constituye un obstáculo para que muchas madres puedan apoyar a sus hijos en las labores cotidianas. En el mismo sentido la incomprensión del idioma puede ser un factor de autoexclusión de las actividades informativas en el colegio, al menos en las primeras etapas de las trayectorias migratorias.

*P: ¿Sus papás se involucran acá en la escuela, vienen constantemente?*

*No. Me dejan a mí que haga todo, me encargo de hacerlo todo. Es que ella, como los trabajos están en español, no entiende nada. Aunque yo le explique como que no sabe mucho (EM-PS-M).*

Una última condición que destaca en cuanto a la participación familiar en el proceso de aprendizaje tiene que ver con el aislamiento que se expresa en los discursos. Los apoderados no se relacionan

con otros apoderados en relación a esto. No hay ni organización ni alusión a contactos para solicitar información a otros. La relación con el colegio en este punto no da origen a lazos de confianza con otros apoderados, sean migrantes o nacionales.

### 6.1.1.2.- Trayectoria escolar

#### a.- Condiciones de ingreso al colegio:

Las trayectorias escolares previas al ingreso al actual establecimiento están marcadas en la percepción de los niños por una diferencia significativa en dos aspectos. Estos varían en cada colectivo nacional pero están muy presentes en los colectivos peruano y colombiano. En ambos la percepción de una educación en el lugar de origen de mayor nivel hace que los estudiantes migrantes perciban su ingreso a la escuela en Chile como un retroceso en el aprendizaje. Este retroceso se refiere esencialmente a los contenidos del currículo y no tanto a los métodos de enseñanza. En el caso de los estudiantes colombianos sin embargo realizan referencias a la forma en que se imparte la docencia y al sistema de relaciones diferente en los colegios del país de origen. Esto permite asumir que la adaptación al colegio local implica para los estudiantes colombianos un esfuerzo mayor de adaptación.

*-Para mí el tema de... es que no sé cómo explicarlo. La materia de cada año. Cuando estaba en Perú en el colegio, me enseñaban en ciencias la fotosíntesis, después acá en cuarto no me pasaron eso y nada... la forma de explicar.*

*-Yo estuve en un tipo de colegio parecido, pero estuve por 1 mes nada más y yo veo que es diferente porque acá la materia está como, por como veo, un poco retrasada. La multiplicación a mí me la empezaron a enseñar en tercero ya terminando el primer semestre y aquí me la enseñaron en cuarto a fines del primer semestre (EM-PS-B).*

*Acá no me costó mucho, lo que más me costó fue la matemática por la forma de enseñar. En sí, inglés en Colombia era demasiado exigente. Acá, lo único que me ha costado fue la matemática.*

*En Cuba, la educación y la salud era todo gratuito, entonces los profesores todos son buenos porque tú entras a la sala y ellos te explican un y otra vez todo lo que no entiendes (EM-PS-M).*

El segundo elemento significativo de diferenciación de la escuela en el lugar de origen respecto de la local, está vinculada principalmente al colectivo peruano, y en particular a la distinta entidad moral de las instituciones, siendo percibida como más conservadora y tradicional la escuela peruana frente a la chilena. Esta percepción se asocia por una parte a la presencia de prácticas correctivas basadas en el castigo físico, y por otra al mayor control de cuerpo femenino de las estudiantes adolescentes. *"También aquí las niñas si las ven con la falda de arriba de la rodilla no les dicen nada, allá la falda tiene que ser debajo de la rodilla, es larga"*. Los estudiantes peruanos perciben una escuela más tolerante en Chile y menos castigadora y estricta.

*Sí, también hay una especie de regla.*

*Antes.*

*Y el que más sabía le enseñaba a los compañeros.*

*P: ¿Sí?*

*Y si no sabía, tenía que pegarle acá en el brazo.*

*P: ¿Cómo le pegaba? ¿un reglazo?*

*Con una regla mojada en la mano.*

*Yo de esa regla no he oído, solo una vez que me dejaron la oreja (EM-PS-B).*

*Yo encuentro una diferencia en el sistema de educación, porque allá es mucho más riguroso. Por ejemplo, acá no permiten que a los niños les peguen, pero allá incluso los profesores a uno le podían pegar. En sí, era por nuestro bien, para que creyéramos bien educados... funcionaba, de verdad que funcionaba. Había un profesor que gritaban muy fuerte, se pasaban de la mano con los niños. Yo estaba allá en kínder, entonces se pasaban de la mano. Acá no es así (EM-M-M).*

En cuanto a las trayectorias escolares en Chile, previas a la etapa actual emergen dos condiciones que inciden en el cambio de establecimiento escolar. La primera es el cambio de residencia, la cercanía del lugar de residencia es clave a la hora de elegir el colegio. Lo que para el caso de los migrantes puede estar asociado a una mayor frecuencia de cambios que en el caso de los nacionales puesto que la estabilidad habitacional es menor en los primeros. El segundo factor que aparece como incidente en el cambio de colegio tiene que ver con el maltrato recibido por los

estudiantes. En situaciones en que este es intenso al punto de ser percibido como *bullying* justifica el cambio de establecimiento.

En este mismo sentido los apoderados migrantes señalan de manera transversal que la elección del colegio se realiza en virtud de la recomendación de algún conocido. Los factores que toman en cuenta, además de la cercanía del hogar, son la baja violencia que se traduce en ausencia *bullying* hacia los estudiantes migrantes, el carácter estricto de las normas hacia los propios estudiantes que garantiza baja violencia y mejor rendimiento académico, y la presencia de conocidos migrantes. La noción de buen colegio está vinculada a estos elementos. La importancia de las redes sociales como factor de transmisión de información confiable sobre los colegios es en este punto evidente.

*P: ¿Y esas recomendaciones de qué eran más o menos?*

*De mis amigas que estudiaban los hijos acá, bueno, que hasta ahora siguen acá en el colegio.*

*Sí. Nos aconsejaban porque había niños acá de mis amigas y que la educación era buena (AM-PS-A).*

*Yo... a mí la señora donde yo le arriendo, ella estudió aquí desde niña, entonces me dijo que era un buen colegio. Me dijo que era un buen colegio, por eso me animé a traerlo y matricularlo aquí (AM-PS-B).*

Desde el punto de vista de los estudiantes migrantes, el factor más preponderante en el discurso referido al primer momento en el colegio tiene que ver con la posibilidad de entablar amistad. Es para los estudiantes migrantes el factor más relevante, con mayor presencia en el discurso, y aquél que más les motiva al momento de ingresar al colegio. Es por lo mismo una potencial fuente de frustración en los casos en que no se logre realizar en el sentido de lo esperado. Las expectativas de los estudiantes migrantes respecto del colegio en el primer momento, está asociada esencialmente a la expectativa de entablar amistad. El relato recogido en los grupos, expresa una entrada fluida a este ámbito. La percepción más presente en este sentido dice relación con un acceso fluido a las amistades.

*P: Y en términos sociales, así con los compañeros, ¿se les hizo fácil socializar?*

*-Sí.*

*-Sí.*

-A mí no, me costó porque no tenía los mismos gustos y era tímido. Después empecé a ser como el hazme reír de la sala y después todos eran mis amigos. Soy como algo bobo. Acá no me molestaban ya, después empezaron a ser amigos míos porque empezamos a hacer *parkour*, soy bueno en los videojuegos y eso (EM-PS-B).

A pesar de la relativa fluidez con que aparece relacionado el primer momento en el colegio y el establecimiento de amistades, el proceso inicial está como hemos visto antes vinculado a agresiones o actos de violencia por parte de otros estudiantes. En este sentido el proceso de entrada en un círculo de amistades es al mismo tiempo un proceso de entrada en una red de protección en contra de las agresiones.

*P: ¿Qué fue lo que se les hizo fácil cuando llegaron a la escuela?*

*-Hacer amigos. El primer amigo que tuve fue el Sebastián Balboa.*

*-Hacer amigos.*

*-Hacer amigos.*

*P: ¿Todos concuerdan con eso?*

*-Sí.*

*P: ¿Y qué se les hizo más difícil?*

*-Tratar de defenderme de los que me molestaban a mí.*

*-Adaptarme a este país.*

*-A mí igual (EM-PS-B).*

b.- Expectativas y proyecciones:

Las expectativas de los estudiantes migrantes en el ámbito escolar están vinculadas transversalmente a los estudios. El trabajo directo sin pasar por la educación superior o técnica no aparece como un referente de importancia significativa. Independiente de las distintas orientaciones vocacionales que expresan los estudios superiores aparecen como el principal referente de futuro. Estudiar implica la posibilidad de controlar la existencia, "*mandar*" para algunos, o tener los recursos suficientes como para poder decidir con autonomía su destino. Las

labores que se señalan son trabajos u oficios vinculados a la autonomía y al bienestar: médicos, futbolistas, ingenieros, etc.

*P: ¿Sí? A ti Sergio, ¿qué te gustaría hacer después de que terminaras el colegio?*

*Seguir estudiando.*

*P: ¿Qué te gustaría estudiar?*

*No sé, lo que sea.*

*P: ¿Pero nunca has pensado, así como “me gustaría hacer esto”?*

*Solamente quiero ser futbolista.*

*P: Te gustaría ser futbolista. ¿Y a ti Jason?*

*Estudiar.*

*P: ¿Qué te gustaría estudiar?*

*Mecánica automotriz.*

*P: ¿Te gusta el tema así como de los autos?*

*Sí.*

*P: ¿Y a ti Jean?*

*Me gustaría seguir estudiando.*

*P: ¿Qué te gustaría seguir estudiando?*

*Secretario de algo (EM-M-M).*

Para los apoderados la proyección de los hijos tiene que con los mismos objetivos pero basados en otro referente, aquí entra jugar la propia frustración como eje de la búsqueda de la autonomía: *“Nosotros queremos que nuestros hijos sean lo que uno quiso pero no fue. Ahí están los hijos, para que ellos cumplan lo que nosotros no cumplimos”*. Para los apoderados los objetivos de vida de los hijos se incorporan como parte del proyecto migratorio que ellos emprendieron. Obtener una casa propia, alcanza el bienestar y desarrollar la vida con menores grados de sacrificio, que los que ellos mismos han debido hacer condiciona la aspiración de los apoderados.

*En el caso mío, mi hijo el Aimar me dice ‘mami, ¿quién gana más plata?’ y yo le pregunto por qué y me dice ‘porque yo voy a estudiar esa carrera’. Yo le digo ‘Aimar,*

*tú tienes que estudiar algo que a ti te gusta, no por lo que yo te pida o por lo que diga' y me dice 'mami es que no, yo no voy a vivir departamento, yo voy a comprar una casa, a ti te voy a hacer la primera planta, tu baño al lado como vas a estar viejita y todo en el primer piso'. Por donde va son los números, los números le gusta a él (AM-M-A).*

En materia de proyecciones más allá de los estudios o la vida profesional, vale decir en cuanto a las proyecciones vitales, tanto los estudiantes migrantes como los apoderados construyen sus discursos sobre la base de dos referentes. Uno podemos llamarlo siguiendo a Portes (2006) *cultura migratoria*. Las proyecciones hacia terceros países o hacia trayectorias de ida y venida, o a la posibilidad de permanecer en Chile, o de regresar al de origen por un tiempo y luego volver a migrar ilustra una concepción del futuro asociada al desplazamiento. No existe ni en los estudiantes migrantes ni en los apoderados una concepción basada en la permanencia. Este es uno de los rasgos distintivos de su condición.

*P: ¿Dónde les gustaría vivir? ¿les gustaría seguir viviendo acá?*

*-A mí me gustaría en París.*

*-Yo creo que viviría... yo creo que me mantendría viajando.*

*-Yo también.*

*-Yo quiero ir a Colombia, pero yo no me voy a quedar siempre en Colombia.*

*-¿Y a ti Sofía?*

*-A mí me gustaría ir a la Colombia para ir a la universidad, después mi mamá me dijo que decidiera a qué país quería trabajar y estudiar (EM-M-M).*

Los principales referentes de destino son los países europeos y EEUU, a los que se suma el referente del lugar de origen. Chile es uno más, ciertamente probable pero casi no aludido como lugar de permanencia definitiva. Independiente del lugar que ocupe Chile como punto de referencia para proyectar el futuro, esto es como un lugar donde ni los estudiantes migrantes se proyectan ni los apoderados piensan que sus hijos se proyectarán, las trayectorias de corto y mediano plazo asociadas a los estudios están vinculadas a este país. En este sentido la cultura migrante se asocia a una proyección de largo plazo.

*P: Cuando ustedes sean mayores, ¿dónde les gustaría vivir? ¿les gustaría quedarse en Chile?*

*-Todos: No.*

*-Me gustaría regresar a mi país.*

*-A mí igual.*

*-Ir a Haití, después volver acá y después ir a Estados Unidos.*

*-París, conocerlo.*

*-En mi país, aunque también quiero ir a Estados Unidos o Argentina o México.*

*-A Estados Unidos o Canadá (EM-M-M).*

*-Yo quisiera ir de nuevo a Bolivia, volver aquí y viajar a otros continentes.*

*-Quiero saber más, quiero aprender la cultura, las experiencias que tiene cada país.*

*-Yo viajaría por todo el mundo para ir a jugar a la pelota y también para ayudar a los niños pobres de todo el mundo.*

*-Yo quisiera viajar a 5 países. Quisiera viajar a Brasil, España, Italia, Inglaterra y Francia.*

*-Estados Unidos, Inglaterra, Japón, China (EM-PS-M).*

El segundo referente de proyección de los estudiantes migrantes y sus apoderados tiene que ver con la concepción individualizada de la trayectoria vital. En los discursos prácticamente no aparecen referencias a terceros y las proyecciones están orientadas al desarrollo de una vida centrada en el individuo. La presencia de otros en el caso de los estudiantes prácticamente no aparece cuando piensan en el futuro. Y cuando se da tiene que ver con el imaginario de "sacar la familia" adelante: "mi vida está destinada a un futuro mejor para sacar a mi familia adelante" (EM-PS-M).

### 6.1.1.3.- Exclusión e inclusión en la institución

#### a.- Prácticas institucionales y sociales de exclusión:

No existe en los colegios una política de exclusión o una dinámica institucional de diferenciación en base a la condición nacional o de migrante. Sin embargo existen prácticas entre los profesores que directamente excluyen o discriminan a los estudiantes, o que avalan la discriminación por parte de otros estudiantes. Una que tiene presencia tanto en el discurso de los apoderados como de los estudiantes migrantes tiene que ver con la relación que se establece entre la condición nacional y prácticas negativas como no hacer las tareas o comportarse de mala manera. Sobre este punto cabe señalar, como ilustra la siguiente cita, que la condición de migrante se impone como un criterio de solidaridad entre los estudiantes de nacionalidades distintas, toda vez que el referente negativo se asocia a una de ellas.

*A mí me parece que el único profesor que yo siento que hace la diferencia es el profesor de ciencias, el profesor critica mucho que los peruanos son bulliciosos, que hacen mucho ruido. Aunque yo no sea de Perú igual molesta (AM-PS-M).*

A pesar de la referencia a estas prácticas que tienen cierta recurrencia, los estudiantes y los apoderados perciben que hay espacios al interior de los colegios donde estas prácticas pueden ser contenidas. Se puede solicitar una reunión con el profesor, los estudiantes pueden hablar con otro profesor o algún inspector, etc. Aunque se percibe cierto riesgo de ser discriminado institucionalmente por la condición nacional no existe una política discriminatoria por parte de la institución.

*P: ¿Y alguna vez sus hijos o hijas les han comentado si han sufrido alguna situación de discriminación o bullying por parte de los compañeros?*

*-Por ejemplo, mi hija con el hijo de ella. En varias oportunidades le han querido faltado el respeto, pero él dice "no, todos somos seres humanos, ustedes no tienen que faltarnos el respeto". Al tiro van los inspectores, el director, y lo hablan (AM-PS-M).*

Más allá de las discriminaciones explícitas basadas en el racismo o la xenofobia de algunos funcionarios y docentes, la segregación de los estudiantes extranjeros aparece como parte de una

estrategia de enseñanza. El principio de esta estrategia consistiría en agrupar a los diferentes para evitar que atrasen al grupo. Esta práctica es percibida directamente como una forma de exclusión de los estudiantes. En este sentido, la relación entre nacionales y extranjeros en el trabajo realizado en el aula es un espacio donde se perciben las prácticas inclusión o la exclusión en la institución. Esta tendencia, lo mismo que las prácticas discriminatorias más generales aparecen principalmente en los colegios que tienen nivel medio o algo de concentración de migrantes.

*Yo encontré que la profesora para armar grupos de trabajo para alguna tarea como que separada entre los niños que son peruanos, los que son colombianos... si habían 2 o 3 colombianos y los demás peruanos, como que trataba que todos los niños que eran extranjeros se junten entre sí. Entonces, yo le dije a la profesora que a mí no me parece, además que si van a hacer trabajos en grupo yo creo que es mejor que los niños que son extranjeros que trate de que se incluyan. Lo que está haciendo es excluirlos (AM-M-M).*

En cuanto a la discriminación por parte de los estudiantes nacionales hacia los estudiantes migrantes, tiene una orientación a la exclusión. Vale decir busca excluir al migrante de los circuitos de comunicación establecidos en el colegio entre los propios estudiantes. Las estrategias de respuesta de los estudiantes migrantes se vinculan a prácticas de dos tipos: responder a la violencia con más violencia, o responder a la violencia con la indiferencia. Esta última es percibida como eficiente toda vez que las agresiones no pasen del plano verbal, si la agresión es física o la agresión verbal frecuente e intensa, la respuesta tiende a ser violenta.

*-Habían 3 niños... eran 3. Uno se llamaba Bastián, Vicente y Cristóbal. Una vez yo peleé en educación física con él, nos sacaron a donde el profesor... con el profesor Juan. Otra vez me peleé afuera con... no, le pegué a un niño pero ya estaba unido con los 3, con los 3 artistas. Entonces, le pegué al Nicolás Sánchez, al Alexis de quinto. Me retaron, me expulsaron incluso...*

*P: -¿De ese colegio?*

*-No, del colegio de acá.*

*P: -¿De acá?*

*-Me expulsaron 3 días.*

*-Ah, como que te suspendieron.*

*-Sí, me suspendieron.*

*P: ¿Y por qué era esa pelea?*

*El Nicolás Sánchez me molestaba.*

*P: -¿En qué sentido?*

*-Así como... era muy molesto. Me decía "peruano, regresa a tu país". Un día me piqué, lo agarré a fuera... no le pegué, solo le pegué un combo en la cara. Después, me fui con la señora, nos saltamos, nos corrimos. Nos retaron después. A otra niña que no sé por qué... no me acuerdo por qué le íbamos a pegar... nos desquitamos con él. Me arrepiento y ahora soy amigo con él (EM-PS-B).*

*El Sánchez una vez me molestó.*

*P: ¿Y quién es el Sánchez Rodrigo?*

*El mismo que molesté. Una vez me dijo "regresa a tu país" y yo le dije "¿y para qué? Soy mejor que tú en todo, para qué si puedo ser mejor que ti en todo" (EM-PS-B).*

Independiente del tipo de colegio o del nivel de concentración la condición nacional y las marcas físicas que la expresan son objeto de discriminación orientada a la exclusión social. La primera etapa del en el colegio es particularmente sensible a este tipo de prácticas, es por decir así un periodo de ajuste de las relaciones en que los estudiantes deben pasar por una suerte de rito del maltrato, normalmente verbal, en virtud de su condición nacional.

*-En mi salón el racismo, se mantienen diciendo cosas.*

*-Pasaba lo mismo cuando yo recién llegue, me molestaban por el color, por mi acento o por las palabras que son distintas. Yo no tengo la culpa que nosotros sepamos unas palabras distintas a ellos.*

*P: ¿Las molestaban mucho?*

*-Sí.*

*-Sí.*

*P: -¿Y de qué forma afrontaron esas cosas molestas que le decían los compañeros?*

*-Yo al principio me enojaba, pero después yo ya lo tomé ligero, los ignoraba y ya. Yo al principio le conté a mi mamá, yo me sentía mal pero mi mamá me dijo que no les tuviera cuidado y ya. Mi mamá vino aquí y entonces después hablaron con ellos y eso (EM-M-M).*

Luego de esta primera etapa, la violencia por motivo nacional deja de ser constante y se instala en el marco del horizonte permanente de posibilidad. La violencia contra los estudiantes extranjeros por parte de los estudiantes nacionales va a estar focalizada en la condición de migrante. Es un recurso para la exclusión o la dominación del migrante en el contexto escolar. Ahora bien, cabe señalar que si bien la violencia en base a la condición nacional está vinculada a una lógica que busca el sometimiento del estudiante migrante o su exclusión del grupo, aparece también asociada a la arbitrariedad. Es decir, aparece también como una forma de reproducción de la violencia sin un sentido o una orientación específica. Aparece en este sentido como una agresión que se explica como una voluntad de agredir, y no como medio para otra cosa.

Desde el punto de vista de los apoderados la discriminación que experimentan sus hijos en el colegio por su condición de migrantes tiene su correlato en la discriminación que experimentan ellos mismos en el contexto de la sociedad, fuera del colegio. El colegio sería en este sentido una institución en la que se reproduce una dinámica social, pero con las particularidades de la institución: mayor intensidad y frecuencia de la violencia, focalización en sujetos específicos y personalización de las agresiones.

*-Yo he visto afiches que están pegados que dicen "arriendo solo a chilenos". Entonces, yo creo que eso igual afecta a los extranjeros, de los arriendos y todo.*

*-Yo he tenido... a mí lo que no me gustaría de los chilenos es la costumbre mala que tienen de preguntar "¿a qué te viniste a Chile?". Se supone que el que viene puede ser a pasear puede ser a lo que sea, pero ellos lo dicen como diciendo "¿a qué chucha te viniste a nuestro país? ¿por qué no te vas a tu país?" como rechazándote. Es como discriminando, como diciendo "¿por qué no te vas para tu tierra?" (AM-PS-B).*

*La gente muy racista. Un caso que me pasó, yo me venía en el bus porque yo trabajaba en Chicureo, me venía en el bus y un caballero subió... éramos varios que trabajábamos, nos íbamos a trabajar y dijo "ah, peruanos tal por cual, a qué vienen acá, a quitar la pega" (AM-M-M).*

Cabe señalar que tanto apoderados como estudiantes migrantes experimentan la violencia racista o xenofóbica con cierta impotencia pues no pueden salirse de su condición de migrantes. Incluso el acceso a la nacionalidad chilena por parte de los hijos de migrantes no constituye una garantía de ausencia de discriminación. La categoría de extranjero marca a los sujetos, independiente de su

condición administrativa o incluso la nacional. La condición de migrante funciona como categoría social para la exclusión social y la discriminación más allá de la condición institucional de los sujetos. Ser hijo de extranjero constituye una herencia de no pertenencia y por tanto de exposición permanente a la discriminación. La discriminación basada en la condición de migrante se vive en este sentido como una fatalidad inevitable, es decir como una realidad latente que puede emerger en cualquier momento, y de la que nunca el sujeto se podrá desprender definitivamente.

*Mis hijos nacieron acá pero ellos se sienten como si fueran de mi país, entonces ellos se sienten pasados a llevar. Uno de mi hijos, el mayor, salió 'no, no me tienen que tratar así, porque soy tan chileno como ustedes, y aunque yo fuera de otro país soy ser humano como ustedes'. Qué pasa, que de los 3 solo1 tiene personalidad y los otros son como más calmaditos. Entonces, como mamá me cuesta entender un poco y me duele de que de repente no tengan esa capacidad como para enseñar a los niños de que no deben (hacer) eso (AM-M-M).*

*Eso yo creo que es inevitable, porque uno en esta vida hay todo tipo de persona y no falta cuando uno se encuentra a una persona de estas en el camino. Una vez me subí a un taxi y me dijo el taxista 'usted es peruana' y yo 'no señor, colombiana', y me dijo 'ah, si fuera peruana no la llevaba. Yo 'no señor, no me lleve, gracias', me dio tanta rabia (AM-PS-B).*

Finalmente, cabe señalar que si bien la discriminación en contra de los estudiantes extranjeros no se enmarca en una política de discriminación institucional, tampoco se puede reconocer una política para evitarla. En este sentido la institución funciona reactivamente en base a la intuición y a la inscripción de la violencia discriminatoria en el marco de los procedimientos que se aplican frente a otros problemas de comportamiento y a otras formas de violencia.

*P: Y a ti Jean Pierre, cuando te dicen cosas así ¿cómo te sientes?*

*-Me siento mal.*

*P: Y cuando te han ocurrido esas situaciones, ¿has hablado con algún profesor, inspector o algo?*

*-No, o sea, la última vez que me discriminaron sí lo hable con la inspectora. Hizo que firmáramos un compromiso y que si lo volvía a hacer lo iban a expulsar. Ahora somos buenos amigos y ahora estamos en el trabajo de ciencias (EM-PS-B).*

En relación a esto último se observó una distinción entre los colegios de baja concentración de migrantes, y de alta y media. Si bien en estos últimos se identificaron estrategias de segregación por parte de los profesores, al mismo tiempo la mayor concentración genera un marco de mayor resguardo frente a la discriminación horizontal (entre estudiantes) a mayor concentración de migrantes, mayor percepción de estar entre pares para los estudiantes extranjeros. Esto implica una menor tensión en virtud de la condición nacional, y por otra una mayor presencia de los signos y señales propias de cada colectivo nacional. El agrupamiento en este sentido tiende a generar condiciones para la normalización de la presencia de migrantes.

*Lo que más me agrada de acá es que hay muchos niños de diferente nacionalidad y no estaban molestando mucho diciendo cosas que insulten a los que son de otro país. En otros colegios donde no había casi ningún niño de otra nacionalidad me molestaban mucho. Me desagrada que hay profesores o profesoras que no les entiendo nada de lo que están explicando porque su forma de explicar no la entiendo (EM-PS-M).*

#### **6.1.2.- Comunidad educativa no-migrante**

En esta segunda sección cualitativa, se abordan los discursos, valoraciones, declaraciones y en general, las percepciones de los estudiantes y de los padres y apoderados que forman parte de la población no migrante o nativa, que asiste a los establecimientos educativos de la región metropolitana.

##### **6.1.2.1.- La perspectiva de los estudiantes y apoderados nacionales**

###### **a.- Percepción sobre la escuela:**

De forma transversal a todos los tipos de establecimientos, al preguntarle a los alumnos y apoderados nacionales por la valoración y visión que tienen sobre la escuela, la presencia de alumnos inmigrantes aparece como un tema secundario, volviéndose relevante únicamente al referirse al proceso de aprendizaje en el caso de los estudiantes y relaciones entre estudiantes para los apoderados. Los estudiantes consideran como elementos centrales a la hora de evaluar su colegio la relación que establecen con sus profesores, la realización de actividades extra programáticas y la infraestructura, mientras que los apoderados entregan mayor relevancia a las innovaciones pedagógicas que realizan los profesores, destacando la utilización de nuevas

tecnologías y las actividades didácticas. También aprecian la formación valórica y la calidad educativa, medida por medio de indicadores como el SIMCE.

Como acaba de señalarse, uno de los ejes centrales en la valoración de cada una de las instituciones educativas es la evaluación de la relación con los profesores, esto incluso por sobre las gestiones de la directiva. Respecto de esto un elemento considerado como positivo es la disposición a *escuchar*, es decir mantener una apertura al diálogo con los alumnos y apoderados que sobrepasen las instancias puramente formales. En este sentido, se valoran positivamente las relaciones basadas en la confianza donde pueden tratarse temas personales y familiares. Como lo indica uno de los estudiantes:

*Que como que los profesores como que se hacen amigos tuyos y como que te dan confianza, como para que uno les cuente si tiene problemas. Son como más cercanos"*  
(EN-M-M)

En cambio, se evalúan de forma negativa los docentes que no cuentan instancias de comunicación con los alumnos fuera del aula y que demuestran poca preparación en el desarrollo de sus clases. Se indica que esto no solo perjudicaría el clima institucional, sino que es una piedra angular del proceso de aprendizaje. Este punto es especialmente relevante cuando prevalece la sensación de una asimetría entre las exigencias del curso en relación con el compromiso asumido por el profesor: *"De repente como que exigen mucho, pero como que ellos no dan"* (EN-PS-B)

Las condiciones materiales de la escuela es otro de los elementos centrales a la hora de describir y valorar las instituciones. De esta forma los establecimientos que cuentan con espacios físicos amplios son más valorados por sus estudiantes. Por otro lado, puede indicarse que las infraestructuras con uso excesivo de rejas, si bien señalan que los protege de la violencia propia del contexto, crearía un ambiente de represión asimilable a una cárcel. En palabras de uno de los entrevistados:

*Esta cuestión parece cárcel, tienen rejas por todos lados, hasta las escaleras tienen rejas* (EN-M-B)

Un tercer elemento en la valoración y percepción sobre la escuela se asocia a la relación entre estudiantes, siendo un elemento definitorio en el sentimiento de pertenencia e integración que logren en la institución. Como es de esperar, los estudiantes que logran establecer relaciones de amistad con sus compañeros tienden a experimentar una mayor satisfacción respecto de la

institución a la que asisten. Por el contrario, los estudiantes que carecen de dichos vínculos experimentan sentimientos de exclusión que culminan en un sentimiento de rechazo hacia la institución.

La existencia de conflictos es un tópico recurrente al conversar con los estudiantes sobre las relaciones que establecen entre compañeros. El origen de parte importante de los conflictos sería la rivalidad entre grupos divididos simbólicamente por, al menos, tres criterios. En primer término, esto se relaciona con divisiones institucionales principalmente por la segmentación de los cursos en secciones (A y B). Estos enfrentamientos se producen porque para algunos estudiantes la composición de los cursos se realiza en función del rendimiento académico de los estudiantes. Esto contribuiría a la estigmatización de los cursos compuestos por *malos alumnos* -en contraposición a los que se componen de *buenos alumnos*-, lo que afecta su autoestima y, finalmente, su proceso de aprendizaje:

*Y como los dejaron a ellos en el A, los toman primero a ellos. Siempre de ejemplo de ellos, siempre ellos van primero. O sea, últimamente ya nos toman más en cuenta a nosotros. (EN-PS-M)*

Un segundo elemento de división son los intereses comunes como el gusto por cierto tipo de música o deportes. En estos casos, el conflicto proviene de la descalificación de las características que unen al grupo. Así se aprecia en la siguiente cita:

*En nuestro curso son 29 o 30 niñas, en ésta fila hay muchos grupos, en ésta hay otro. Por ejemplo, hay un grupo de las que les encanta pololear, más que pololear son como medias ordinarias. Las de atrás son como muy creídas, muy creídas, muy, muy... Las del medio como que juegan mucho con las muñecas, y las de un poco de atrás son medias inteligentes pero hacen puras tonteras. Las de aquí no pescan la clase y las de acá atrás son las más inteligentes o competitivas con los demás. Entonces, hay 6 o 9 grupos que están divididos en el curso (EN-M-B)*

El tercer elemento diferenciador es el grupo socioeconómico principalmente en base a las categorías *flaite/no flaite*. Aunque no hay elementos discursivos que permitan profundizar en la caracterización de esta categoría, se entiende que no se trata únicamente de una diferencia en los ingresos socioeconómicos de la familia, sino que se asocia a comportamientos que rompen con normas sociales como se evidencia en la siguiente cita:

*Sí, porque siempre se dividen en grupo. Se dividen entre los que son flaites, que dicen garabatos y los que le gusta jugar al computador (EN-M-M)*

En base a la evidencia presentada, podría concluirse que la nacionalidad no es un elemento diferenciador importante entre grupos, pues como se presentó adquieren importancia otros factores como la pertenencia un grupo socioeconómico o los gustos e intereses. Sin embargo, al hilar más fino es posible encontrar elementos discursivos que naturalizan la discriminación y el conflicto en base a criterios de raza y nacionalidad. Tal como se muestra en la siguiente cita, en la que el color de piel o la nacionalidad es presentado como una excusa para la agresión, pues la razón de fondo serían diferencias de carácter:

*Respecto a eso, yo no creo que sea por ser extranjeros en sí, porque si ha de ser por eso lo hubiesen molestado desde el primer momento. Yo creo que es por algo de que se llevan mal y ocupan el pretexto de que es extranjero o el color de piel (EN-PS-M).*

Dicha naturalización, se ve acompañada de argumentos que justifican y validan el ejercicio de la discriminación. Por ejemplo, se indica que hay alumnos que son receptores de insultos explícitamente racistas, que se sentirían cómodos con estas situaciones. Como se puede observar en los dichos de uno de los estudiantes:

*A un compañero le dicen negro, pero a él le gusta que le digan así, porque él se siente destacado.*

*Se siente único (EN-M-A).*

Esta situación también se encuentra presente en el discurso de los apoderados quienes producen y reproducen formas de exclusión sin identificarlas como tales, éstas podrían interpretarse como formas sutiles de prejuicio (Cárdenas, 2006) de las cuales el individuo no es consciente, tal como se aprecia en la cita que se presenta a continuación:

*El de cuarto es como reacio, pero no discrimina ni nada, él igual se junta, también con un buen compañero que es peruano pero no va a la casa. (AN-M-M)*

Los apoderados nacionales tienden a sostener que sus pupilos son sociables y están bien integrados en los cursos de los diferentes establecimientos. Existe una tendencia a responsabilizar a *otros* estudiantes por las disputas que surgen entre compañeros de colegio. En relación con esto,

los inmigrantes son un recurso recurrente en sus discursos, pues se les vincula como iniciadores y protagonistas principales de los actos de violencia. En palabras de una de las apoderadas.

*Cuando el colegio era de allá éramos puros chilenos y empezaron a llegar extranjeros, empezamos igual con los niños como a tener problemas, porque los extranjeros venían con otra mentalidad. De hecho, son más bruscos para jugar, en todo sentido. Son súper bruscos para jugar, ya sea a la pelota... al juego que sea, los extranjeros son como más bruscos para jugar (AN-PS-M)*

En contraposición con esta postura, hay apoderados que manifiestan que sus hijos no han tenido dificultades específicas con alumnos de diferentes nacionalidades. Esta relación positiva se ve facilitada cuando los niños extranjeros ingresan en el primer ciclo, mientras que se presenta más conflictiva en el ciclo terminal.

*A mí me gusta salir con mis compañeras, de hecho yo no me junto tanto con los de mi país. Con la Anahí es como casi la única que me junto que es del país, porque me junto con una colombiana y una peruana. Con ellas a veces salgo a caminar, nos ponemos en el sol a escuchar música (EN-PS-M)*

Como se señaló anteriormente, para los estudiantes la categoría de inmigrante se vuelve relevante para la percepción sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de los contenidos al interior de la sala de clases. En este sentido, existe una percepción generalizada según la cual se considera que los alumnos migrantes, independiente de su país de procedencia o idioma, experimentarían mayores dificultades que los nacionales en el proceso de comprensión de los contenidos académicos.

Dicho diagnóstico sobre las dificultades de sus compañeros se transforma en malestar, pues consideran que la lentitud que presentarían los estudiantes extranjeros para interiorizar la materia retrasa y dificulta el desarrollo de la clase al requerir mayor atención por parte del docente. Así lo indica uno de los entrevistados:

*A veces sí, porque el profesor tiene que explicar... aparte que no entiende mucho de lenguaje, historia de Chile, nada de eso, entonces la forma de trabajar de los que estamos acostumbrados nos aburre igual porque el profesor tiene que estar explicándole a él 1, 2 o 3 veces hasta que entienda (EN-PS-M).*

Debido a que en el discurso de los estudiantes nacionales las dificultades y lentitud en el proceso de aprendizaje se atribuye únicamente a los alumnos extranjeros, este fenómeno puede interpretarse siguiendo uno de los supuestos centrales de esta investigación según el cual el vínculo entre inmigrantes y nacionales se encuentra mediado por una relación asimétrica de poder, donde los nativos esperan que los inmigrantes se incorporen en una posición de subordinación. Por esta razón, en un espacio de igualdad formal representado por el aula, se cuestiona el derecho de los estudiantes extranjeros a participar de forma igualitaria, generando un discurso basado en el rechazo al considerar que estos “invadirían” un lugar considerado como propio (Barañano et. al., 2006).

Las diferencias en rendimiento y capacidades para el aprendizaje también son abordadas por los apoderados, pero se trata como un problema transversal a los estudiantes y no como propia de la población migrantes. En relación con esto, una idea recurrente es la de *no nivelar hacia abajo*. Esto quiere decir que, desde la perspectiva de los apoderados, los docentes deben fijar la exigencia del curso de acuerdo al progreso en el aprendizaje de los alumnos con un buen rendimiento. Tal como se señala en el siguiente extracto.

*Se desincentivan, es la realidad, se desincentivan. No puede ser que los niños tienen una prueba, nadie estudió, le dan otra oportunidad para dar la prueba. Entonces, no es justo porque los niños estudian” (AN-PS-B).*

Sobre esta temática una de las críticas que realizan los apoderados es el etiquetamiento de los estudiantes como *buenos o malos, desordenados u ordenados*. Esto contribuye a crear diferentes predisposiciones al aprendizaje que afectarían el aprendizaje efectivo de los contenidos. Este elemento también se encuentra presente en la discusión entre alumnos nacionales.

En relación al desarrollo de las clases puede destacarse que hay ciertos contenidos curriculares que se presentan como problemáticos, especialmente en los establecimientos con alta concentración de alumnos inmigrantes. El caso que mejor refleja dicha situación es la Guerra del Pacífico, considerada un tema conflictivo entre los estudiantes que tienen compañeros provenientes del Perú y Bolivia. Uno de los entrevistados señaló que el tema se omite entre sus compañeros para evitar el conflicto: *“En nuestro curso jamás se habla de eso” (EN-PS-A)*. En otros casos se indica que el profesor ha tomado un rol más activo en la discusión, evitando o disminuyendo el surgimiento de conflicto entre estudiantes;

*En nuestro curso cuando nos tocó pasar la Guerra del Pacífico. Ahí ocurrió esa discusión, pero la profe le explicó a mis compañeros cómo pasó todo eso y de ahí que no ha habido tanto esa discusión del mar y la tierra" (EN-PS-M).*

Un último punto a destacar es que estudiantes y apoderados comparten la idea de que la familia juega un rol central en el proceso de aprendizaje de los niños, principalmente por medio de la revisión de los cuadernos de las diferentes asignaturas y el apoyo en la realización de tareas y actividades. Existe la percepción generalizada de que los apoderados tienen una baja participación en las actividades institucionales, de acompañamiento académico de sus hijos y baja asistencia a las citaciones por parte de los profesores, desde esta visión la ausencia de supervisión de los apoderados explicaría, en parte, el bajo rendimiento de algunos alumnos. Otro elemento que puede destacarse es la formación valórica que entrega cada una de las instituciones. Este punto resulta ser conflictivo, pues mientras que para unos esto resulta ser definitorio en la elección del colegio, para otro grupo de apoderados hay elementos que únicamente *se aprenden en la casa*, esto quiere decir que son adquiridos por medio de la socialización y crianza que reciben por parte de su núcleo familiar más cercano, de forma que para ellos la escuela solo debe encargarse del aprendizaje de contenidos formales, así lo indica una de las entrevistadas;

*"Yo educo a mi hija, aquí en el colegio le enseñan y la instruyen para ganarse la vida en el fondo, pero la educación sí o sí desde mi forma de pensar parten en el hogar porque los valores los enseño yo" (AN-M-B)*

b.- Trayectorias educativas:

La elección e ingreso al establecimiento actual responde principalmente a decisiones del núcleo familiar de los estudiantes, adquiriendo relevancia situaciones como el cambio de casa o la situación laboral de los apoderados. Otra de las razones esbozadas por los estudiantes que habría motivado el cambio de colegio es la transformación en la composición social del colegio, específicamente por medio de la percepción del ingreso de alumnos considerados de una clase social distinta a la propia. En estos casos, se busca diferenciarse de ciertos segmentos sociales considerados como inferiores. Respecto de esto, algunos estudiantes se manifiestan de forma explícita:

*Empezaron a entrar niños flaites. Mi mamá como que se choreó y me cambió" (EN-M-B)*

*Es que el otro colegio en el que iba no iba gente así tan ordinaria, picante. Iba en el Luis Cruz Martínez.” (EN-M-M)*

En el discurso de los apoderados no solo la composición social adquiere relevancia a la hora de elegir u optar por la permanencia de sus pupilos en una escuela, sino que también lo hace la nacionalidad de esta forma para algunos apoderados la alta matrícula de niños inmigrantes es un desincentivo para inscribir a sus hijos en dicha institución, así lo señala una de las entrevistadas.

*Que yo estoy... a ver, yo voy a ser súper sincera, yo me inscribí acá porque me dijeron “es el único colegio que no tiene extranjeros” (AN-PS-B)*

Puede destacarse que un discurso recurrente entre los estudiantes que provienen de colegios con nula o muy baja presencia de alumnos inmigrantes, valoran de forma positiva la presencia de extranjeros en sus nuevos establecimientos.

*Me gusta la diversidad. En otros colegios no hay tanta diversidad como en este colegio” (EN-M-A).*

Respecto a las proyecciones sobre el futuro, la principal expectativa es ingresar a la educación superior ya sea para estudiar una carrera técnica o profesional. Esta aspiración responde al ideal colectivo de “salir adelante”, el que simboliza la aspiración de experimentar una movilidad social ascendente superando la posición social de los padres y de su entorno social, así se aprecia en las citas que se presentan a continuación;

*A mí me gustaría tener harta plata para que mi mamá vaya al mall todos los días” (EN-PS-B)*

*La idea igual es salir adelante porque no es quedarse... a mí siempre me ha gustado y me han dicho que tengo que tratar de ser la mejor. Siempre va a haber alguien mejor a mí, pero tengo que tratar siempre de ser la mejor. Siempre he tenido la meta de salir adelante sola” (EN-PS-B)*

Al igual que en el caso de los estudiantes y apoderados migrantes es posible observar una concepción individualizada de la trayectoria vital pues las proyecciones sobre el futuro se centran en el individuo, sin presencia de proyectos de orden colectivo. Un discurso recurrente es el deseo

de emprender un proyecto migratorio principalmente en países europeos o Estados Unidos con la finalidad de estudiar o ejercer la profesión estudiada en Chile. Este anhelo responde a diferentes motivos, entre los que resaltan el conocimiento de experiencias migratorias exitosas fuera de Chile, cuentan con referencias sobre la calidad de las universidades extranjeras en sus áreas de interés o tienen deseo de conocer un país que llama su atención. En palabras de una de las estudiantes:

*Me puse en el lado de dermatología. Después de terminar mis estudios, empezar a trabajar y después irme a París" (EN-M-B)*

La idea de migrar también es consecuencia de la idealización de los países desarrollados, donde se piensa que a diferencia de Chile tendrían resueltas una serie de problemáticas, principalmente el acceso a la salud y educación. Un ejemplo de esta posición se observa en la siguiente respuesta que un alumno entregó a la pregunta *¿Dónde les gustaría vivir cuando salgan del colegio?*:

*Fuera del país, en Australia o lejos, muy lejos. No me gusta cómo está controlado y organizado el país en sí, políticamente, económicamente, nacionalmente. Cómo está constituido, la manera cómo pagan, cómo se trabaja que es por más mandato que por querer hacerlo. No es disfrutar, es un sacrificio, es por obligación. Me gustaría ir a vivir a Australia o Nueva Zelanda o simplemente me gustaría llegar a Estados Unidos. Siempre he tenido la perspectiva de que todo es distinto fuera de acá" (EN-PS-B)*

Las expectativas sobre migrar contrastan con el deseo de un grupo de entrevistados que aspira a permanecer en Chile, e incluso en su actual barrio, aludiendo que se trata de un espacio de conformación de la identidad y pertenencia, así se aprecia en la siguiente cita;

*En mi población, porque ahí es donde tengo mi vida, tengo todo aquí. Aunque tenga la plata para irme a barrios cuicos, donde sea, me quedo aquí porque aquí yo hice mi vida" (EN-M-M).*

Las expectativas de los apoderados sobre el futuro de sus pupilos, también se encuentran referencias a la idea de superar su situación socioeconómica de origen por medio de la obtención de un título profesional para que "sean alguien en la vida". Hay escasas referencias hacia el tipo de carrera o institución en la que se espera continúen sus estudios, adquiriendo gran relevancia la autonomía de la decisión, así se aprecia en el siguiente extracto;

*Así lo hizo. Le dije yo “mira, te apoyo, te apoyo 100%, pero sí, lo único que te pido, es que hagas una carrera, porque quien mejor que tu madre para conocer tu carácter. Tienes que hacer una carrera por tu carácter”. “Sí mamá” me dijo, “sí sé”. Él es una persona con mucha personalidad, demasiada personalidad. “Lo que tú decidas te apoyo, si vas a ser barrendero en la calle, barrendero de la calle serás”, porque así le dije. “Te apoyaré”. (AN-PS-M)*

c.- Exclusión e inclusión en la institución:

Para una parte de los alumnos, especialmente para un grupo de apoderados, el tema de la inclusión de estudiantes inmigrantes ya se encuentra resuelto pues no han identificado ni conductas ni discursos discriminatorios que indiquen que se trata de un grupo excluido. Por el contrario, desde su perspectiva, estos se encontrarían completamente integrados en sus escuelas y barrios. Sin embargo, y aunque la mayoría de los estudiantes entrevistados no elabora un discurso abiertamente racista, es posible reconocer una serie de prácticas excluyentes los actores que componen la comunidad educativa; es decir, profesores, inspectores, directivos, compañeros de curso y apoderados.

Este tipo de discursos y prácticas pueden transformarse en una barrera importante para la incorporación, pues siguiendo a Portes (1995), la actitud y disposición de la sociedad de acogida ocupan un rol central en la configuración del *contexto de recepción*, que influye, y en algunos casos determina, el modo en que los inmigrantes se incorporan en la sociedad de acogida. Esto cobra particular relevancia al considerar que el sistema educacional chileno no cuenta con una política que promueva activamente la inclusión de los estudiantes inmigrantes.

Los discursos discriminatorios identificados se caracterizan por poseer un fuerte componente nacionalista, según el cual Chile es presentado como un país superior al resto de las naciones. En concordancia con lo anterior, se le atribuyen una serie de características negativas al resto de las nacionalidades, relacionadas, entre otros aspectos, con la higiene personal, el comportamiento sexual y la forma de vestir y hablar. A partir de esto, se crean estereotipos negativos sobre los inmigrantes, que contribuyen a justificar el ejercicio de prácticas discriminatorias considerándolas como justas y comprensibles. Por ejemplo, se reitera en el discurso de los apoderados que los estudiantes nacionales no establecen lazos de amistad con sus compañeros extranjeros porque estos tendrían “malas costumbres”, “son conflictivos” o son “sucios”. Como se advierte en la siguiente cita:

*...hay niños extranjeros que vienen muy sucios. A lo mejor eso a los demás les hace hacer el quite..." (AN-M-M)*

*...rayan, escupen, hacen caca, pichí, violan, insultan, andan borrachos tomando en la calle, botan basura" (AN-PS-B).*

Otro de los pilares fundamentales del discurso que promueve la exclusión hacia los inmigrantes se relaciona con la idea de que los derechos deben ser segmentados de acuerdo a la nacionalidad de las personas. Dicho de otro modo existirían ciertos derechos o beneficios públicos a los que la población migrante no debería acceder, incluso cuando se trata de derechos democráticos fundamentales como el de la libre expresión. Esto se ejemplifica en la siguiente cita;

*Uno lo que les dice es que para qué se vienen acá si van a andar criticando, si mejor critican que se vayan a su país" (EN-PS-M).*

Por otra parte, se considera que estos sujetos realizan un aprovechamiento de las condiciones que, desde su perspectiva, Chile ofrece como destino migratorio, contando incluso con mayor apoyo por parte del Estado y la Municipalidad. En este sentido, la nacionalidad nuevamente aparece como un criterio fundamental en la atribución de derechos. Así se aprecia en la siguiente cita

*Es lo que dice ella, deberían primero aquí como chilenos, deberían estar todos los privilegios primero para nosotros y lo que quede podría dárseles a ellos" (AN-PS-M)*

Aun cuando los migrantes son formal y legalmente receptores de derechos, esto se ve moralmente cuestionado a través de la exigencia de una actitud de gratitud que legitime la obtención de dicho derecho;

*...hay un compañero que no va a comer y es peruano, no agradece la comida que le da Chile." (EN-PS-M).*

Un segundo elemento propio del discurso excluyente es la *racialización* en los argumentos utilizados al poner en práctica la discriminación por nacionalidad. Es decir, en muchos casos el color de la piel adquiere mayor relevancia que el país de procedencia cuando los diferentes agentes de la comunidad educativa ejercen prácticas discriminatorias.

*Tía como que a mí a los negritos como a veces los tíos les hacen como enojarse, porque una vez habían como personas blanquitas, mujeres, y estaban también 2 negritos con el tío de física, pero estaban jugando al taca-taca y solo le puso... como le dijo "vengan a dar las vueltas" y les dijo "solo los negritos" y también en las vueltas habían mujeres dando vueltas. Ahí como que me salió extraño que haya hecho eso" (EN-M-M)*

Lo anterior también puede observarse en el tipo de ofensas verbales que los alumnos identifican como las comunes cuando identifican hechos discriminatorios, resaltando apelativos como chocolate, negro, mono y caca, entre otros. El color de la piel también se vuelve un factor neurálgico al definir a los actores nacionales, siendo *blanco* un sinónimo de *chileno*, de forma bastante independiente al efectivo pigmento de la piel.

Lo recién señalado no implica que la construcción social del inmigrante no presente variaciones en base a la nacionalidad. De esta forma, los haitianos tienden a ser descritos como conflictivos. La diferencia de idioma es una problemática central en este colectivo, pues no solo suma una dificultad importante en el proceso de aprendizaje, sino se ha configurado como un argumento importante para ejercer la discriminación. Ejemplo de esto se observa en el siguiente extracto;

*Yo creo que los profesores también tienen que decir a los haitianos que no hay que decir palabras en su idioma si ellos saben nuestro idioma, porque hay un haitiano que tiene 12 o 13 e insulta a la profesora en idioma de allá cuando sabe español". (EN-M-M)*

En la cita también puede observarse un *discurso asimilacionista* de la integración, según el cual la inclusión se alcanza cuando las minorías adoptan como propio el modelo cultural predominante. Esta visión se ve legitimada por el accionar de algunos docentes que dentro y fuera del aula se refieren al *modo chileno de hacer las cosas*, en desmedro de costumbres que asocian a la nacionalidad de los estudiantes inmigrantes. Así lo señala uno de los entrevistados:

*El año pasado llegó una compañera que era colombiana y le costó adaptarse eso sí. Nuestro curso todo bien, la recibimos y todo, pero hubo un profesor que le dijo que aquí estábamos en Chile y se hacía lo que los chilenos hacían" (EN-M-B)*

Para el caso del colectivo boliviano, el principal argumento de exclusión se basa en el conflicto marítimo y el componente indígena de muchos de los inmigrantes de esta nacionalidad. Esto último también se aplica al colectivo peruano. Por otro lado, también puede advertirse que existe

un proceso de naturalización de las prácticas discriminatorias de exclusión, es decir, pasan a ser consideradas como normales y naturales. En palabras de un estudiante *"como que uno ni siquiera se da cuenta y está discriminando"*. Mediante este tipo de construcciones discursivas es que evitan el surgimiento de una actitud crítica frente a los diferentes criterios de exclusión. La principal estrategia de naturalización identificada es la realización de bromas y la justificación de discursos racistas, parte del fenómeno descrito puede apreciarse en el siguiente extracto;

*Respecto a eso, yo no creo que sea por ser extranjeros en sí, porque si ha de ser por eso lo hubiesen molestado desde el primer momento. Yo creo que es por algo de que se llevan mal y ocupan el pretexto de que es extranjero o el color de piel (EN-PS-M)*

Existe cierto malestar en relación al trato que algunos profesores tienen respecto de los estudiantes inmigrantes, pues existe la sensación de que se realizan diferentes excepciones con estos alumnos, como por ejemplo que son menos citados a inspectoría, que los anotan menos en el libro de clases, etc. Esto ha generado un sentimiento de injusticia que suma mayores dificultades entre estudiantes. Así lo declara uno de los estudiantes chilenos.

*Hasta el momento no lo hemos podido saber, todo lo que sabemos es que tienen preferencias en actitud, porque ellos pueden comportarse como quieren. En cambio, un alumno chileno...No (EN-M-M)*

A pesar de la constatación de la existencia de prácticas de exclusión y discriminación, es posible identificar posturas que abogan por una integración basada en la igualdad de derechos y trato. Dichas visiones se encuentran presentes en todos los establecimientos analizados. En las prácticas, dichos discursos se ven reflejados en el establecimiento de lazos afectuosos entre estudiantes nacionales e inmigrantes, tal como se aprecia en la siguiente cita:

*Lo que sí hay es que no hay así que los chilenos se juntan con los chilenos, los colombianos con los colombianos, los peruanos con los peruanos. Siempre se juntan chilenos y peruanos, peruanos y chilenos, colombianos". (EN-PS-M)*

En esta línea, la diversidad y la capacidad para reconocer al otro con sus características distintivas se transforman en un valor que debe ser defendido. Esta visión también prevalece en un grupo de apoderados de diferentes instituciones educacionales, llegando a mencionar que la inclusión es un objetivo logrado en sus establecimientos:

*Los tratan igual que a cualquier hijo chileno, tal cual, no he visto nunca una diferencia; que los profesores los discriminen, que sus compañeros los discriminen, los apoderados los discriminen... Ni en reuniones de apoderados, ni entre los alumnos. Entrar aquí, da los mismo si eres chileno, colombiano, peruano, boliviano, todos son incluidos". (AN-PS-B)*

Estos apoderados evalúan de forma positiva la realización de actividades de inclusión por parte del colegio. Las iniciativas más valoradas se relacionan en el aprendizaje y muestras del folklore de cada país. En este discurso, la idea de estar en una escuela intercultural es un elemento importante para la formación de sus hijos. Para otros, los apoderados inmigrantes se encontrarían escasamente integrados a la comunidad educativa y presentarían niveles de participación más bajos respecto de los apoderados nativos. Esto sería responsabilidad de los padres extranjeros, pues los nacionales se atribuyen una *política de puertas abiertas*. En palabras de uno de los apoderados:

*Ellos a veces también se rechazan, yo lo veo hasta con los apoderados. Los apoderados de repente nosotros los integramos y ellos como que se hacen a un lado" (AN-M-M)*

### 6.1.2.2.- La perspectiva de los Profesores

#### a.- Percepción sobre la escuela:

El principal factor que configura la percepción que los profesores tienen sobre la escuela está asociado con el tipo y calidad en las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes que constituyen la institución educativa, es decir, directivos, otros docentes, apoderados y especialmente los alumnos. Sobre estos últimos, se valora principalmente el respeto mostrado al interior del aula y la inexistencia de enfrentamientos violentos entre ellos, en beneficio de la generación de una convivencia escolar provechosa. Esto se observa en la siguiente cita;

*Es cierto lo que dice el profesor. Quizás el mayor capital que tenga este colegio son sus alumnos en cuanto a la convivencia escolar, en cuanto al respeto, en cuanto al compromiso, y también, en gran medida, sus apoderados. Eso es importante, lo que permite que haya un ambiente grato con las dificultades normales," (P-PS-B)*

Como se mencionó más arriba, en relación con los apoderados y el rol que la familia juega en el proceso de aprendizaje, los docentes valoran de forma positiva la disposición y disponibilidad que estos presentan para asistir a las citaciones, participar de las diferentes actividades y apoyar el aprendizaje de los alumnos desde el hogar.

Sobre este tema existe una idea generalizada entre los docentes según la cual habría diferencias en el trato y compromiso que los apoderados migrantes y nacionales muestran hacia a la escuela y la formación de sus pupilos. Sin embargo debe señalarse que no existe acuerdo sobre las características y valoración de dicho disentimiento, pues para algunos los apoderados inmigrantes mostrarían mayor respeto por la labor docente y tendrían una actitud de mayor gratitud ante la institución educativa, así se aprecia en la siguiente cita;

*Ellos se ven mayor compromiso por su pupilo. El apoderado nacional como ve como una mayor obligación del colegio de cuidar, de guardar al niño. Es decir, "yo voy y te lo dejo y tú tienes que cuidarme al niño". El niño termina la jornada a las 1 de la tarde y "si yo vengo a buscarlo a las 4 tienes que tenérmelo ahí a las 4". "El colegio es el responsable, bla, bla", claro. A diferencia de los otros niños. El apoderado no lo ve tan... el apoderado como que considera más la labor del colegio, de los profesores. (P-M-M)*

La valoración de esta actitud de gratitud hacia la escuela y el trabajo del docente puede explicarse en términos de la perpetuación de la posición de subordinación que los inmigrantes ocuparían respecto de la población nativa;

*Y lo agradece más también, lo agradece más, sí. Son responsables en el sentido que uno les da una labor. En estos mismos casos en donde tenemos actos, cosas que hacer, el apoderado de los niños peruanos es el que viene mejor vestido, más preocupado, está a la hora, impecable. Y su higiene. Son muy preocupados ellos, muy preocupados de su presentación". (P-PS-B)*

Para otros profesores, los apoderados extranjeros mostrarían niveles más bajos de participación, principalmente porque, desde su perspectiva, estos apoderados se encontrarían más comprometidos con el desarrollo de su proyecto migratorio que con la formación académica de sus hijos, en particular por tener que cumplir con largas jornadas laborales. Como lo indica una de las docentes: "La mayoría trabaja todo el día y estos niños pasan bien solos, entonces el único centro como de apoyo que ellos tienen es el colegio, (P-M-M). Otros apoderados migrantes tendrían el propósito de retornar al país de origen, por lo que no le entregarían al niño la

estabilidad necesaria para culminar con los procesos académicos. Esto último lo señala explícitamente uno de los entrevistados;

*Y son bastante inestables porque ellos no... muchos no aspiran a que el niño sea profesional o que el niño se desarrolle. En el fondo, ellos tienen al niño acá mientras ellos logran reunir muchas veces el ahorro que necesitan para emprender dentro de su país, porque ellos aspiran a volver” (P-PS-M)*

Más allá de la relación con los apoderados los profesores tienden valorar de forma muy positiva los entornos que permiten una cercanía entre todos los agentes de la escuela, es decir, en sus palabras un *entorno familiar* donde priman los lazos afectivos;

*Súper familiar porque uno entabla relaciones con los alumnos que van más allá de alumno profesor, sin pasar a llevar por supuesto lo que es el respeto mutuo. Siento que uno se empapa con la realidad que ellos viven, que es una realidad bastante difícil y siempre nosotros como comunidad educativa estamos ahí para el alumno que lo necesite, siempre. (P-M-M)*

Siguiendo la idea recién planteada los colegios con mayor cantidad de matrícula o una relación poco fluida con los directivos producen menor satisfacción por parte de los docentes. Así lo indica uno de los profesores entrevistados

*Más impersonal, allá era mucho más familiar el colegio que estaba allá. Como crecimos en alumnos, crecimos en cantidad de profesores. Ahora, hay 2 salas de profesores, entonces de repente hay un grupo en la primera sala y el otro está en la segunda sala” (P-PS-M)*

Como ha sido recurrente en el discurso de los agentes nacionales, los profesores también les atribuyen dificultades especiales a los inmigrantes a la hora de comprender e interiorizar los contenidos curriculares, desde esta perspectiva la presencia de inmigrantes no solo dificultaría el desarrollo de los contenidos al interior del aula, sino que además tendría consecuencias en los indicadores de calidad del colegio, principalmente en relación a la prueba SIMCE;

*El otro inconveniente es que si nosotros tomamos el resto de los niños inmigrantes, que son generalmente vecinos nuestros, peruanos, bolivianos ¿ya? Vienen con un problema educacional, un desnivel educacional increíble. Eso hace de que en la suma*

*de los logros a final de años, cuando tenemos que ver resultados, el curso no logre todos los objetivos que son planificados y que son exigidos, y eso mismo resulta en las pruebas SIMCE de medición nacional” (P-M-M)*

Responsabilizar únicamente a los estudiantes y a las familias migrantes de los problemas de rendimiento y dificultades en el proceso de aprendizaje es una amenaza para el logro de la inclusión y la formación de escuelas interculturales. Como ha señalado Wolfok (2006), las bajas expectativas y los prejuicios propios de la comunidad educativa serían un factor clave a la hora de explicar el bajo rendimiento que algunos estudiantes migrantes presentan.

b.- Trayectoria educativa:

La trayectoria educativa previa de los estudiantes inmigrantes es indicada por los docentes como la principal causa de las dificultades que estos experimentarían en proceso de aprendizaje, es decir, existe una creencia más o menos generalizada que considera que ciertos países poseen sistemas educaciones deficientes al compararlos con Chile. De acuerdo con esto, la nacionalidad de los estudiantes influye en el manejo y comprensión de los contenidos. Es así como, por ejemplo, algunos docentes plantean que los alumnos provenientes de Colombia se encontrarían mejor preparados para ingresar al sistema educativo chileno que estudiantes provenientes de otros países, como República Dominicana y Haití;

*Igual yo creo que hay como harta diferencia. Por ejemplo, los que llegan de Colombia yo encuentro que llegan como con un nivel bastante elevado, bastante bien en comparación a los que vienen de República Dominicana, por ejemplo, que son los que tienen más... (P-PS-M)*

Para los docentes la elección del colegio por parte de las familias migrantes no se explica únicamente por la cercanía residencial, sino que habría un entramado de redes sociales o migratorias en las que circula información relevante sobre diferentes aspectos de la sociedad receptora entre los que se encuentran datos y experiencias previas en diferentes instituciones educacionales, de esta forma se construyen y difunden un idearios sobre dichas instituciones en base a la capacidad de incluir a estudiantes extranjeros, así lo destaca uno de los profesores;

*A ver, una de las razones por las cuales también llegan niños inmigrantes a este colegio, como decía el profesor Juan, es por el boca a boca porque alguien dice “llévalo a este colegio porque en este colegio los tratan bien, porque no los molestan, porque*

*nadie les dice peruanos, negros" qué sé yo, cosas así" (P-PS-B)*

Respecto a las proyecciones sobre el futuro de las estudiantes migrantes, la mayor parte de los docentes plantea que los apoderados migrantes no tienen expectativas sobre el futuro profesional de sus pupilos. Desde su perspectiva, al tratarse de una migración que aspira al retorno, la principal meta es el ahorro de dinero y no la formación o inclusión de los hijos en la educación superior chilena;

*Y son bastante inestables porque ellos no... muchos no aspiran a que el niño sea profesional o que el niño se desarrolle. En el fondo ellos tienen al niño acá mientras ellos logran reunir muchas veces el ahorro que necesitan para emprender dentro de su país, porque ellos aspiran a volver" (P-PS-M)*

c.- Percepción sobre nudos críticos para la inclusión:

Los profesores identifican diversas barreras que estarían dificultando la integración y proceso de aprendizaje de los niños inmigrantes, es posible agrupar dichas dificultades en dos grandes categorías, la primera se refiere a los factores relacionales e actitudinales, mientras que la segunda a las limitaciones estructurales propias del sistema educacional chileno.

La primera, y más grande, barrera estructural identificada por los profesores corresponde a las falencias propias de la regulación legal de la migración y la inexistencia de una política de inclusión social y educacional. Esta situación es considerada como la expresión del *abandono* por parte del Estado. Así lo indica uno de los entrevistados;

*Nosotros como profesores de las asignaturas, porque no viene la política ni de la dirección porque no les llega a ellos, ni tampoco del Ministerio o del DEM en este caso, es como un abandono por parte de ellos. Entonces, nosotros hacemos ese cuento y fijate que los hemos integrado bastante bien, y nos hemos hecho entender. (P-M-M)*

Como puede apreciarse en la cita recién presentada, las acciones y medidas tendientes a lograr la integración provienen de iniciativas individuales o institucionales, sin una guía o apoyo por parte de la administración central, pues la legislación actual limita sus preocupaciones a la cobertura e ingreso pero no a la permanencia e inclusión. El mencionado *abandono* por parte del Estado se ve acompañado por un desconocimiento de la realidad que día a día se vive al interior de las escuelas,

de ahí que se tomen decisiones erradas a ojos de los profesores;

*Lo otro, es que si hay un alumno de idioma extranjero, como el caso ruso, o sea, saber distinguir a qué escuela va a tener que irse. Gracias a Dios, estos chicos cayeron bien acá y no fue un fracaso para ellos. Ellos tienen las capacidades y las han tenido de poder adaptarse rápidamente, pero es parte de las políticas del Ministerio o del DEM, que no sé quién metió mano en ese momento." (P-M-M)*

Relacionado con lo anterior un segundo elemento estructural que dificulta el proceso de aprendizaje de los alumnos inmigrantes es la inflexibilidad del currículum. Esto se expresa, por un lado, en la existencia de materias lejanas a la cotidianeidad de la gran mayoría de estudiantes; y, por otro, en la dificultad de incluir nuevas temáticas tendientes a potenciar y valorar la diversidad;

*El currículum no nos da tampoco esa posibilidad, a lo más cuando estoy en geografía que mostramos desde donde viajaron y cómo se vinieron y todo eso. Hay que dar ese paso, no está dado, no nos permite el currículum tampoco.*

El segundo grupo de factores que estaría configurándose como una traba para la incorporación tiene que ver con ciertas actitudes o formas de relacionarse que los docentes atribuyen a dos actores centrales de la comunidad educativa: los propios estudiantes extranjeros y los apoderados nacionales. A estos últimos, se le atribuyen prácticas que propician la exclusión y la segregación de la población migrante. Por ejemplo, los docentes señalan que de forma reiterativa muchos apoderados chilenos retiran a sus hijos de los establecimientos educacionales donde aumenta la matrícula de estudiantes inmigrantes. Tal se indica en la siguiente cita;

*Los que discriminaban eran los padres de los alumnos chilenos porque muchos los retiraron porque se estaba llenando de peruanos el colegio, los retiraban. Pero la mayoría los aceptó, pero lo primero era eso" (P-PS-M)*

Por otro lado, un grupo importante de profesores responsabiliza a los estudiantes inmigrantes de las dificultades que estos experimentan para integrarse en los diferentes establecimientos. Esta apreciación se basa en la configuración de diferentes estereotipos, principalmente negativos, sobre las nacionalidades de los estudiantes. En primer lugar, existe la tendencia a considerar que las dificultades que los alumnos experimentan en el proceso aprendizaje no se deberían únicamente a la formación de base que éstos tendrían, sino que responden a *diferencias culturales* que afectarían su capacidad cognitiva. Así lo afirma uno de los entrevistados, quien indica que los

estudiantes extranjeros son “más lentos” debido a características propias de su cultura de origen:

*En mi opinión, no hay apoyo. Vienen con un ritmo lento, o sea, no es que no les dé la habilidad de pensar ni la lógica del pensamiento, ellos son muy hábiles, algunos que después agarran y son muy capaces. Es un tema cultural, son como más lentos” (P-M-M)*

De acuerdo con este discurso, la procedencia de los estudiantes no solo afectaría su desempeño escolar, sino que también haría más compleja su inclusión en las redes sociales y de amistades, En algunos casos se señala que la cultura de los países extranjeros no estaría acorde con los valores que se le atribuyen a la cultura chilena, pues estos tenderían por ejemplo a ser más violentos, tal como se aprecia en la siguiente cita:

*Una de las cualidades que todavía no la rompen ellos, que tiene que ver con toda su etnia, el asunto del respeto a la mujer, son peleadores con las mujeres los niños. Son muy peleadores con las mujeres y le pegan a las mujeres.”(P-M-M)*

La idea de que los estudiantes migrantes son más agresivos es muy recurrente en los discurso de los docentes, especialmente cuando se trata de la población haitiana, quienes siempre son indicados no solo como participes de conflictos violentos, sino como sus protagonistas, esto se atribuye principalmente a la repetición de patrones de comportamientos aprendidos en su país y hogar, así lo señala uno de los profesores;

*Lo que pasa es que su cultura es así. De hecho ellos son muy golpeados en sus casas, por lo mismo que en los colegios los profesores los golpean en Haití” (P-M-A).*

Como es de esperar estas características también se le atribuyen a los apoderados haitianos a quienes incluso algunos profesores evitan contactar debido al disciplinamiento violento que se les atribuye;

*Entonces, ¿qué ocurre ahí?, que su nivel de agresividad es tan alto... es tan alto porque están acostumbrados al golpe y en realidad uno ni siquiera quiere llamar a los apoderados porque la verdad uno los llama y logra que les saquen la mugre en la casa y nada más que eso. El niño llega más rebelde...Llegan marcados con correas... (P-M-M)*

Al igual que en el caso de los apoderados, otro de los elementos que define la visión que los docentes poseen de los estudiantes extranjeros tiene que ver con estereotipos ligados al género y a la sexualización de los cuerpos;

*Por ejemplo, las chicas dominicanas que se arreglan el pelo muy distinto, son muy crespas, y se hacen trenzas que son de otro color. Le dicen "no venga con el pelo teñido, no venga con el pelo trenzado así". Lo que le digan, pero hay una cuestión que choca con su forma de presentarse también, porque son pechugonas, son potonas, y como que el uniforme se viste de otra forma en el cuerpo de ellas" (P-M-B)*

Respecto de la formación de estereotipos por parte de los docentes y rol que estos le atribuyen a las dificultades de integración que experimentan los alumnos inmigrantes debe señalarse que la literatura especializada, mencionada en los antecedentes de esta investigación, ha mostrado que la problemática central no es la existencia de culturas diferentes, sino que la inadecuación entre la cultura propia de la familia de los estudiantes y las expectativas de las instituciones educación (Gallimore & Goldenberg, 2001), de esta forma es posible que ciertas conformaciones escolares serían más coherentes con determinados entornos familiares.

En cuanto a la relación entre estudiantes llama la atención que no se identifican grandes problemáticas, por el contrario se plantea que priman las actitudes de aceptación y acogida, como lo apunta uno de los profesores "no hay un apartheid, no. Aquí están todos integrados" (P-PS-B). Al igual que en el discurso de apoderados y estudiantes nacionales, prevalece la idea de que la integración es un tema que se encuentra resuelto, esto a pesar de los diversos obstáculos identificados de forma explícita e implícita en prácticas y discursos agentes que componen la escuela.

Esta situación puede interpretarse a luz de los resultados de Cárdenas (2006) quien demostró cómo las formas de discriminación explícitas estarían siendo remplazadas por prejuicios más sutiles. Esto no quita que existan, aunque de forma aislada, discursos abiertamente xenófobos según los cuales la migración es un fenómeno indeseable que tiene consecuencias negativas para los establecimientos o, en otras palabras "lo echan a perder", así lo indica una de las entrevistadas "Las profesoras dicen que este colegio es distinto ahora, que uno no llegó al buen colegio porque ahora hay migrantes" (P-M-B)

## 6.2.- Perfiles socioeconómicos y trayectorias educativas comparadas.

Este segundo apartado del capítulo de resultados, es de carácter cuantitativo y se basa en los insumos que proporcionó la encuesta de caracterización socioeconómica, aplicada a una muestra de 504 padres y apoderados encuestados. El objeto de este instrumento consistió en determinar y caracterizar comparativamente los perfiles de las familias migrantes y no migrantes, que asisten a los establecimientos educativos de la región metropolitana. Junto a ello también se indagó en las trayectorias académicas de niños/as migrantes de segundo ciclo básico de establecimientos escolares de la zona centro norte de la ciudad de Santiago. La encuesta se administró a una muestra de los padres y apoderados de familias migrantes y nativas (504 casos), que formaron parte de los establecimientos escolares seleccionados por el estudio. De igual manera, los antecedentes de este apartado, se constituyen en un primer nivel de análisis, que pretende constituirse en los insumos de base para preparar los artículos que están en preparación para enviar a revistas científicas especializadas.

A partir de esta aclaración, la primera tabla que se presenta a continuación, da cuenta de las características de género o sexo de los apoderados encuestados. En ella se puede observar que la población migrante muestra un mayor porcentaje de personas de sexo masculino (destacado con el achurado en la tabla), que sus pares nativos; diferencia estadísticamente significativa (chi-cuadrado), donde su presencia porcentual dobla a la población masculina nativa. Un dato interesante, que podría estar dando cuenta de una participación más activa de los padres en la formación educativa inicial de sus hijos, que la observada en la población nativa. Con todo, igualmente es importante señalar que cabe señalar que ambas poblaciones (migrantes y nativas), la presencia femenina sigue estando más presente que la masculina.

**Tabla 1**  
**Sexo y Nacionalidad**

Sexo	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Hombre	24,6%	12,3%	16,3%
Mujer	75,4%	87,7%	83,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

La próxima tabla, muestra la presencia de grupos etarios, tanto de extranjeros como chilenos. En ella se puede observar que en ambas poblaciones sus edades se concentran preferentemente entre los 30 y 60 años. Esto se podría explicar por la tendencia actual de tener hijos a una edad más

avanzada o bien por el contexto socio - laboral, donde el cuidado de los niños se deja en manos de los abuelos. Sin perjuicio de lo anterior, y a pesar de las similitudes, los apoderados nativos tienden a presentar niveles etarios mayores que los apoderados migrantes; lo que se observa especialmente en los grupos etarios que van desde los 41 a los 60 años. Al utilizar pruebas de hipótesis, la significación de la prueba d de Somers, mostró diferencias estadísticas significativas (0,021), sin perjuicio de ello, considerando que tres casillas obtuvieron una frecuencia esperada inferior a 5 casos, situación que obliga a moderar la interpretación de la tendencia, que, tal como señala la casilla achurada, los apoderados de los estudiantes nativos, tienden a tener familias de grupos etarios de más edad que las familias de sus pares de migrantes. El achurado en esta tabla con en las otras de este apartado, es usado para enfatizar la interpretación de los datos y no necesariamente se usa como sinónimo de diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 2**  
**Grupos Etarios y Nacionalidad**

Grupos Etarios	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Hasta 24 años	1,6%	1,2%	1,3%
Entre 25 y 29 años	3,2%	8,0%	6,4%
Entre 30 y 40 años	63,9%	46,9%	52,5%
Entre 41 y 60 años	30,2%	43,2%	38,9%
Más de 60 años	1,2%	0,8%	0,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto al Estado Civil de los encuestados, la tabla que se presenta a continuación no presenta diferencias que se consideren estadísticamente significativas. No obstante, y considerando que estos son los resultados de una encuesta - de carácter cuantitativo - , pudiera existir un grupo de personas, tanto nativas como migrantes, que hayan declarado estar separados pero que en rigor aún siguen casados; estos serían los "separados de hecho" y no "de derecho"; situación que se podría analizar en virtud de un estudio más profundo respecto del tema.

**Tabla 3**  
**Estado civil y Nacionalidad**

Estado civil	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Casado/a, conviviendo o con pareja	69,3%	66,1%	67,2%
Anulado/a, separado/a o divorciado/a	12,0%	15,6%	14,4%
Viudo/a	1,6%	1,2%	1,3%
Soltero/a	17,1%	17,1%	17,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Consultados respecto de la religión que profesan, ambas poblaciones se declararon mayoritariamente Católicas. Sin embargo, a pesar de esta similitud, se pueden observar diferencias que son estadísticamente significativas en términos porcentuales. En este contexto la población migrante presenta mayor presencia de personas que profesan la religión católica y, por otra parte, un mayor porcentaje de la población nativa, comparada con la población migrante, declara no profesar religión alguna. Otro dato interesante de observar es que ningún representante de la población migrante se declara Ateo, lo que sí declara, aun cuando en bajo porcentaje, la población Nativa.

Finalmente, se puede observar que para todas las religiones puestas en consulta existen representantes de la población nativa; es decir, esta población sería más heterogénea, respecto de este tema, que sus pares migrantes.

**Tabla 4**  
**Religión y Nacionalidad**

Religión o creencia	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Católica	73,7%	62,9%	66,5%
Evangélica o Protestante	16,7%	20,8%	19,4%
Musulmana		0,2%	0,1%
Mormón	1,6%	1,6%	1,6%
Testigo de Jehová	1,6%	1,0%	1,2%
Agnóstico / Ateo		1,4%	0,9%
Ninguna	4,8%	9,2%	7,8%
Otro	1,6%	2,9%	2,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Al ser consultados respecto de la relación de parentesco que tienen con el o la estudiante, se puede observar que en ambas poblaciones existe la tendencia a que el rol de apoderado lo realice la madre. Sin perjuicio de lo anterior, en esta tabla también se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre ambas poblaciones, especialmente en lo concerniente a del padre en el ámbito escolar, donde la población migrante presenta una mayor presencia, comparada con la población nativa.

Respecto de la presencia, en ambas poblaciones, de la madre como apoderado, podría explicarse por aspectos relacionados a la cultura que ubica este rol en la figura materna. Y, en cuanto a la diferencia porcentual entre hombres nativos versus migrantes, en su rol de apoderados, podría explicarse por las oportunidades laborales que favorecerían a la mujer migrante por sobre el hombre - tema que podría ser de interés para futuras investigaciones.

**Tabla 5**  
**Relación de parentesco y Nacionalidad**

Relación de parentesco	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Madre	76,1%	83,8%	81,3%
Madrastra o pareja del padre		0,8%	0,5%
Padre	17,9%	10,9%	13,2%
Padrastra o pareja de la madre	1,2%	0,6%	0,8%
Hermano/a	2,0%	1,6%	1,7%
Tío/a	1,2%	0,4%	0,7%
Abuelo/a	1,6%	1,9%	1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Al ser consultados respecto de la cantidad de estudiantes que tienen a su cargo, según se puede observar en la siguiente tabla, no existen diferencias que sean estadísticamente significativas. En este contexto, los apoderados migrantes y nativos declaran que los estudiantes a su cargo oscilan, preferentemente, entre uno y dos. Este hecho pudiera responder a la tendencia a nivel casi mundial, donde la procreación de hijos ha ido disminuyendo, y donde se observa que las parejas tienden a decidir tener uno o dos hijos como máximo; cuestión que sólo se infiere en este informe y que pudiera ser de interés ahondar más sobre el tema.

**Tabla 6**  
**Cantidad de estudiantes a su cargo y Nacionalidad**

Cantidad de estudiantes	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
1	62,9%	67,1%	65,7%
2	30,3%	26,3%	27,6%
3	5,6%	5,3%	5,4%
4	0,4%	1,0%	0,8%
5	0,8%	0,2%	0,4%
6		0,2%	0,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

## 2.- Atributos Económicos y Sociales.

En este contexto, al ser consultados respecto de su situación laboral, según se puede apreciar en la siguiente tabla, el porcentaje de personas migrantes que declaran estar actualmente trabajando es mayor al porcentaje de personas nativas que también declaran estar trabajando; diferencia que, en términos estadísticos, es significativa. La razón que se pudiera esgrimir para esta diferencia está

en las oportunidades laborales de más baja cualificación a las que accede preferentemente la población migrante.

**Tabla 7**  
**Actualmente trabaja de forma remunerada**

Trabaja de forma remunerada	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	86,1%	73,7%	78,8%
No	13,9%	26,3%	21,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Al ser consultados respecto del tipo de contrato, no se observan diferencias significativas. Es decir, ambas poblaciones - migrantes y nativos - declaran, en mayor porcentaje, que sus relaciones contractuales, en términos laborales, son a Plazo Indefinido y, otro gran porcentaje, para ambas poblaciones, declara que trabaja de forma independiente.

**Tabla 8**  
**Tipo de contrato y Nacionalidad**

Tipo de contrato	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Plazo indefinido	60,5%	62,9%	62,1%
Plazo fijo	11,4%	15,1%	13,8%
Independiente o trabajador por cuenta propia	25,9%	18,3%	20,9%
No contesta	2,2%	3,7%	3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Al ser los padres - padre y madre - quienes declaran mayormente ejercer el rol de apoderados, se les consulta a estos actores respecto de la ocupación principal que ejercen en términos laborales.

En el caso del padre (o padrastro) del o la estudiante, la población nativa declara que sus actividades se relacionan preferentemente con los sectores de Servicios y Comercio, seguido de actividades a nivel Técnico y Profesional y en el ámbito de la Administración. Por su parte, la población migrante declara que sus actividades se vinculan preferentemente con el sector de servicios y comercio. Esto último podría explicar que la población migrante declare, en mayor porcentaje, ejercer alguna actividad laboral en puestos de menor cualificación, versus la población nativa.

**Tabla 9**  
**Ocupación principal del Padre (Padrastra) del estudiante**

Ocupación principal; Padre (Padrastra) del estudiante	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Legislador, funcionario de alto nivel de gobierno y/o administración pública	1,1%	1,9%	1,6%
Miembro de las Fuerzas Armadas y del Orden		1,2%	0,8%
Empresario, directivo y/o alto ejecutivo de empresa.	1,1%	1,4%	1,3%
Personal administrativo de oficina	3,2%	13,5%	10,4%
Profesional universitario	0,5%	8,6%	6,2%
Técnico o profesional de nivel técnico	6,9%	14,7%	12,3%
Trabajador de servicios y/o comercio	30,3%	17,5%	21,4%
Operador de maquinaria o ensamblador	6,4%	6,8%	6,6%
Trabajador calificado del sector agrícola o la pesca	0,5%	0,2%	0,3%
Artesano	0,5%	0,7%	0,6%
Servicio doméstico de puertas adentro o afuera	2,1%	0,2%	0,8%
Ocupación no calificada	18,6%	8,9%	11,8%
Dueño/a de casa		0,9%	0,6%
Familiar no remunerado	0,5%	0,2%	0,3%
Estudiante		0,2%	0,2%
Sin ocupación	3,7%	2,8%	3,1%
Otra	24,5%	20,0%	21,4%
No contesta		0,2%	0,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Lo mismo, que en la tabla anterior, se explicaría para la población migrante femenina, donde las migrantes declaran realizar actividades de menor cualificación, y que podría explicar, además, la presencia de más hombres en el rol de apoderados; donde la mujer puede encontrar más ofertas laborales de menor cualificación, versus la población femenina nativa cuyas actividades están mayormente distribuidas en los sectores de Servicios y Comercio, Administrativo o de Oficina y trabajos de nivel Técnico y/o Profesional.

**Tabla 10**  
**Ocupación Principal de la Madre (Madrastra) del estudiante**

Ocupación Principal; Madre (Madrastra) del estudiante	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Legislador, funcionario de alto nivel de gobierno y/o administración pública		0,6%	0,4%
Miembro de las Fuerzas Armadas y del Orden		0,6%	0,4%
Empresario, directivo y/o alto ejecutivo de empresa.		0,6%	0,4%
Personal administrativo de oficina	2,7%	14,0%	10,4%
Profesional universitario	1,4%	6,4%	4,8%
Técnico o profesional de nivel técnico	1,4%	10,2%	7,4%

Trabajador de servicios y/o comercio	10,4%	16,5%	14,6%
Operador de maquinaria o ensamblador	2,7%	0,8%	1,4%
Artesano	1,8%	0,6%	1,0%
Servicio doméstico de puertas adentro o afuera	34,4%	3,8%	13,6%
Ocupación no calificada	8,1%	3,6%	5,1%
Dueño/a de casa	22,2%	27,1%	25,5%
Familiar no remunerado	0,9%	0,4%	0,6%
Estudiante	0,5%	1,7%	1,3%
Sin ocupación	4,1%	3,6%	3,8%
Otra	9,5%	9,1%	9,2%
No contesta		0,2%	0,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Muy vinculado a lo anterior, la siguiente tabla muestra los niveles de ingreso declarado por los apoderados informantes. En este sentido, se puede observar que la población migrante declara percibir ingresos promedio menores que sus pares nativos. Esto se explicaría, según lo señalado anteriormente, a la oferta laboral a la cual accede una población respecto de la otra. Ahora bien, considerando el nivel de medición de las variables (nominal y ordinal), y la cantidad de casillas que contiene la tabla, no se recurrió al apoyo de pruebas de hipótesis directamente. No obstante, ajustando los tramos de ingreso de hogar a un puntaje (variable cuantitativa continua), la prueba t de Student mostró diferencias estadísticamente significativas (0,000), en el sentido que la media aritmética de la población nativa es más alta que la migrante. Diferencia que indica que las familias nativas tienen un ingreso promedio más alto que las migrantes.

**Tabla 11**  
**Ingresos del Hogar del estudiante**

Ingreso del Hogar	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Menos de \$100.000	3,2%	3,6%	3,5%
Entre \$100.001 y \$200.000	10,9%	7,2%	8,4%
Entre \$200.001 y \$300.000	28,3%	22,8%	24,6%
Entre \$300.001 y \$400.000	26,3%	23,8%	24,6%
Entre \$400.001 y \$600.000	19,8%	18,6%	19,0%
Entre \$600.001 y \$800.000	8,5%	9,0%	8,8%
Entre \$800.001 y \$1.000.000	1,6%	7,0%	5,2%
Entre \$1.000.001 y \$1.200.000	0,4%	3,2%	2,3%
Entre \$1.200.001 y \$1.400.000	0,4%	2,2%	1,6%
Entre \$1.400.001 y \$1.800.000		0,8%	0,5%
Entre \$1.800.001 y \$2.200.000		1,2%	0,8%
Sobre \$2.200.001	0,4%	0,6%	0,5%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Otro aspecto importante de relevar, respecto de los atributos sociales de la población informante, tiene relación con el lugar donde habitan. En este sentido, se les consultó respecto de sus vínculos legales con la propiedad en la cual habitan, es decir, si este espacio era propio, arrendado, cedido u otra condición. Al respecto, según se puede apreciar en la siguiente tabla, un porcentaje muy alto de los migrantes declaran que la vivienda donde viven es arrendada. A diferencia de los nativos que declaran, casi en igual porcentaje, vivir tanto en vivienda arrendada como propia. Lo anterior representa una diferencia estadísticamente significativa entre una población y otra.

En este contexto, la situación contractual respecto de la vivienda donde habitan se explicaría por el bajo nivel adquisitivo que tendría la mayoría de los migrantes y, además, por la situación legal en la que éstos pudiesen encontrarse en el país; es decir, pudiera ser que muchos de ellos no cuenten con las facultades legales y/o requisitos económicos como para adquirir un inmueble.

**Tabla 12**  
**Vivienda o lugar donde habita es**

Su vivienda o lugar donde habita es	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Propia	7,2%	38,1%	27,9%
Arrendada	92,0%	31,7%	51,7%
Cedida	0,4%	8,3%	5,7%
Otro	0,4%	21,8%	14,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto de la tenencia de computador en casa, también existen diferencias estadísticamente significativas (0,000). En efecto, un gran porcentaje de nativos declaran tener un computador en casa, versus sus pares migrantes que declaran, en menos porcentaje, contar con estos equipos. Al igual que lo inferido en relación a la vivienda, el menor porcentaje de computadores en la casa de los migrantes - versus nativos - se podría explicar por el nivel adquisitivo que tiene esta población.

**Tabla 13**  
**Computador en el Hogar**

Tiene el hogar un Computador	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	70,0%	84,8%	80,0%
No	30,0%	15,2%	20,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Lo mismo que en la consulta anterior, respecto de aquellos que sí declaran tener computador en casa, al ser consultados respecto de su acceso a Internet en sus hogares, la población nativa declara, en mayor porcentaje respecto de sus pares migrantes, tener acceso a este sistema de

comunicación. Nuevamente, la razón de esta diferencia - estadísticamente significativa - estaría vinculada a la capacidad económica que posee una población respecto de la otra.

**Tabla 14**  
**Conexión a internet en el Hogar**

Conexión a internet	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	68,3%	75,9%	73,4%
No	31,7%	24,1%	26,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Otro aspecto relevante de indagar; en virtud del contexto de este estudio, fue la tenencia de libros al interior del hogar del o la estudiante. En este sentido, lo que informan los apoderados encuestados es que la población nativa tiende a tener mayor cantidad de textos en sus casas, versus sus pares migrantes. Así, la población migrante declara, en mayor porcentaje, tener menos de 10 libros en sus hogares y, por su parte, la población nativa declara tener entre 10 y 50 textos en sus casas. Esta diferencia, estadísticamente significativa, podría explicarse en virtud de las prioridades que pudieran tener ambas poblaciones y la capacidad de satisfacer sus necesidades básicas. Es decir, pudiera ser que para la población nativa pudiera acceder con menos dificultad a la compra de textos, o bien relacionarse con personas que les proporcionen este tipo de material. Por su parte, la población migrante pudiese tener más dificultades en la adquisición de textos, ya que en su mayoría declaran tener un menor nivel económico y, por otra parte, se podría inferir que su contexto social, no se vincule con el ámbito literario.

**Tabla 15**  
**Cuántos libros hay en el hogar del estudiante**

Cuántos libros hay en el hogar	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Ninguno	8,9%	2,6%	4,7%
Menos de 10	53,7%	24,9%	34,3%
Entre 10 y 50	34,1%	44,5%	41,1%
Entre 51 y 100	3,3%	20,4%	14,8%
Entre 101 y 500		6,1%	4,1%
Más de 500		1,6%	1,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto al espacio habilitado para el uso del o la estudiante para realizar sus tareas escolares; ámbito no menos importante en su desarrollo escolar, también existen diferencias estadísticamente significativas entre una población y otra. En este sentido, los apoderados nativos declaran, en comparación con los migrantes, que sus estudiantes cuentan con estos espacios. Esto podría explicarse por las condiciones socioeconómicas en las que vive la población migrante

encuestada, donde los espacios de sus viviendas son muy reducidos, en comparación con la población nativa. Cabe destacar, sin embargo, que el reconocimiento respecto de la falta de estos espacios y, a su vez, la disposición a mejorar estas condiciones son mayores en la población migrante que en sus pares nativos.

**Tabla 16**  
**Existe un espacio habilitado para el uso del/la estudiante, para realizar tareas escolares**

Espacio para realizar sus tareas escolares	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	58,4%	74,5%	69,2%
No	18,8%	7,9%	11,5%
No, pero se habilita si se necesita	22,9%	17,6%	19,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Ahora, respecto del espacio habilitado, dentro del hogar, para que él o la estudiante pueda realizar actividades en su tiempo libre, al igual que lo informado en la tabla 15, los apoderados nativos declaran en mayor proporción, en comparación con los apoderados migrantes, contar este tipo de espacio. La razón se explicaría, al igual que el punto anterior, en las características físicas de la vivienda a la cual pueden tener acceso, tanto la población nativa como la migrante.

**Tabla 17**  
**Existe un espacio habilitado para el uso del/la estudiante, que le permita realizar actividades en su tiempo libre**

Espacio para el uso del/la estudiante, que le permita realizar actividades en su tiempo libre	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	46,8%	74,6%	65,7%
No	39,4%	16,8%	24,0%
No, pero se habilita si se necesita	13,9%	8,6%	10,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Los entrevistados también fueron consultados respecto de su nivel educacional. Al respecto, la población migrante y nativa, correspondiente a los apoderados de sexo masculino, no presentaron diferencias significativas entre sí. En este contexto, ambas poblaciones declararon haber cursado, mayoritariamente, la Educación Media, con una leve diferencia de los apoderados nativos respecto de sus pares migrantes. Cabe señalar que una porción importante - más de un tercio de ambas poblaciones - declaran tener estudios de nivel superior. Respecto de esto último, sería interesante recabar información acerca del estatus de sus estudios a este nivel; es decir, conocer si estas experiencias de estudios de nivel superior llegaron a término o si se interrumpieron o bien a qué

tipo de Educación Superior se refieren los encuestados, pero, el instrumento utilizado no incorporó estas diferencias, por lo que no es posible responder estas interrogantes. Dato importante dado que, según lo declarado, la mayoría de los encuestados ha declarado vínculos laborales de menor cualificación.

**Tabla 18**  
**Nivel educacional; Padre (Padrastró)**

Nivel educativo	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Educación Básica	14,4%	12,6%	13,1%
Educación Media	47,6%	50,4%	49,5%
Educación Superior	38,0%	37,0%	37,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Al igual que la tabla anterior, la población migrante y nativa, correspondiente a apoderados de sexo femenino, declara mayoritariamente, sin diferencias estadísticamente significativas, haber cursado a lo menos los niveles medios de educación. Al mismo tiempo, más de un tercio de ambas poblaciones declaran tener experiencia en Educación Superior. Lo mismo que en el caso de los apoderados de sexo masculino, no se tiene certeza si estos encuestados terminaron sus trayectorias educativas de nivel superior o abandonaron estos estudios.

**Tabla 19**  
**Nivel educacional; Madre (Madrastra)**

Nivel educativo	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Educación Básica	16,5%	13,9%	14,7%
Educación Media	48,1%	48,4%	48,3%
Educación Superior	35,4%	37,7%	36,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Consultados respecto de la frecuencia en la suelen leer, los apoderados de sexo masculino de ambas poblaciones declaran mayoritariamente que lo hacen "sólo a veces", seguido de la categoría "muy frecuentemente", en una escala ordinal donde los encuestados graduaban sus percepciones valorativas en las tres categorías que se muestran en la tabla. Además, la respuesta "no lee" se refiere a la frecuencia de lectura, no a la condición de analfabeto, que fue descartada por la variable que consultó sobre el nivel de escolaridad de los padres, donde los encuestados no se declararon la condición de analfabeto. Sin perjuicio de lo anterior, al desagregar esta información, se pueden encontrar diferencias estadísticamente significativas, entre ambas poblaciones, en términos porcentuales declarados. En este sentido, según lo declarado por los apoderados nativos de sexo

masculino, éstos superarían, en más de diez puntos porcentuales, a sus pares migrantes en la categoría “Lee muy frecuentemente” y, por su parte, los apoderados pertenecientes a la población migrante de sexo masculino, superarían, en más de diez puntos porcentuales, a su pares nativos en la categoría “Lee sólo a veces”. Con todo, se puede observar que, a pesar de las similitudes de tendencias, los apoderados nativos, de sexo masculino, declaran leer más frecuentemente que sus pares migrantes.

**Tabla 20**  
**¿Con qué frecuencia lee...?; El Padre (Padrastr) del estudiante**

Frecuencia	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
No lee	9,9%	9,3%	9,5%
Lee sólo a veces	57,4%	46,8%	50,3%
Lee muy frecuentemente	32,7%	44,0%	40,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Por su parte, según se puede observar en la siguiente tabla, la población de sexo femenino – migrantes y nativos, también declara tener similitudes de tendencia respecto de la frecuencia de lectura. En este sentido, ambas poblaciones declaran “leer sólo a veces”, seguido de la categoría “Lee muy frecuentemente” y, al igual que sus pares de sexo masculino, existen diferencias estadísticamente significativas entre la población migrante respecto de la nativa. En efecto, según lo declarado por ambas poblaciones, nativa y migrante de sexo femenino, la primera, supera por más de veinte puntos porcentuales a sus pares en la categoría “Lee muy frecuentemente” y, por su parte, la población migrante supera por casi veinticinco puntos porcentuales a sus pares nativos en la categoría “Lee sólo a veces”. Esto implica, según sus declaraciones, que la población femenina nativa, al igual de sus pares de sexo masculino, suele leer con más frecuencia que sus pares.

**Tabla 21**  
**¿Con qué frecuencia lee...?; La Madre (Madrastra) del estudiante**

Frecuencia	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
No lee	6,6%	6,7%	6,6%
Lee sólo a veces	69,0%	48,1%	54,9%
Lee muy frecuentemente	24,5%	45,2%	38,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

El mismo comportamiento, que lo declarado anteriormente por los apoderados (Madre (Madrastra) o Padre (Padrastr) del o la estudiante), se observa en lo declarado por las otras personas que están

a cargo o que cuidan al o a la estudiante. Se observan similitudes en cuanto a la tendencia de la frecuencia de la lectura. Sin embargo, se observan también diferencias estadísticamente significativas, entre ambas poblaciones, respecto del porcentaje de personas que declaran leer, ya sea ocasionalmente o muy frecuentemente. En este sentido, las personas nativas superan en casi diez puntos porcentuales a sus pares migrantes en la categoría "Lee muy frecuentemente" y, por su parte, las personas migrantes superan a sus pares nativos en más de diez puntos porcentuales en la categoría "Lee sólo a veces". Con todo, se puede observar que, según lo declarado por estos encuestados, las personas nativas que están a cargo o cuidan al o la estudiante, leerían más frecuentemente que sus pares migrantes.

**Tabla 22**  
**La persona encargada o que cuida al estudiante**

Frecuencia	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
No lee	9,1%	11,8%	10,9%
Lee sólo a veces	55,8%	43,5%	47,4%
Lee muy frecuentemente	35,1%	44,7%	41,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Consultados respecto del idioma que se habla la mayor parte del tiempo en el hogar (idioma principal), no existen diferencias estadísticamente significativas entre una población y otra; siendo el idioma español el que predomina en sus hogares la mayor parte del tiempo. Cabe notar que en cuanto a la población nativa, existe un porcentaje, que si bien no sería significativo en términos estadísticos, sí lo podría ser en términos socio - culturales, ya que éstos podrían estar representando a una porción de la población nativa que relevaría la importancia de mantener su cultura. Lo mismo se podría aplicar a aquella porción de apoderados migrantes que declaran hablar su lengua en sus hogares.

**Tabla 23**  
**Idioma se habla la mayor parte del tiempo en el hogar**

idioma	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Español	96,3%	99,8%	98,6%
Inglés	0,4%	0,0%	0,1%
Francés	1,7%	0,0%	0,5%
Alguna lengua de un pueblo originario	0,4%	0,2%	0,3%
Otro idioma	1,3%	0,0%	0,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Finalmente, en cuanto a los atributos económicos y sociales, ambas poblaciones fueron consultadas respecto de las personas que habitan el hogar y la cantidad de habitaciones disponibles para éstas. En este sentido, según se observa en la siguiente tabla, en cuanto a la cantidad de personas que habitan el hogar, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las poblaciones, ya que, según declaran, en cada hogar vivirían en promedio cuatro personas. Sin embargo, respecto de las habitaciones utilizadas para dormir, sí existen diferencias que, en términos estadísticos, serían significativas; ya que la cantidad de habitaciones que declaran disponer los apoderados nativos, superan en un 50% a sus pares migrantes. Sin perjuicio de lo anterior, si se hace la correlación entre habitación / personas, se obtiene que para la población nativa existiría una habitación por cada 1,3 personas, y para el caso de la población migrante, existiría una habitación por cada dos personas. Con todo, y según lo declarado por los apoderados encuestados, en términos socio económicos, no se observaría para estas poblaciones el fenómeno del hacinamiento.

**Tabla 24**  
**Cantidad de personas y habitaciones por hogar**

	Extranjeros			Nacionales		
	Media	Mediana	Moda	Media	Mediana	Moda
Personas que viven en hogar	4,4	4,0	4	4,8280	4,0	4
Habitaciones utilizadas para dormir	1,9	2,0	2	2,6309	3,0	3

### 3. Educación del estudiante

En este contexto, al ser consultados si su(s) estudiante(s) asistieron a Sala Cuna, la respuesta de los apoderados de ambas poblaciones tiende a ser negativa; es decir, la mayoría de ellos declara que sus estudiantes no asistieron a Sala Cuna. No obstante, una gran proporción de ellos declara que sus estudiantes sí asistieron. En este sentido, pudiera haber varias explicaciones respecto del envío o no de sus estudiantes a sala cuna. Entre otras, se podría hipotetizar que estos apoderados no han querido o no considerarían necesario, en términos educativos, institucionalizar a sus pupilos a tan temprana edad ya que la ley no les obliga a ello. Otra hipótesis podría ser que estas o estos estudiantes hubiesen contado con la presencia de alguna persona (padre, madre, familia u otros) que pudiesen haber ejercido el rol de cuidadores de éstos en su primera infancia. O bien, no hayan dispuesto de recursos, sociales y/o económicos, para haber enviado a sus pupilos a estas instituciones. Queda la pregunta abierta a la investigación.

**Tabla 25**

**El estudiante asistió a: Sala Cuna**

Sala cuna	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	37,6%	42,4%	41,1%
No	62,4%	57,6%	58,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la asistencia de sus pupilos a Jardín Infantil, la mayoría de los apoderados, de ambas poblaciones, declaran haberlos enviado a estas instituciones. Sin embargo, aun cuando es menor en términos porcentuales respecto de la asistencia a sala cuna, existe una porción significativa de apoderados, de ambas poblaciones que declara no haber enviado a sus pupilos a Jardín Infantil. Al igual que en el caso de la sala cuna, pudieran existir muchas hipótesis respecto de estas decisiones. Con todo, vale señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas poblaciones.

**Tabla 26**

**El estudiante asistió a: Jardín Infantil (nivel medio)**

Jardín infantil (nivel medio)	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	82,7%	83,3%	83,1%
No	17,3%	16,7%	16,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a la asistencia de sus pupilos a Pre - Kinder, según se observa en la siguiente tabla, una mayor proporción de apoderados de ambas poblaciones, comparado con la asistencia a Jardín Infantil, decide enviar a sus pupilos a instituciones que ofrecen este nivel educativo. A modo de hipótesis, pudiera ser que a nivel de Pre Kinder, existiría, sin distingo para ambas poblaciones, alguna idea de que a este nivel ya existiría una oferta que se relaciona más con la dinámica del sistema escolar; entendiéndose por ello, aspectos de didáctica y aprendizaje escolar. Si bien estas "explicaciones" no formaron parte de este estudio, sería interesante investigar los motivos por los cuales los padres o apoderados envían o no a sus pupilos a realizar Pre - Kinder.

**Tabla 27**

**El estudiante asistió a: Pre-Kínder (transición I)**

Pre-Kínder (transición I)	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	91,1%	92,8%	92,3%
No	8,9%	7,2%	7,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la asistencia de sus pupilos a nivel Kínder, si bien no existen diferencias significativas entre la población nativa respecto de la migrante, sí se puede observar, según lo muestra la siguiente tabla, que existe una tendencia más positiva a enviar a sus pupilos a este nivel educativo; comparado con los anteriores. Aún cuando no formó parte del estudio indagar respecto de las razones por las cuales los apoderados deciden o no enviar a sus pupilos al sistema de educación pre - escolar, el aumento de casos que declararon haber enviado a sus pupilos al nivel de Pre-Kínder, podría ser explicado en la obligatoriedad de la ley chilena que exige que los y las estudiantes ingresen al sistema educativo a contar de Kínder, obligatoriedad que quizás no se tenía en los países de origen en el caso de la población migrante. Tomando los resguardos de la interpretación, se puede observar en la tabla que una proporción, aunque menor, declara no haber enviado a sus pupilos a pre-kínder, cabe hacer notar que, en este punto, existirán una diferencia estadísticamente significativa entre aquellos apoderados migrantes versus sus pares nativos. Esta diferencia pudiese estar explicada, entre otras razones, porque la obligatoriedad de la educación a este nivel, es sólo para la población chilena o declarada legalmente chilena.

**Tabla 28**  
**El estudiante asistió a: Kínder (transición II)**

Kínder (transición II)	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	90,8%	97,8%	95,7%
No	9,2%	2,2%	4,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto al curso o nivel educativo de ingreso del estudiante a su actual establecimiento educacional, ambas poblaciones declaran en mayor porcentaje que sus pupilos ingresaron durante el primer ciclo de enseñanza básica. Sin embargo, en el ingreso de estudiantes de nivel pre-básico, existen diferencias estadísticamente significativas. En efecto, la población nativa declara, por sobre diez puntos porcentuales respecto de sus pares migrantes, que sus pupilos entraron al establecimiento en nivel pre básico, es decir, los estudiantes nativos tendrían, en este sentido, una mayor permanencia histórica que sus pares migrantes. Por otra parte, pero no como diferencia estadísticamente significativa, está el ingreso de estudiantes al segundo ciclo de enseñanza básica, donde los apoderados migrantes declaran, en mayor porcentaje que sus pares nativos, que sus pupilos habrían entrado al actual establecimiento al segundo ciclo de enseñanza básica. Con ello, nuevamente una porción de estos estudiantes migrantes tendría una permanencia histórica en el establecimiento, menor a sus pares nativos.

Tabla 29

¿En qué curso o nivel ingresó el estudiante a su actual establecimiento educacional?

¿En qué curso o nivel ingresó el estudiante a su actual establecimiento educacional?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Pre-Básica	25,3%	36,9%	33,1%
Básica primer ciclo	45,1%	38,3%	40,6%
Básico segundo ciclo	29,5%	24,8%	26,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Al ser consultados respecto de la cantidad de establecimientos educacionales a los cuales ha asistido el o la estudiante en su itinerario educativo, ambas poblaciones declaran mayoritariamente que éstos han asistido a un solo establecimiento; el actual, sin embargo, son más los apoderados migrantes quienes señalan experiencias en un solo establecimiento. Como dato a destacar, en términos de itinerancia, entre un establecimiento y otro, cabe hacer notar, que los apoderados nativos declaran que sus pupilos han asistido, en su historia educativa, a tres o más establecimientos distintos; diferencia de casi ocho puntos porcentuales respecto de sus pares migrantes.

Tabla 30

¿A cuántos establecimientos educacionales distintos ha asistido el estudiante desde 1º Básico?

¿A cuántos establecimientos educacionales distintos ha asistido el estudiante desde 1º Básico?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Siempre ha estado en el mismo establecimiento	58,1%	52,4%	54,2%
Sólo un establecimiento anteriormente	17,4%	18,3%	18,0%
Dos establecimientos distintos	16,9%	13,7%	14,8%
Tres o más establecimientos distintos	7,6%	15,5%	13,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Hasta el momento, se ha informado respecto de la trayectoria educativa, en términos de asistencia o ingreso, ya sea al sistema escolar y/o al establecimiento actual. Las siguientes tablas dan cuenta de factores que se pudieran considerar de "éxito" o "fracaso" en las trayectorias educativas de las y los estudiantes y las expectativas puestas en su futuro educativo.

En este contexto, la tabla que se presenta a continuación, da cuenta de experiencias de "repetencias", generalmente vinculadas al fracaso escolar. Según se puede apreciar, si bien ambas poblaciones declaran mayoritariamente que sus pupilos nunca han repetido de curso, la población migrante es la que declara una mejor trayectoria que su par nativo, donde esta última población declara que sus pupilos han repetido de curso dos, o tres veces o más, versus la población migrante

que declara, en menor porcentaje que su par nativo, que su pupilo ha repetido sólo “una vez”. Así, según lo declarado por estas poblaciones, los estudiantes migrantes tendrían experiencias educativas, en términos de repitencia, más exitosas que sus pares nativos.

**Tabla 31**  
**¿Cuántas veces el estudiante ha repetido de curso?**

¿Cuántas veces el estudiante ha repetido de curso?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Nunca ha repetido	90,0%	84,5%	86,3%
Una vez	10,0%	11,8%	11,2%
Dos veces	0,0%	3,0%	2,0%
Tres o más veces	0,0%	,6%	,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

En cuanto a las expectativas educativas que los apoderados declaran para sus pupilos, si bien no existen diferencias estadísticamente significativas entre una población respecto de la otra, los apoderados migrantes declaran tener, levemente, mayores expectativas de itinerarios educativos que sus pares nativos. En este contexto, ambas poblaciones declaran, sobre un 85% tener expectativas de estudios a nivel superior, para sus pupilos.

En este sentido es interesante observar que, términos sociales, pareciera ser que ambas poblaciones tienen expectativas de desarrollo vinculadas a la formación académica y profesional, como motor de movilidad social, con acceso a mejores fuentes laborales. Cabe señalar que, aun cuando en términos porcentuales no es estadísticamente significativo, existe una porción de los apoderados, de ambas poblaciones, que declara, como expectativa, que su pupilo no completará su enseñanza media; aun cuando es legalmente obligatoria, lo que se observa en mayor proporción entre los apoderados migrantes.

**Tabla 32**

**¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante completará a futuro?**

¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante completará a futuro?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
No creo que complete 4° año de Ed. Media	2,1%	,2%	,8%
4° año de Ed. Media Técnico-Profesional	8,4%	10,7%	9,9%
4° año de Ed. Media Científico-Humanista	,4%	1,2%	1,0%
Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica	21,4%	20,9%	21,1%
Una carrera en la Universidad	52,5%	51,0%	51,5%
Estudios de Post grados	15,1%	16,0%	15,7%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Al ser consultados respecto de la frecuencia con la que asisten a las reuniones de apoderados; correlacionando esto con el grado de importancia que atribuyen a los procesos formativos de sus pupilos, los apoderados entrevistados, de ambas poblaciones, declaran, mayoritariamente, asistir "Siempre" y/o "La mayoría de las veces" a estas instancias. Sin perjuicio de lo anterior, aun cuando no es estadísticamente significativo, los apoderados nativos declaran, en mayor proporción, asistir a estas reuniones, en comparación a sus pares migrantes. Con ello, se pudiera inferir, que la preocupación por las trayectorias educativas de sus pupilos tiende a ser positiva o bien, dado el carácter de obligatorio que tienen estas reuniones en los establecimientos, los apoderados, en su mayoría, accede a asistir.

**Tabla 33**

**Frecuencia con que a las reuniones de apoderados**

¿Con qué frecuencia...?; Asiste a las reuniones de apoderados	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Siempre	67,3%	69,6%	68,9%
La mayoría de las veces	23,7%	24,3%	24,1%
Pocas veces	8,2%	5,3%	6,3%
Nunca	,8%	,8%	,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Lo anterior, respecto de la obligatoriedad de instancias de participación en actividades escolares de los pupilos, quedaría en evidencia en la siguiente tabla. En ella se observa que frente a la consulta respecto de su participación en actividades extraescolares, al tener éstas, en su mayoría, una mayor libertad de decisión de asistir, si bien gran parte de los apoderados, de ambas poblaciones, declaran asistir a estas instancias, existe una porción relevante (al menos un tercio) que declara asistir, ya sea "Pocas Veces" o "Nunca". Esta última categoría presenta porcentajes que

superan el 10% de la población, donde los apoderados nativos son mayoría. Sería interesante, entonces, poder estudiar las razones que llevan a estos apoderados a decidir si asistir o no a estas instancias; más allá de la existencia o no de una posible obligatoriedad.

**Tabla 34**  
**Frecuencia de participación en actividades extraescolares**

¿Con qué frecuencia...?; Participa en actividades extraescolares	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Siempre	32,2%	38,0%	36,2%
La mayoría de las veces	23,0%	26,7%	25,5%
Pocas veces	33,9%	23,1%	26,6%
Nunca	10,9%	12,2%	11,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

#### 4. Discriminación

En este contexto, se consultó a los apoderados, tanto migrantes como nativos, cuál era su percepción respecto del trato que se da a los extranjeros en Chile. Llama la atención, en virtud de las innumerables ocasiones en las cuales los medios de comunicación informan sobre el fenómeno de la discriminación en Chile, que los apoderados migrantes declaren, en términos generales, percibir de forma más positiva que sus pares nativos, el trato que los chilenos les brindan. En este sentido, la siguiente tabla muestra que frente a categorías que se vinculan a un trato negativo hacia los migrantes, la población nativa es más crítica que la población migrante. Respecto a categorías que se vinculan con un trato más positivo hacia el migrante, la población nativa también sería menos condescendiente que sus pares migrantes. Frente a estas percepciones, sería interesante conocer cuáles serían los factores que subyacen; ya que, entre otras hipótesis, podrían existir a la base aspectos culturales, de expectativas o costumbre respecto de la percepción del trato que reciben los migrantes en Chile.

**Tabla 35**  
**Cómo diría usted que los chilenos tratan a los extranjeros que residen en Chile**

Trato a las personas extranjeras que residen en Chile?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Con desprecio	4,1%	7,1%	6,1%
Con desconfianza	11,2%	25,1%	20,5%
Con indiferencia	18,6%	14,3%	15,7%
Con normalidad	50,0%	44,0%	46,0%
Con amabilidad	16,1%	9,6%	11,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

De igual modo, puestos a evaluar la percepción del nivel de discriminación general observado en la población chilena; donde 0 indicaría un mínimo de discriminación y 10 un máximo, se puede observar en la siguiente tabla que, aun cuando ambas poblaciones reconocen la existencia de discriminación, de parte de los nativos a los migrantes, estos últimos concentran sus opiniones en la escala del 0 al 5, en tanto que los nativos concentrarían sus opiniones en la escala del 3 al 7; existiendo, al igual como se observó en la tabla anterior, una mayor, aunque leve, percepción de discriminación hacia los migrantes por parte de los nativos.

**Tabla 36**  
En una escala de 0 a 10. En general, ¿qué tan discriminatorios le parece que son los chilenos?

Nivel de discriminación	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
0	12,5%	7,0%	8,9%
1	5,6%	2,5%	3,5%
2	5,2%	4,7%	4,9%
3	15,3%	9,7%	11,6%
4	10,9%	8,8%	9,5%
5	24,6%	25,3%	25,1%
6	8,9%	13,0%	11,6%
7	6,9%	14,4%	11,9%
8	6,5%	8,0%	7,5%
9	,8%	2,1%	1,6%
10	2,8%	4,5%	4,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Ahora, en cuanto a la percepción de discriminación ejercida, tanto hacia los apoderados migrantes como nativos, la siguiente tabla muestra que los apoderados nativos se han percibido menos discriminados que sus pares migrantes.

**Tabla 37**  
Frecuencia de discriminación percibida por el apoderado

Frecuencia	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Muchas veces	3,2%	,6%	1,5%
Algunas veces	20,3%	7,1%	11,6%
Pocas veces	35,1%	28,8%	31,0%
Nunca	41,4%	63,5%	55,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

### 6.3- Análisis Sociométrico de los procesos de inclusión y escolarización.

El tercer apartado del capítulo de resultados, da cuenta de los resultados del Test Sociométrico. La sociometría es una técnica de producción y de análisis de información que se enfoca en la descripción de las relaciones de aceptación y rechazo que existen en un grupo social, por lo que, es conocido como una herramienta de enfoque cuantitativo diseñado para medir las relaciones sociales en una comunidad o grupo humano. Actualmente, la sociometría se ha dado por objeto de estudio, la esquematización de las configuraciones sociales que compone el conjunto de individuos, midiendo el grado en que cada uno de éstos son integrados a la estructura de preferencias del grupo y a las relaciones existentes entre individuos y estructura.

En este apartado se aborda el análisis del test sociométrico aplicado a los estudiantes migrantes y no migrantes de las escuelas que formaron parte de la muestra. El objetivo consiste en determinar la percepción de inclusión de los niños y niñas migrantes del segundo ciclo básico, de la ciudad de Santiago de Chile. Paralelamente, ello también permite contribuir a dar respuesta a la pregunta de investigación, que se interroga por las dinámicas de relaciones sociales al interior de las aulas, en relación con los ámbitos de las relaciones amistad, trabajo escolar y de inclusión social. Todo lo anterior al mismo tiempo, haciendo distinción entre las escuelas con Alta y Baja concentración de estudiantes migrantes.

A partir de estos antecedentes, el test sociométrico fue aplicado a dos cursos de segundo ciclo por escuela, para consultar principalmente en torno a las esferas de la amistad, del trabajo escolar y de la inclusión, lo que permite identificar de manera gráfica, el lugar que ocupan los sujetos migrantes y no migrantes dentro del grupo, mediante el análisis de la red social afectiva o de rechazo. En total, se sistematizaron 522 test sociométricos.

**Cuadro 1**  
**Distribución de la muestra de Test Sociométricos analizados por Centro Educativo**

Centro Educativo	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Rep. Ecuador	34	6,5	6,5
Camilo Mori	65	12,5	19,0
George Washington	41	7,9	26,8
Uruguay	52	10,0	36,8
Rep. San Antonio	78	14,9	51,7
María Luisa Sepúlveda	54	10,3	62,1
Paraguay	73	14,0	76,1
José Artigas	33	6,3	82,4
Humberto Valenzuela	59	11,3	93,7
Sao Paulo	33	6,3	100,0
Total	522	100,0	

En primer término, se analizan indicadores individuales de elección y rechazo en distintos ámbitos relevantes de la experiencia escolar de los estudiantes. Así, se sistematizan las respuestas de los estudiantes sobre sus amistades, personas con quienes les gusta (o no) hacer trabajos escolares y con quienes prefieren o no desean jugar en sus recreos. Estas respuestas, así como la representación gráfica que se propone en la parte final de este capítulo, ofrece una mirada desde una óptica distinta –y que abarca una muestra mayor de estudiantes– que complementa lo reportado por los mismos actores en las entrevistas grupales.

Una herramienta analítica central que se ha utilizado es la construcción de tipologías sociométricas, a partir de lo sugerido por García Bacete et al. (2010), quien hace revisión de la diversidad de formas de clasificación sociométricas que se han desarrollado desde la década '80. De acuerdo con esto, se procesaron los indicadores individuales sociométricos, en concreto las elecciones y rechazos recibidos por cada individuo, dando lugar a cinco tipos de sujetos. Estos son:

- 1) *Preferidos*, que corresponden a los individuos que reciben elecciones positivas significativamente altas y bajas o nulos rechazos.
- 2) *Rechazados*, son quienes reciben nominaciones negativas significativamente altas y un número bajo de nominaciones positivas.

- 3) *Ignorados*, reciben escasas o ninguna nominación positiva o negativa por parte de sus compañeros.
- 4) *Controvertido*, son quienes reciben nominaciones positivas y negativas en un número elevado, superior a la media de elecciones y rechazos.
- 5) *Promedio*, es el tipo de sujeto que no cumple ninguna de las anteriores condiciones.

### 6.3.1.- Juego y sociabilidad

El juego es una dimensión central de la experiencia escolar, es un espacio y un momento donde los estudiantes comparten, se relacionan y establecen interacciones cara a cara que no están, en principio, mediadas por la presencia de adultos, algo común al interior del aula o en otros ritos institucionales. En ese sentido, suele ser un momento que no aparece guiado por exigencias normativas por parte de los adultos respecto a con quienes interactuar o jugar.

En esta ocasión, las preguntas a los estudiantes iban dirigidas a saber con quienes les gustaba jugar y con quienes evitaban hacerlo. La distribución de tipos sociométricos en función de las variables que orientan este estudio es la siguiente:

**Cuadro 2**  
**Tipos sociométricos en la variable de juego con sus pares (sociabilidad)**

Categoría	Nacional	Migrante	Total
Preferido	25,4	23,5	24,8
Rechazados	10,7	10,2	10,6
Ignorados	8,7	12,7	10,0
Controvertidos	15,2	10,8	13,8
Medios	40,0	42,8	40,9
Total	100,0	100,0	100,0

Tal como se advierte, la distribución de los distintos tipos sociométricos en función de las categorías migrantes y nacionales es similar, no siendo las diferencias estadísticamente significativas. Pese a esto, cabe mencionar el mayor peso de los migrantes en la categoría de Ignorados y con una menor presencia en la de los Controvertidos, algo que se repetirá en los restantes cuadros.

Para complementar lo anterior, al analizar los datos por el grado de concentración de migrantes en los establecimientos, se puede observar que los tipos sociométricos se presentan de similar modo. Por un lado, las diferencias no son estadísticamente significativas estadísticas, pese a lo cual es posible advertir que, en el caso de los establecimientos con medio-baja concentración, los sujetos que corresponden al tipo *Ignorado* entre los migrantes se incrementan notoriamente, más que duplicando al colectivo de nacionales. Durante el momento del juego, cuando los migrantes están en cursos donde ellos son pocos, parecen estar más expuestos a un relativo aislamiento por parte de sus pares. Al menos, les ocurre en una proporción numéricamente mayor a lo que les pasa a los nacionales.

Es interesante considerar que en las escuelas con alta-media concentración la experiencia de los estudiantes migrantes parece ser relativamente distinta. En este último tipo de escuelas, los tipos sociométricos entre nacionales y migrantes se distribuyen de un modo casi idéntico. Como se verá más adelante al analizar los sociogramas, esto parece estar relacionado con la conformación de subgrupos de migrantes al interior de los cursos cuando este colectivo es numéricamente mayor.

**Cuadro 3**

**Tipos sociométricos en la variable de juego con sus pares (sociabilidad) de acuerdo al grado de concentración de migrantes de los establecimientos**

	Alta-Media Concentración			Medio-Baja Concentración		
	Nacional	Migrante	Total	Nacional	Migrante	Total
Preferido	24,4	22,7	23,6	26,1	26,3	26,2
Rechazados	10,3	10,2	10,2	11,1	10,5	11,0
Ignorados	7,7	9,4	8,5	9,5	23,7	11,8
Controvertidos	16,0	13,3	14,8	14,6	2,6	12,7
Medios	41,7	44,5	43,0	38,7	36,8	38,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En el caso del género se advierten diferencias con relación principalmente al grupo de los Preferidos. En concreto, al momento del juego las mujeres migrantes son elegidas incluso en una proporción mayor que sus pares nacionales. No ocurre del mismo modo con los niños.

**Cuadro 4**

**Tipos sociométricos en la variable de juego con sus pares (sociabilidad) de acuerdo al género del estudiante**

	Hombre			Mujer		
	Nacional	Migrante	Total	Nacional	Migrante	Total
Preferido	26,6	14,8	22,8%	24,2	31,8	26,6%
Rechazados	12,4	11,1	12,0%	9,1	9,4	9,2%
Ignorados	9,5	13,6	10,8%	8,1	11,8	9,2%
Controvertidos	16	14,8	15,6%	14,5	7,1	12,2%
Medios	35,5	45,7	38,8%	44,1	40	42,8%
Total	100	100	100,0%	100	100	100,0%

Finalmente, se puede sostener que las diferencias entre grupos, si se estudian los tipos sociométricos, no son estadísticamente significativas entre migrantes y nacionales. Pese a esto existen ciertos rasgos que puede ser relevante indagar, como es la mayor predisposición de los migrantes a ser encasillado en el tipo sociométrico de los Ignorados y la baja proporción de migrantes hombres que son considerados dentro del grupo de los Preferidos, lo que dado que no se incrementa la proporción de rechazados, puede significar un relativo cierre de las redes sociales por parte de los niños migrantes, quienes podrían participar de juegos en los recreos en colectivos o círculos pequeños y con pocos vasos comunicantes con el resto de los estudiantes.

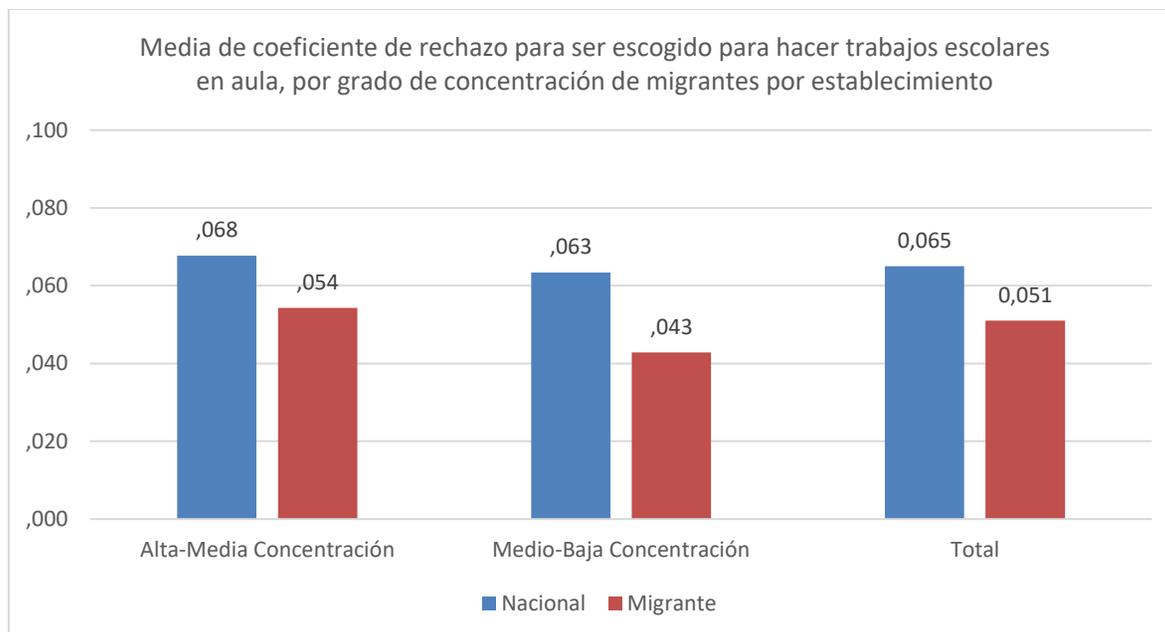
### 6.3.2.- Trabajo escolar

El trabajo escolar es una actividad que se realiza mayoritariamente al interior del aula y que se encuentra fuertemente regulada por el docente. Son los profesores los que determinan cuando se realiza y qué características asume la actividad en concreto. Pese a esto, en muchas ocasiones, en este espacio son los propios estudiantes quienes deciden con quién trabajar. Como lo muestran los datos del test sociométrico, las elecciones en los distintos ámbitos son coherentes entre las dimensiones de sociabilidad, de trabajo escolar y de amistad, aunque no son un espejo de un ámbito al otro. En ese sentido, por ejemplo, en esta dimensión fue posible advertir diferencias estadísticamente significativas que en el caso de la dimensión anterior no se registraban.

Es así como, al analizar el promedio del índice de antipatía (rechazos recibidos / Total del curso - 1), los resultados muestran que el subgrupo de los migrantes muestra un índice menor, con una diferencia estadísticamente significativa respecto del grupo de los nacionales. Si bien son valores

pequeños, estas diferencias indican que, en promedio, los migrantes serían menos rechazados (1 sería el rechazo del total de la muestra) para hacer trabajos dentro del aula. Como se advierte, esta diferencia a favor de los migrantes se produce en escuelas con baja y alta concentración de migrantes.

**Gráfico 1**



**Cuadro 5 ANOVA**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
lab_pop * Inter-grupos (Combinadas)	,005	1	,005	2,629	,106
Condicion Intra-grupos	1,069	520	,002		
Total	1,075	521			
lab_anti * Inter-grupos (Combinadas)	,021	1	,021	5,527	,019
Condicion Intra-grupos	1,990	520	,004		
Total	2,011	521			

Este rasgo que aparece en la tabla anterior, se ve corroborado al analizar los datos por tipos sociométricos, donde la proporción de migrantes que es encasillado en la categoría de *Rechazados* es significativamente menor a lo que registra el subgrupo de nacionales. Al mismo tiempo, los migrantes reafirman la tendencia observada en la dimensión anterior de mostrar una notoria predisposición hacia la categoría de *Ignorados*.

**Cuadro 6**  
**Tipos sociométricos en la variable de trabajo escolar**

Categoría	Nacional	Migrante	Total
Preferido	14,4	14,4	14,4
Rechazados	7,9	4,2	6,7
Ignorados	7,9	15,0	10,2
Controvertidos	23,1	19,2	21,8
Medios	46,8	47,3	46,9
Total	100,0	100,0	100,0

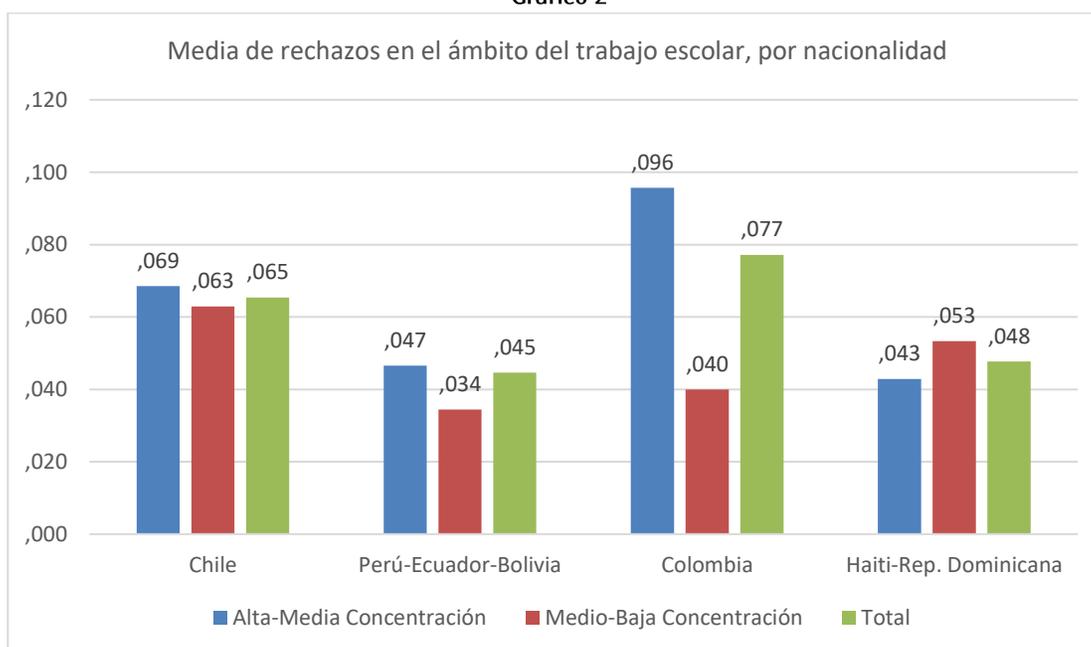
Como aparece en la tabla siguiente, esta característica de los migrantes a mostrar un menor rechazo está más presente en el caso de las escuelas con medio-bajo concentración de migrantes. Este dato, en principio indicador de inclusión, debe ser tomado con cautela, dado que esta menor reticencia a trabajar con migrantes se ve acompañada de un significativo incremento de los ignorados en los colegios con baja presencia de migrantes.

**Cuadro 7**  
**Tipos sociométricos en la variable de trabajo escolar de acuerdo al grado de concentración de migrantes de los establecimientos**

Categoría	Alta-Media Concentración		Medio-Baja Concentración	
	Nacional	Migrante	Nacional	Migrante
Preferido	8,30	14,00	19,10	15,80
Rechazados	7,70	4,70	8,00	2,60
Ignorados	9,00	14,00	7,00	18,40
Controvertidos	23,10	18,60	23,10	21,10
Medios	51,90	48,80	42,70	42,10
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Esta menor tendencia a ser rechazado para trabajar dentro del aula que se advierte en el caso de los migrantes no es extensible para todos los colectivos nacionales en todos los tipos de establecimientos. Es así como los migrantes de origen colombiano reciben un mayor rechazo a ser parte de grupos de trabajo al interior del aula por parte de sus compañeros. Esto no ocurre en el caso de los otros grupos, los que se mantienen con un promedio de rechazo inferior al promedio de los chilenos. Siendo cifras pequeñas, estas diferencias son estadísticamente significativas.

**Grafico 2**



**Cuadro 8 ANOVA**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
lab_anti * Inter-grupos (Combinadas)	,047	4	,012	3,066	,016
Intra-grupos	1,961	516	,004		
Total	2,008	520			

Pese a esto, también se debería analizar el grado de endogeneidad en las elecciones de cada uno de los colectivos, pues no importa solo si son elegidos, sino quienes los eligen. El caso de los haitianos hombres es sintomático en relación con esto, pues ellos tenían una proporción de rechazos menor al registrado en el caso de los chilenos, pero eran escogidos mayoritariamente por sus connacionales. Esto se puede observar en las representaciones gráficas de las relaciones, donde se advierten dinámicas de cierre muy fuertes en los círculos sociales de estos grupos, lo que podría estar hablando de dificultad en el acceso a otras redes al interior del curso y de la escuela.

Otro aspecto relevante al describir la dimensión de trabajo escolar indica que los tipos sociométricos se distribuyen de un modo significativamente distinto entre hombres y mujeres. De este modo, las diferencias entre colectivos migrantes y nacionales no parecen ser tan marcadas

cuando la comparación se establece entre hombres donde los migrantes sin más ignorados y los nacionales más preferidos. Mientras tanto, en el caso de las mujeres, las diferencias son aún mayores. Ellas son preferidas al momento de hacer trabajos escolares, y si bien también muestran un porcentaje importante en la categoría de Ignorado, el nivel de rechazo es muy bajo en comparación con las mujeres del subgrupo nacionales.

**Cuadro 9**  
**Tipos sociométricos en la variable de trabajo escolar de acuerdo al género del estudiante**

Categoría	Hombre			Mujer		
	Nacional	Migrante	Total	Nacional	Migrante	Total
Preferido	16,0	8,5	13,5	12,9	20,0	15,1
Rechazados	7,1	6,1	6,8	8,6	2,4	6,6
Ignorados	9,5	15,9	11,6	6,5	14,1	8,9
Controvertidos	22,5	20,7	21,9	23,7	17,6	21,8
Medios	45,0	48,8	46,2	48,4	45,9	47,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

### 6.3.3.- Amistades

Las relaciones es otro ámbito donde se observan diferencias significativas entre los colectivos migrantes y los nacionales. Tal como aparece en el índice de popularidad, la media alcanzada por los nacionales es mayor que la de los migrantes en ambos tipos de escuelas. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

**Grafico 3**

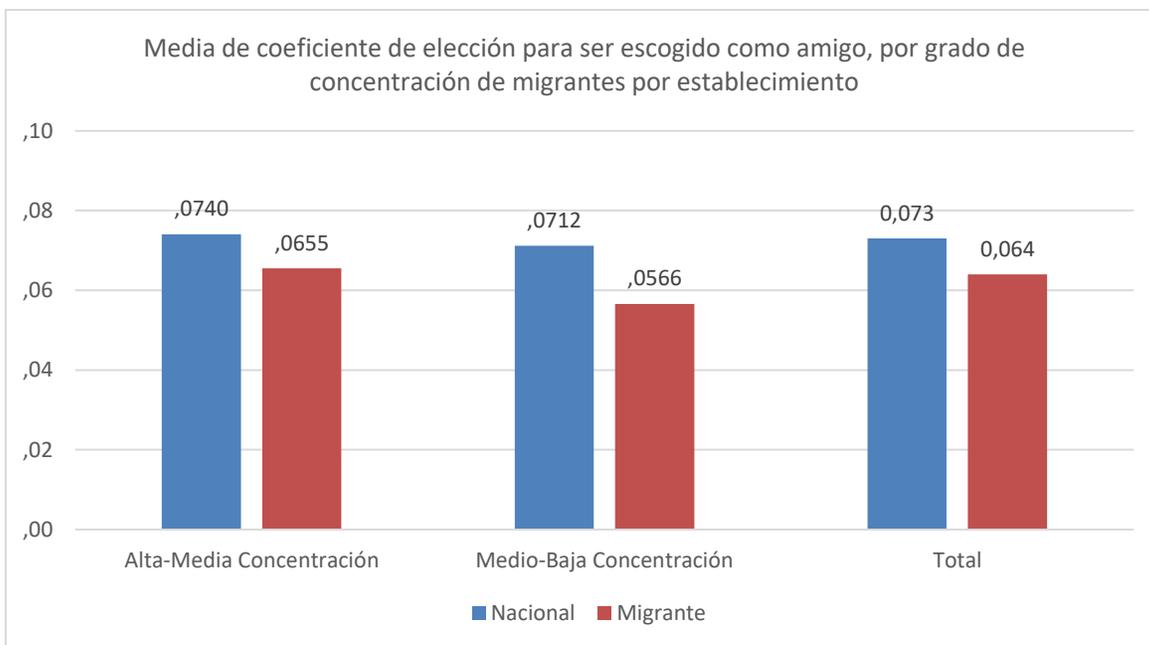
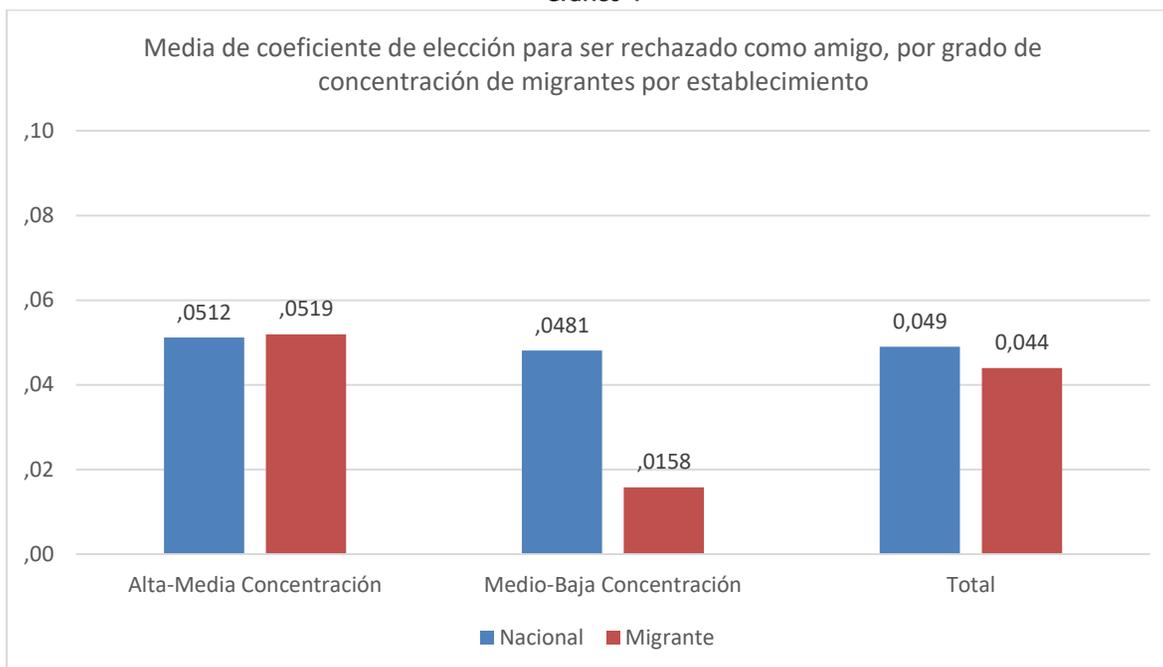


Tabla de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
afe_Pop Condicion	* Inter-grupos (Combinadas)		,009	1	,009	4,171	,042
	Intra-grupos		1,141	520	,002		
	Total		1,150	521			
afe_Anti Condicion	* Inter-grupos (Combinadas)		,004	1	,004	,797	,373
	Intra-grupos		2,429	520	,005		
	Total		2,433	521			

En relación con los niveles de rechazo, las diferencias entre colectivos no son significativas, aun cuando existen ciertos aspectos a mencionar. En escuelas con baja concentración de migrantes, estos últimos suelen ser poco rechazados por sus pares. Mientras que los que asisten a escuelas con media-alta concentración tienen un rechazo levemente superior a la media de los nacionales.

**Grafico 4**



Estos datos se ven corroborados en la construcción de tipos sociométricos, donde en términos generales no se observan diferencias estadísticamente significativas entre colectivos en términos agregados. Como aparece en la siguiente tabla, los migrantes son menos preferidos, pero poseen menor porcentaje en la categoría de controvertidos, lo que implica una mayor intensidad en las preferencias y/o rechazos, que lo que se observa para el grupo de los migrantes. Para estos últimos, las categorías Ignorados y Medios, que hablan de aislamiento o menor amplitud social en las elecciones y/o rechazos respectivamente, tienen un mayor peso.

**Cuadro 11**

Tipos sociométricos a partir de las relaciones de amistad/rechazo

Categoría	Nacional	Migrante	Total
Preferido	25,40	22,80	24,50
Rechazados	7,90	7,20	7,70
Ignorados	12,40	17,40	14,00
Controvertidos	14,10	9,00	12,50
Medios	40,30	43,70	41,40
Total	100,00	100,00	100,00

En las escuelas con baja concentración de migrantes, el peso de la categoría de Ignorados en los estudiantes migrantes es notoriamente mayor a la que se observa en escuelas con Alta concentración de migrantes. De hecho, los migrantes de la categoría de Ignorados triplica la proporción de nacionales en la misma categoría. Dicho de otra manera, cuando en los establecimientos asiste una mayor cantidad de migrantes, éstos tienden a ser menos ignorados, aunque este cambio se realiza en beneficio del crecimiento de las categorías de controvertidos y rechazados. Esto es muy diferente a lo observado cuando se les consultaba a los estudiantes con quienes jugaban (o no), pues respecto de aquello la distancia entre nacionales y migrantes en la categoría de Ignorados disminuía ostensiblemente. Esto se puede resumir en que los migrantes son más escogidos y particularmente más rechazados al momento de decidir con quién jugar, y menos considerados cuando se trata de escogerlos (o no) como amigos.

**Cuadro 12**

Tipos Sociométricos a partir de las relaciones de amistad/rechazo Escuela con Alta y Baja Concentración

Categoría	Alta-Media Concentración			Medio-Baja Concentración		
	Nacional	Migrante	Total	Nacional	Migrante	Total
Preferido	21,8	22,5	22,1	28,1	23,7	27,4
Rechazados	7,7	9,3	8,4	8,0		6,8
Ignorados	16,7	13,2	15,1	9,0	31,6	12,7
Controvertidos	14,1	11,6	13,0	14,1		11,8
Medios	39,7	43,4	41,4	40,7	44,7	41,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

### 3.3.4.- Representación gráfica de Sociogramas de estudiantes migrantes

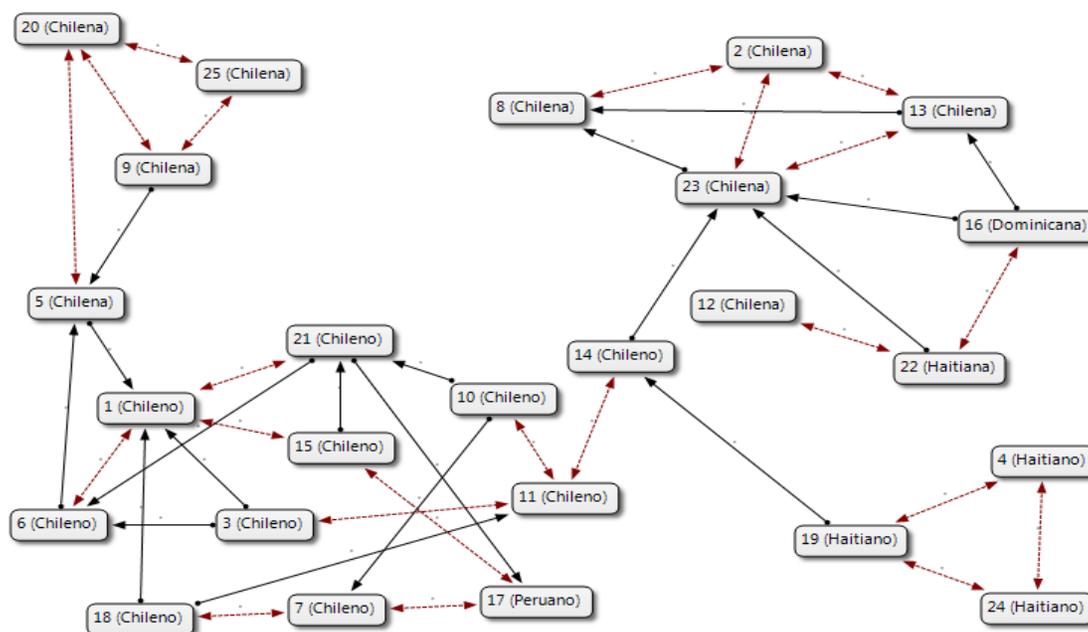
Sobre la base de las declaraciones realizadas por los estudiantes, a partir de los test sociométricos, se procedió a graficar las relaciones que se establecen a nivel de grupo curso entre los estudiantes migrantes y no migrantes. Esta representación esquemática considera las menciones univocas y también las bidireccionales o recíprocas. De esta forma, en estas representaciones, solo las flechas que aparecen destacadas y con doble punta, dan cuenta de menciones o recíprocas, a saber, que dos estudiantes del curso se reconocen y se mencionan en el instrumento recíprocamente. Lo interesante de estas representaciones dice relación con el hecho que permiten apreciar de manera gráfica diferentes dimensiones de la organización y de la vinculación entre los estudiantes dentro de una sala de clases.

## Las redes de Amistades

En función de lo anteriormente mencionado, a continuación, se esquematizan las redes de relaciones en la dimensión amistad o redes de amistades, organizadas en función de las declaraciones de los estudiantes que por curso nominan a sus amistades. La representación que se presenta a continuación, es representativa de la forma en que se vinculan los estudiantes en términos de redes de amistades, en una escuela con “media baja” concentración de población migrante.

Según la información proporcionada por los estudiantes, el curso está constituido por, al menos, cuatro subgrupos de amistades, en los cuáles es posible apreciar la inclusión de estudiantes migrantes en redes de amistad adquiere diferente estructura. Por un lado, se encuentra un *Triángulo*, donde tres estudiantes de origen haitiano se eligen recíprocamente, y solo uno de ellos, escoge a un estudiante nacional como su amigo. Por el contrario, no reciben ninguna mención por parte de sus compañeros de clase. Esta experiencia de aislamiento al interior del curso no corresponde, sin embargo, a la que manifiestan los restantes estudiantes migrantes de la sala. En el caso del estudiante 17, de nacionalidad peruana, este se encuentra completamente integrado a una gran *cadena* de elecciones con estudiantes de origen chileno. Incluso, con dos de ellos, establecen elecciones recíprocas, lo que expresaría una intensidad significativa en el sentimiento manifestado. Por último, las estudiantes 16 y 22, de origen migrante, logran establecer relaciones de amistad con estudiantes no migrantes, aunque estas últimas no siempre las escogen como sus mejores amigos. Finalmente, existe un *Clique*, donde se agrupan las estudiantes 20, 25, 5 y 9, todas mujeres de origen nacional, que construyen una red de relaciones de amistad cerradas, donde no se encuentran pares de origen migrante. En suma, la red de relaciones que se grafica en esta escuela de baja-mediana concentración de migrantes muestra la existencia de experiencias diversas y muy disímiles entre sí. Estas van desde experiencias donde la condición nacional no parece tener ninguna relevancia a otras donde el género y el origen nacional parece tener una fuerte incidencia.

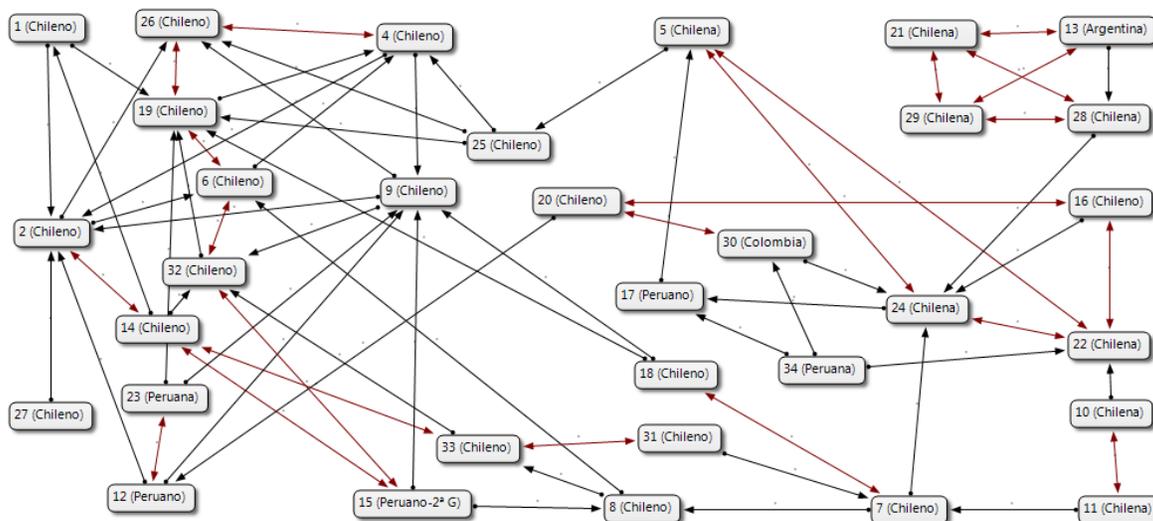
Esquema 1: Redes de amistades curso de escuela de baja concentración migrante.



Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

La relevancia del género en la conformación de subgrupos dentro de los cursos aparece expresada también en el siguiente sociograma, correspondiente a una escuela que cuenta con una concentración de migrantes incluso menor que la reflejada en el caso de la escuela del Esquema 1. En el Esquema 2, el subgrupo que aparece con un mayor grado de aislamiento respecto a la densa red de relaciones y cadenas que forman el resto de los estudiantes, es un grupo de cuatro estudiantes mujeres, una de ellas migrante. Si bien es difícil trazar con rigidez los contornos de los distintos subgrupos, otro colectivo que se puede identificar lo conforman, en similar proporción, estudiantes extranjeros y nacionales (5, 17, 24, 30, 22 y 34). El rasgo que sobresale de este subgrupo es, nuevamente, el hecho que la mayor parte sean mujeres. En el caso de los hombres, estos forman cadenas de relaciones de amistad que son más extensas al interior de los cursos, con menor tendencia al cierre respecto de otros subgrupos y con presencia de migrantes. Esta mayor porosidad e imbricación entre los distintos subgrupos, se hace posible por el establecimiento de relaciones entre cada uno de estos grupos. Como queda claro en el caso de los estudiantes 5, 9, 15 y 33, ciertos alumnos cumplen el rol de vincular los subgrupos entre sí. Esta labor la realizan de forma indistinta migrantes y nacionales.

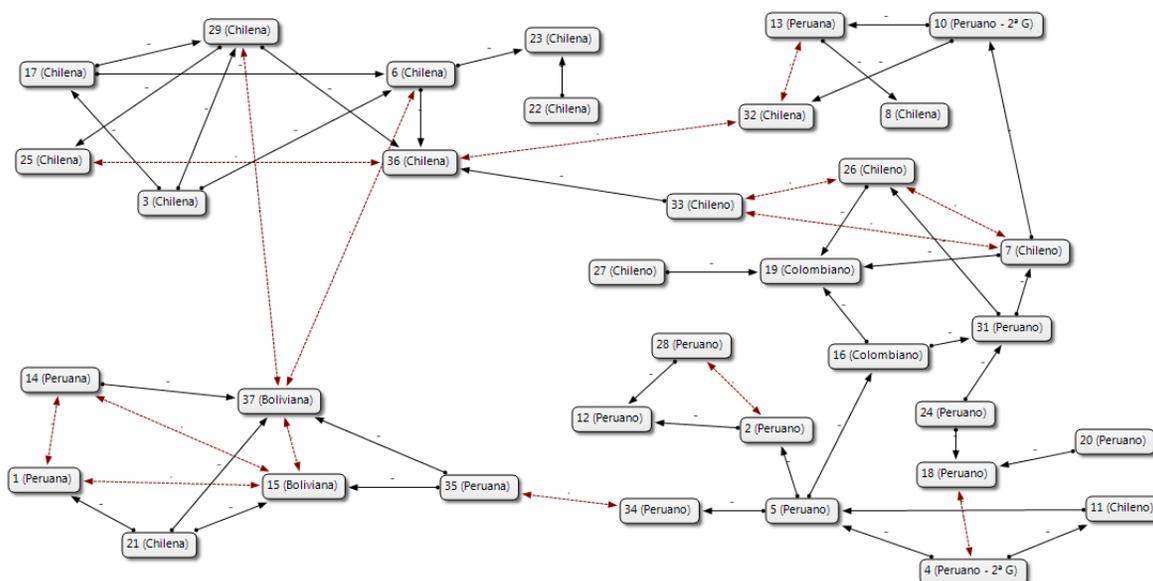
Esquema 2: Redes de amistades curso de escuela de baja concentración migrante.



Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

En el Esquema 3, que corresponde a un curso con una alta concentración de migrantes, los resultados tienden a asemejarse a la estructura de relaciones del Esquema 1. Se pueden identificar cinco subgrupos, relativamente cerrados entre sí, con fuertes relaciones recíprocas y vínculos con los otros subgrupos dependientes de un solo estudiante de cada cadena. Ese rol lo ocupan estudiantes chilenos y migrantes, identificándose al 36, 32 y 33 en el primer subgrupo, y al 35 y 5 en el segundo. Dos de los subgrupos tienen una composición mixta en términos de condición nacional, mientras que los otros tres agrupan a estudiantes de similar origen. Así, se puede encontrar un subgrupo compuesto exclusivamente por chilenas (17, 25, 3, 36, 6, 29, 23 y 22). Mientras que los otros dos subgrupos están conformados casi exclusivamente por estudiantes migrantes, y a la vez, uno corresponde a mujeres y el otro a hombres. Esta característica de separación de las redes de amistades por género está fuertemente presente en los cursos estudiados, y a su vez, la condición nacional de los estudiantes antes que desafiar dicho principio de estructuración de las redes de amistades parece haber convivido y dialogado con él.

Esquema 3: Redes de amistades curso de escuela de alta concentración migrante.



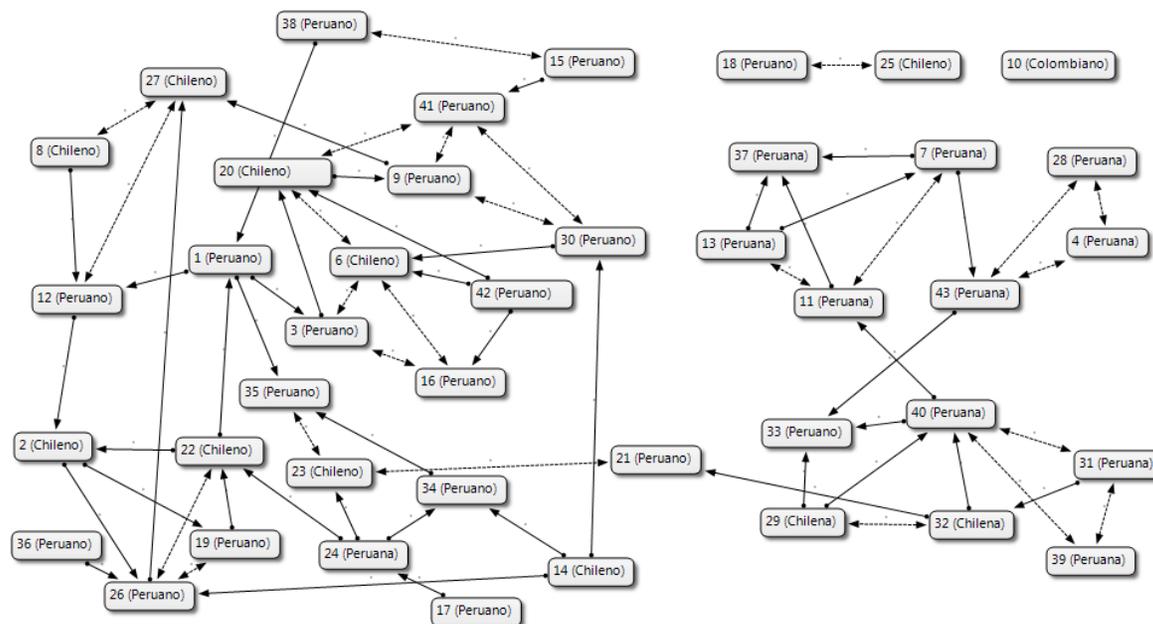
Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

Este doble principio de estructuración de las redes de amistades –la condición nacional y el género– también parece explicar el sociograma que aparece representado en el Esquema 4. Así, se puede identificar una gran cadena de estudiantes, en su mayor parte hombres, que aparecen densamente vinculados, aunque con pocas relaciones recíprocas. Esto permite integrar en una sola red de relaciones a más de la mitad de los estudiantes del curso. En esta cadena aparecen integrados migrantes y nacionales. Ahora bien, en el sociograma de este curso también destaca la existencia de dos subgrupos formados, en su gran mayoría, por mujeres migrantes, quienes organizan sus relaciones de amistad casi con total independencia del resto del curso. Si bien son subgrupos de mediano tamaño, se observa una absoluta desvinculación y una importante distancia social respecto de los otros estudiantes, en particular de los alumnos de género masculino, sean migrantes o nacionales.

Como se aprecia en los ejemplos anteriores, existen experiencias distintas en las relaciones de amistad que se establecen entre los estudiantes en escuelas de similar grado de concentración de estudiantes migrantes. Un rasgo que se tiende a presentar en las distintas escuelas es la fuerte dependencia de las redes sociales de amistad al género de los estudiantes, siendo un elemento relevante para la conformación de los subgrupos. Así mismo, la condición nacional aparece vinculada con esta situación, siendo más frecuente la estructuración de subgrupos de migrantes

cuando esta condición concurre con el hecho que sean estudiantes mujeres. Una excepción a esto, se observó en el caso de los estudiantes de origen haitiano.

Esquema 4: Redes de amistades curso de escuela de alta concentración migrante.



Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

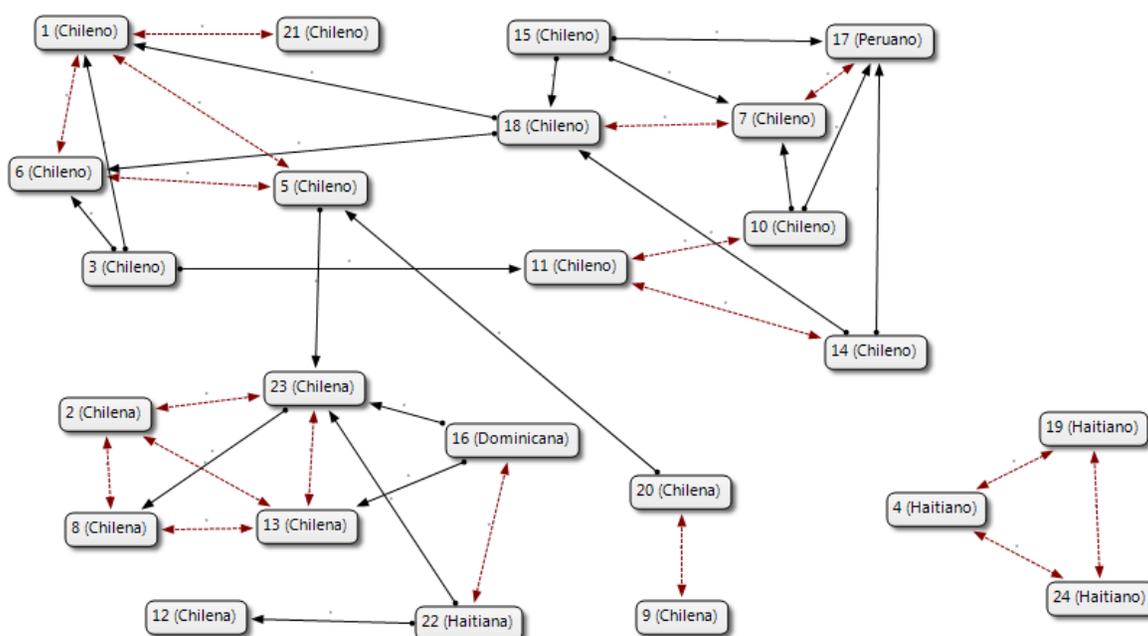
### Las redes de Trabajo Escolar

La representación gráfica de las relaciones entre estudiantes al momento de escoger con quienes desean hacer trabajos escolares muestra ciertas similitudes con lo observado en el caso de las redes de amistad. En ese sentido, un rasgo general que debe ser indicado, solo a partir de la muestra que se ofrece a continuación, es que la condición de migrantes incide de distintas maneras en la participación en redes de trabajo escolar. Otro elemento a señalar es que la mayor parte de los estudiantes participan de redes de trabajo, con distinto nivel de reciprocidad, intensidad y en relaciones de distinta amplitud. No se registran casos de sujetos olvidados, algo que se había identificado en relación con las redes de amistad en el caso de un estudiante migrante en el Esquema 4.

Pese a lo anterior, un análisis pormenorizado de la muestra de sociogramas de algunas ofrece notorias diferencias entre los distintos contextos escolares. En el Esquema 5, por ejemplo, se advierten cuatro subgrupos de estudiantes marcadamente diferenciados. Uno de ellos, está

conformado exclusivamente por hombres, integrado principalmente por chilenos y sus relaciones de amistad con los otros dos subgrupos son inexistentes o dependen de un sujeto (alumno 5) que cumple las veces de puente entre dos colectivos. El siguiente subgrupo, conformado en su centralidad por mujeres nacionales (2, 8, 23 y 13), cuenta en sus márgenes con la pertenencia de dos mujeres migrantes, quienes manifiestan tener relaciones de amistad con ellas, aun cuando esto no parece ser recíproco. Un tercer subgrupo corresponde a una pareja de estudiantes nacionales, las que tienen una fuerte relación entre sí, pero se encuentran relativamente desconectadas de los demás subgrupos.

Esquema 5: Redes de trabajo laboral curso de escuela de baja concentración migrante.



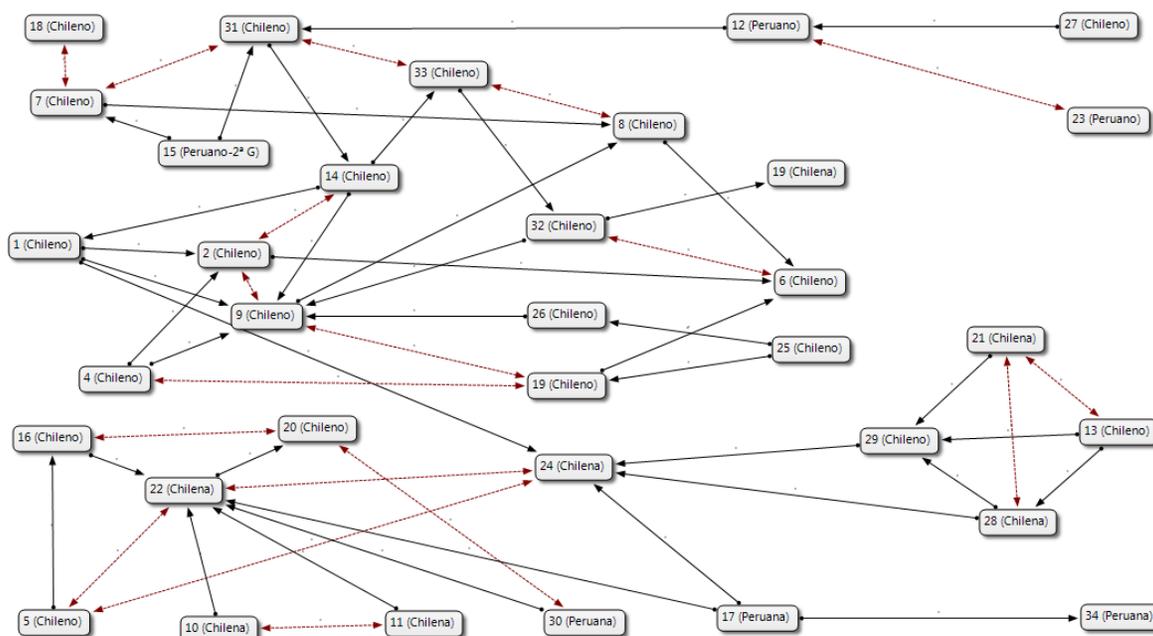
Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

Por último, se observa el caso del subgrupo de estudiantes de origen haitiano, quienes al momento de escoger o ser elegidos para trabajar en clases no hacen ni reciben menciones de ningún individuo por fuera del subgrupo. Corresponde a una estructura que se denomina *clique*, con una fuerte cohesión interna, pero una nula relación con los demás subgrupos. A diferencia de lo que ocurre con las estudiantes migrantes 22 y 16, una de ellas de origen haitiano y la otra de República Dominicana, ellos no manifiestan escoger a ningún compañero durante los momentos de trabajo en el aula. La distancia social respecto de sus compañeros al momento de participar en redes de amistad (véase Esquema 1), se intensifica cuando se les consulta en relación con esta dimensión.

Sin embargo, se debe tener presente que, en principio, los docentes cuentan con un mayor grado de regulación o control sobre el modo en que se organizan y distribuyen los estudiantes al hacer sus trabajos escolares al interior del aula.

En el siguiente esquema, también correspondiente a un establecimiento con una media-baja concentración de migrantes, se identifican dos grandes cadenas de estudiantes, donde están integradas estudiantes migrantes. Junto a ella, también se aprecia una cadena de ambos géneros y de origen nacional. También se aprecian ciertos individuos que aparecen descolgados de las redes centrales de relaciones, los que en su mayoría corresponden a estudiantes de origen migrantes. En suma, en este esquema, la condición de género parece tener menor relevancia y el origen nacional muestra un comportamiento ambivalente.

Esquema 6: Redes de trabajo laboral curso de escuela de baja concentración migrante.

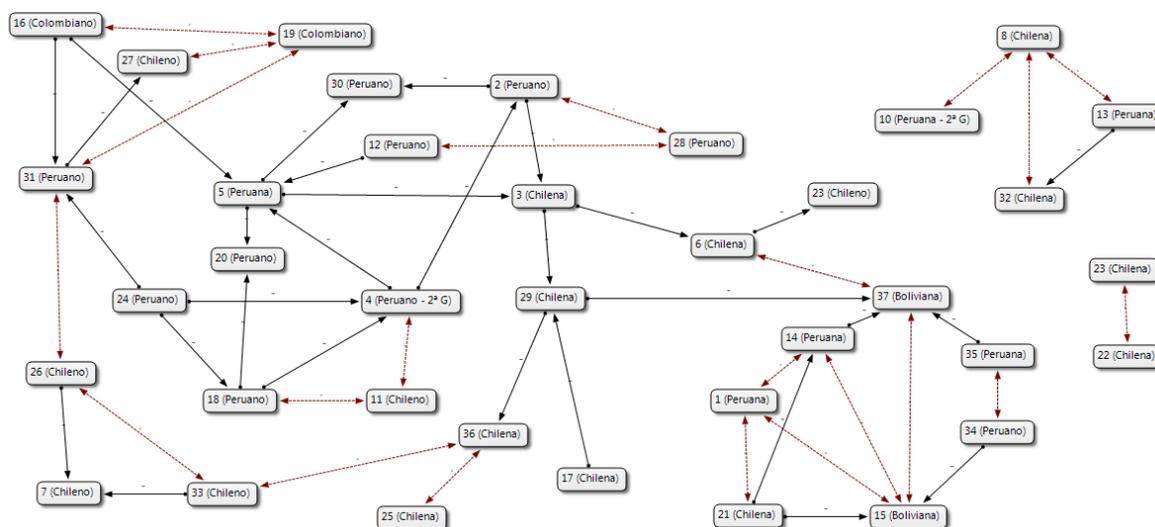


Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

El panorama anterior se ve modificado en el Esquema 7, donde el género es un elemento diferenciador al describir las características de los distintos subgrupos que se establecen en el aula de esa escuela con alta presencia de migrantes. En este curso se identifican cuatro subgrupos, con tamaños, composición y estructuras diferentes entre sí. En primer lugar, se encuentra una red en cadena donde se relaciona la mayor parte de los estudiantes, mayoritariamente hombres y con una

fuerte integración de los alumnos en virtud de su origen nacional. No se advierten posiciones centrales en la red y se establecen relaciones recíprocas de elección entre chilenos y migrantes. Un segundo subgrupo corresponde a una pareja de estudiantes de origen nacional, quienes tienen una nula relación con individuos de otras redes al momento de hacer deberes escolares. Un tercer subgrupo corresponde a cuatro mujeres, dos chilenas y dos de origen migrante, quienes establecen fuertes relaciones entre sí y aparecen aisladas del resto en este ámbito. Un cuarto grupo se puede identificar un subgrupo de mayor cantidad de componentes -un total de 9 estudiantes-, quienes son, en su mayoría, migrantes y mujeres. En suma, en este curso predomina el género como criterio estructurador de las relaciones para trabajar en el aula, observándose que la condición nacional se subordina y parece tener una importancia secundaria.

Esquema 7: Redes de trabajo laboral curso de escuela de alta concentración migrante.

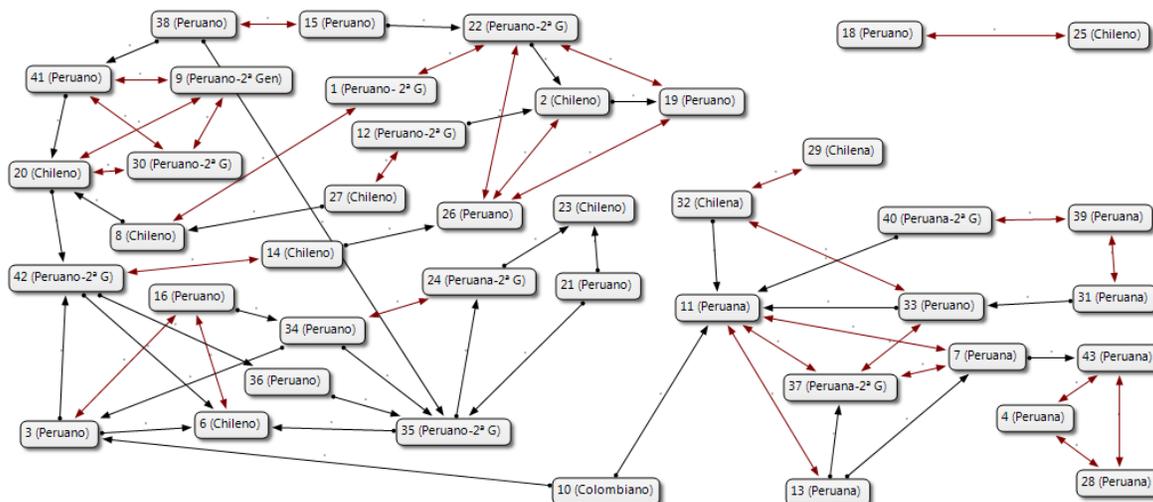


Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

El Esquema 8 muestra tres subgrupos al interior de un curso con alta presencia de migrantes. En términos de su tamaño, primero se encuentra una cadena con una multiplicidad de componentes, fundamentalmente hombres y de condición nacional diversa. Las elecciones para trabajar, dentro de este subgrupo, se producen entre chilenos y migrantes indistintamente y solo pertenece una mujer en una red que agrupa a más de veinte estudiantes del curso. Esto último supone que el otro subgrupo está conformado mayoritariamente por mujeres y con una presencia casi absoluta de migrantes. Su distancia con la red mayor del curso es casi total, determinando una estructura de elecciones al trabajar en clases fundamentalmente polarizada. De esta condición escapa, sin embargo, una pareja de estudiantes hombres, un migrante y un chileno, que no establecen

relaciones que con ningún otro estudiante del curso. Esta situación repite lo que se observaba en el caso de las redes de amistad.

Esquema 8: Redes de trabajo laboral curso de escuela de alta concentración migrante.



Fuente: Proyecto FONIDE F911463 - 2015

### 3.3.4.- A modo de síntesis

#### Sobre las relaciones de amistad (rechazo y aceptación) entre los estudiantes

En el análisis de las percepciones de inclusión, en el ámbito de las relaciones de amistad, observado de las declaraciones de relaciones y vínculos de los y las estudiantes migrantes, los antecedentes proporcionados por la sistematización del test sociométrico, se observó que en aquellos establecimientos educativos con baja concentración de estudiantes migrantes las relaciones de amistad se dan de forma más heterogénea y diversa. Constituyéndose grupos curso compuestos indistintamente por integrantes migrantes y no migrantes; existiendo además, una buena tasa de reciprocidad en la elección de redes de amistad.

En el mismo sentido, aquellos/as estudiantes que son identificados como los más populares, es decir, aquellos/as que son más susceptibles de ser “escogidos” como amigos, pueden ser tanto migrantes como no migrantes, a diferencia de lo que se observó en las escuelas con alta presencia de estudiantes migrantes.

Cabe destacar, sin embargo, que aun cuando no existen diferencias marcadas en cuanto a la elección de amigos, ya sean migrantes o no migrantes, se pueden observar algunas peculiaridades. Del análisis de la representación gráfica de las redes de amistad, se advierte la presencia de un doble principio de estructuración de las relaciones: género y condición de nacionalidad. El modo en el cual ambos principios funcionan en las distintas situaciones indican que no lo hacen simultáneamente, sino que el origen o nacionalidad opera una vez que el género ha hecho lo propio. Si bien no ocurre siempre de este modo, esta distinción se encuentra presente en varias de las redes que se pudieron analizar para este capítulo. Complementariamente, tal como se pudo observar en el análisis de los instrumentos cualitativos, las escuelas con baja concentración de estudiantes migrantes se tienden a caracterizar por grupos heterogéneos, mientras que las escuelas con alta concentración tienden a constituir grupos de amistad más homogéneos. Dentro de esto es más común que las mujeres formen redes de amistad donde se incluyan de preferencia nacionales o migrantes, mientras que las integradas principalmente por hombres parecen tener un componente de integración por nacionalidad bastante mayor. Con todo, esta diferenciación por condición de nacionalidad parece ser más fuerte en el caso de las escuelas con alta concentración de migrantes, encontrándose mayor grado de integración en escuelas con bajo concentración, primando con mayor fuerza en este último tipo de escuelas el género del estudiante.

Sin embargo, esta mayor inclusión de los migrantes en redes de amistad sin distinción de su origen o nacionalidad no parece ser una experiencia extensible a todos los colectivos migrantes. De hecho, la experiencia de distancia social que se advierte en el caso de los estudiantes de origen haitiano o dominicano, en especial de los hombres, parece ser bastante mayor que la registrada para estudiantes de origen peruano, quienes aparecen con mayor frecuencia en relaciones de amistad con estudiantes chilenos.

Al indagar en las relaciones entre los subgrupos se observan ciertas especificidades en función de la concentración de migrantes en las aulas. Por ejemplo, en escuelas de baja concentración se produce una mayor proporción de vínculos inter subgrupos. Es decir, aun cuando se observa la existencia de subgrupos al interior del curso y su constitución es generalmente homogénea, es posible detectar mayor presencia de estudiantes que comparten vínculos con más de un subgrupo. Por el contrario, en el caso de las escuelas con alta concentración de población migrante, la presencia de subgrupos al interior del grupo curso, muestran menos estudiantes que actúan como enlaces y en general la constitución de los subgrupos es más homogénea en función de la condición de migrante o población nativa.

En suma, como ya se señaló anteriormente, en las escuelas con alta concentración se observa la existencia de subgrupos de migrantes y no migrantes que, en muchos casos, no se vinculan entre ellos. Es decir, las relaciones de amistad de estos subgrupos, migrantes y no migrantes, es menos fluida que en el caso de los establecimientos con baja concentración de población migrantes. Por lo tanto, en términos de las redes de amistad, en las escuelas de mayor concentración de población migrante se observa: mayor aislamiento de estudiantes migrantes; relaciones de reciprocidad principalmente al interior de cada subgrupo; menos presencia de reciprocidad a nivel inter subgrupos. En estos últimos establecimientos también se observó que las elecciones de amistad, a nivel de subgrupos, se establecen según el país de origen.

### Sobre las Redes de Trabajo Escolar

En cuanto a las redes de trabajo escolar, es decir a la elección del compañero o compañera, que declaran elegir al momento de vincularse sobre temas educativos o para identificar a la persona con la que realiza sus actividades académicas, se pudo apreciar que, en el caso de los establecimientos con alta concentración de estudiantes migrantes, esta elección es más homogénea en función de la nacionalidad de origen. Al igual que en el caso de las redes de amistad, esto aparece, sin embargo, fuertemente mediado por el género del estudiante, presentando las mujeres una tendencia más marcada a conformar redes con una menor integración de migrantes y nacionales. Tal como ocurre con las elecciones de amistad, en este ámbito también se observa la existencia de subgrupos (migrantes y no migrantes), que en el caso de las escuelas de mayor concentración de estudiantes migrantes, registran una menor relación dialógica entre los subgrupos. En los establecimientos con alta concentración, según lo observado a partir del análisis de los tests sociométricos, existe una marcada tendencia a conformar subgrupos, dependiente de la nacionalidad de origen. Por ejemplo, los estudiantes de Haití o Colombia muestran una alta tasa de reciprocidad, lo que se traduce en trabajos escolares realizados entre ellos.

Ahora bien, en escuelas con menor concentración de migrantes, se aprecian menos separaciones de nacionalidad. Por el contrario, se observa una mejor tasa de reciprocidad respecto de la elección del/la compañero/a de estudios, indistintamente de su nacionalidad de origen. Tal como se dijo anteriormente, en los establecimientos con baja concentración de estudiantes migrantes, la elección de compañero de labores académicas tiende a inclinarse a los estudiantes no migrantes. Además, la elección que hace un estudiante migrante respecto de su par no migrante, no es retribuida por parte de éste último.

A modo de reflexión preliminar, se puede afirmar que la tasa de concentración de migrantes, es decir, la cantidad de estudiantes migrantes que existen en un establecimiento escolar, en relación a la matrícula total del establecimiento, podría estar influyendo en la percepción y/o en el tipo de vínculos que éstos tendrían respecto de sus niveles de aceptación o rechazo. Esto se encuentra, a su vez, fuertemente condicionado con el género del estudiante. En este sentido, se pudo observar que en los establecimientos de Alta o Media Alta concentración de estudiantes migrantes, la inclusión parece ser menos intensa, o la distancia social mayor, que en los centros educativos con menor concentración de migrantes.

## VII. CONCLUSIONES

La presencia de estudiantes migrantes es una realidad en muchos establecimientos escolares. Pese a esto, las instituciones escolares observadas no cuentan con políticas específicas que organicen y estructuren lo que, muchas de ellas, realizan para tratar de dar respuesta a una realidad actual para la cual no siempre consideran contar con los recursos suficientes para enfrentarla adecuadamente. En ese sentido, los distintos actores escolares –en particular, estudiantes y familiares migrantes– sostienen que los establecimientos escolares desarrollan acciones reactivas y no cuentan con políticas sistemáticas. En esta misma línea, no se observa una presencia relevante de la política pública –proveniente del nivel estatal o municipal– que ofrezca un marco herramientas y un marco de sentido donde inscribir las acciones dispersas que se desarrollan.

La presencia de los migrantes en el sistema escolar se ha extendido sin que esto implique un conocimiento relevante de cómo son estos nuevos estudiantes y sus familias. Al respecto, este proyecto ha recabado un conjunto de datos que permiten caracterizar a los migrantes y a los no migrantes. Entre ambos colectivos existen similitudes y diferentes que es preciso mencionar. En primer lugar, la población migrante escolarizada proviene de varios países, aun cuando de preferencia proceden de Perú. Mayoritariamente, los apoderados migrantes pertenecen, en una proporción similar a los no migrantes, son casados y católicos. Ahora bien, la mitad de los apoderados migrantes están ocupados en trabajo no calificados y/o en trabajos de servicios o el comercio, porcentaje que duplica a la proporción de chilenos. Son familias también que cuentan con menos ingresos, arriendan y no son dueños del lugar donde viven, con condiciones de habitabilidad más precarios. Así mismo, cuentan con menos recursos culturales en sus hogares (libros, internet y computadores) y poseen de media dos años de escolarización menos de promedio que sus pares no migrantes. En términos de su percepción sobre la discriminación, las familias migrantes sostienen una mirada dual: por un lado, en términos absolutos, en una menor proporción que los no migrantes señalan que la sociedad chilena es discriminatoria; mientras que, por otra parte, una proporción no menor sostiene que han vivido personalmente situaciones de discriminación.

En este contexto, las valoraciones de los estudiantes migrantes y sus familias sobre la experiencia escolar dibujan un cuadro ambivalente. En términos generales, se valora positivamente la institución escolar, en especial la dedicación de la mayor parte de sus docentes hacia los estudiantes. Así mismo, en algunos establecimientos con una elevada concentración de

estudiantes migrantes se reconoce el esfuerzo que realizan para ofrecer una experiencia escolar inclusiva, aun cuando esto no sea fruto de una política nacional o municipal. Estas iniciativas aisladas o fragmentarias son reconocidas por los estudiantes y sus familias, en especial, por depender de la buena voluntad de ciertos docentes.

Pese a lo anterior, un rasgo central en la experiencia de escolarización de los migrantes es la tensión que se advierte entre aquellos aspectos valorados –relacionados con el aprendizaje y la dedicación de ciertos docentes– y las dimensiones de la vida escolar que les resultan negativas. Un aspecto que muchos de ellos cuestionan se refiere a la significación global del contexto escolar como un espacio social fuertemente agresivo y violento, aun cuando esto no se relacione de forma inicial con la condición de migrantes. Esta percepción sobre la violencia escolar como el rasgo central de la institución escolar se encuentra presente en migrantes de establecimientos de distinta dependencia e independiente del nivel de concentración de migrantes en su interior. Describen la escuela como un espacio social donde la violencia se encuentra naturalizada, algo que a muchos migrantes les provoca rechazo y temor. Por eso mismo, no extraña que el proceso de entrada al colegio es vivido como un periodo de fuerte tensión. Esta mayor sensibilidad de las familias migrantes hacia la violencia al interior de las escuelas se encuentra también en las encuestas y no solo en las entrevistas. Los apoderados migrantes cuestionan la capacidad de los establecimientos para ofrecer un entorno formativo, no solo en relación con el aprendizaje, que sea óptimo. En esta línea, insistirán con particular fuerza los padres migrantes de las escuelas municipales que estas escuelas no aseguran un comportamiento y disciplina adecuada.

Esta tensión en la experiencia escolar, en este contexto considerado agresivo, también se expresa en la distancia existente entre la construcción de los colectivos de identificación por parte de los estudiantes migrantes y las prácticas sociales de amistad y reconocimiento mutuo al interior del espacio escolar. Así, mientras los estudiantes migrantes suelen construir como principal sujeto de enunciación al interior de la escuela la figura discursiva del estudiante, no circunscribiendo su identificación al subgrupo de estudiantes migrantes, sus relaciones de juego, trabajo y amistad se estructuran privilegiando el contacto con sus pares migrantes en similar condición. Esto responde, desde la óptica de los apoderados migrantes a una estrategia de defensa ante el entorno que es vivido como amenaza. En ese sentido, algunos sostienen ser agredidos por su condición de migrantes, este no es considerado el principal factor que puede exponer a un determinado menor a situaciones de agresión y violencia.

Lo anterior no significa, en ningún caso, que la condición de migrante sea irrelevante para comprender las dinámicas escolares de exclusión. De hecho, muchos apoderados migrantes

sostienen que la sensación de discriminación que sus hijos experimentan es el correlato de la que ellos viven en el contexto de la sociedad. Desde esta óptica, la escuela reproduciría esta dinámica, pero lo haría a partir de las características propias de la institución escolar: mayor intensidad y frecuencia de la violencia, focalización en sujetos específicos y personalización de las agresiones. Pese a esto, la propia experiencia de los migrantes recalca que esto se debe entender en un marco de diversos tipos de exclusiones y discriminaciones.

Otro aspecto relevante que se ha derivado de esta investigación se refiere al hecho que la experiencia de la escolarización de los migrantes es diferente en virtud del grado de concentración de estudiantes de esa misma condición. En concreto, se determinó que a mayor concentración de migrantes se genera un marco de mayor resguardo frente a la discriminación horizontal (entre estudiantes). Esto implica una menor tensión en virtud de la condición nacional.

Por el contrario, la valoración que hacen estudiantes y familias no migrantes sobre la presencia de migrantes en las aulas es sustancialmente diferente a la observada por dicho colectivo. A partir de un discurso fuertemente nacionalista, de superioridad sobre otras naciones, se establece en el discurso fuertemente segmentador de los derechos que le corresponden a cada colectivo. Así, se sostiene -implícita o explícitamente- que a los extranjeros les corresponden menos derechos o que estos se encuentran supeditados a su adecuado disfrute o reconocimiento. Esta mirada sobre lo extranjero se estructura a partir de prejuicios o imágenes sobre las capacidades académicas y comportamientos morales que los ubican en un lugar secundario o sujeto de sospecha justificada por parte de los no migrantes. Se les acusa de no cuidar lo común y de disfrutar de mayores beneficios que los no migrantes. En suma, de ser privilegiados por parte del Estado y de la institución escolar. Si bien, algunos de ellos los consideran positivamente, y destacan su aporte, para la mayor parte, dicen evitarlos y los culpan por la debilitada condición de las escuelas y el nivel de aprendizaje.

En el caso de los actores escolares, su valoración sobre la experiencia escolar de los migrantes destaca que la presencia de los migrantes ha generado transformaciones importantes en aquellas escuelas donde asisten un número significativo de ellos. Así, se les acusa de haber ahuyentado a las familias no migrantes y de bajar el nivel académico. Subyace la idea en muchos de ellos que los alumnos extranjeros no solo presentan diferencias de base con los alumnos nacionales, sino que existirían capacidades cognitivas diferentes debido a diferencias culturales entre los colectivos nacionales y migrantes.

## VIII. RECOMENDACIONES

- 1.- Desarrollo participativo de una política nacional de inclusión de la población migrante en las escuelas chilenas, donde se articulen las distintas acciones que hoy se desarrolla en distintas unidades del Ministerio de Educación y permita abordar dimensiones aún no desarrolladas.
- 2.- Dotar de financiamiento, recursos humanos y atribuciones para el desarrollo de dicha política nacional y de la unidad específica del Ministerio de Educación encargada de su diseño, desarrollo y seguimiento.
- 3.- Revisión de los planes y programas de los distintos niveles educativos a nivel nacional, con el objeto de fortalecer y fomentar aprendizajes que se hagan cargo del problema de la inclusión, en particular de los migrantes.
- 4.- Promover estatalmente una política de formación docente que atienda a disminuir la existencia de estereotipos y prejuicios por parte de docentes y directivos que se han podido detectar en esta investigación.
- 5.- Fortalecer las competencias de desarrollo curricular de las escuelas, de modo de permitirles que contextualicen y ajusten los planes y programas, haciéndose cargo de los requerimientos específicos de cada una de las comunidades educativas.
- 6.- Desarrollo de cursos de perfeccionamiento a docentes en servicio y a comunidades escolares con una elevada población migrante en sus aulas.
- 7.- Revisión de las situaciones de hiperconcentración de estudiantes migrantes en ciertos establecimientos escolares, en especial los públicos, definiendo procedimientos y políticas para distribuir de un modo más equilibrado al estudiantado, evitando el surgimiento de *ghettos* y resguardando la libertad de elección de las familias.
- 8.- Desarrollo de una línea de actuación en el plano convivencial que permita abordar de un modo proactivo y permanente, no reducido a la celebración episódica de ciertos eventos, los desafíos que actualmente se presente en este campo de la gestión escolar.

9.- Desarrollo de capacidades de las comunidades escolares para la mediación escolar, algo particularmente relevante para el mejoramiento de la convivencia escolar y evitar situaciones de discriminación y racismo en las escuelas.

10.- Desarrollo de una campaña de sensibilización a nivel nacional del derecho a la educación de todos los menores, independiente de su origen, y difundir los mecanismos e instancias para la denuncia y castigo de situaciones de discriminación, racismo y xenofobia.

11.- Promover la revisión de distintos instrumentos de gestión escolar (PEI, Planes de Acción, Reglamentos Escolares, Padem, entre otros), en particular en aquellos contextos con una elevada población migrante.

## REFERENCIAS

- Abad, L. V. (1993a): "La educación intercultural como propuesta de integración" en, Abad, L. V., Cucó, A e Izquierdo, A. *Inmigración, pluralismo y tolerancia*, Ed. Popular. Madrid.
- Abad, L. V. (1993b): "Nuevas formas de inmigración: un análisis de las relaciones interétnicas" en *Política y Sociedad* n° 12, Madrid.
- Alegre, M. A., Benito, R. & González, S. (2006). *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Fundació Jaume Boffil.
- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría. Un método de investigación social*. México: PEI Editorial.
- Brañano, M; Riesco, A; Romero, C; García, J. (2006) *Globalización, inmigración transnacional y reestructuración de la región metropolitana de Madrid. Estudio del barrio de Embajadores*. Fundación Sindical de Estudios y CCOO de Madrid, Madrid.
- Burgess, S., Wilson, D., & Lupton, R. (2005). "Parallel Lives? Ethnic Segregation in Schools and Neighbourhoods". *Urban Studies*, 42(7), 1027-1056.
- Cabrera, F. Espín, J. V. (1986) "Técnicas sociométricas". En F. Cabrera y J. V. Espín *Medición y valuación educativa* (pp. 241-269). Barcelona: PPU.
- Cachón, L. (2006). *Bases sociales de los sucesos de Elche de septiembre de 2004. Crisis industrial, inmigración y xenofobia*. OPI - MTAS, Madrid.
- Cachón, L. (2010). *La España inmigrante: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Anthropos, Barcelona.
- Carbonell, F. (1999): "Desigualdad social, diversidad cultural y educación" en Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOE, Funes, J., Vila, I. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa, Barcelona.
- Cárdenas, M. (2006). "Y verás cómo quieren en Chile...: Un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de los jóvenes chilenos". *Última Década*, 14 (24), 99-124.
- Carrasco, C., Molina, M., & Baltar, M. J. (2013). "Inmigración, Infancia e Integración Socioeducativa: Un Estudio Etnográfico Sobre Niños Palestinos en Chile". *Revista Chilena de Antropología*, 27(1), 141-169.
- Casanova, M.A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Castells, Manuel. (2001). *La era de la información*. vol. 1, Madrid: Alianza.
- Castles, S. y Miller, M. (1993). *La era de la migración: Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México: Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial.

- Castles, S., y Davidson, A. (2000). *Citizenship and migration: globalization and the politics of belonging*. Routledge, Nueva York.
- Colectivo IOE (1998). *Inmigración y trabajo: trabajadores inmigrantes en el sector de la Construcción*. IMSERSO - MTAS, Madrid.
- Colectivo IOE (1999a). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Colectivo IOE (1999b). "El desafío intercultural españoles ante la inmigración", en Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOE, Funes, J., Vila, I. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa, Barcelona.
- Colectivo IOE (2000). "Discriminación de los inmigrantes en el trabajo. Delimitación de una problemática", en *Actas del II Congreso Sobre la Inmigración en España*. España, Madrid.
- Colectivo IOE (2001). *Mujer, inmigración y trabajo*, IMSERSO - MTAS Madrid. *Investigaciones*. IMSERSO - MTAS, Madrid.
- Colectivo IOE (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Fundación La Caixa, Barcelona.
- Corporación Opción. (2014). *Niñez y adolescencia en Chile: Las cifras. Datos estadísticos y principales estudios*. Santiago: Lom.
- Escrivá, A y Ribas N. (cords.) (2004). *Migración y desarrollo*. CSIC, Córdoba.
- Fernández Enguita, M., Gaete, J. M. & Terrén, E. (2008). "¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado". *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Frankenberg, E., Lee, C. & Orfield, G. (2003) *A multiracial society with segregated schools: are we losing the dream? Civil Rights Project*, Harvard University, Cambridge, MA (<http://www.civilrightsproject.harvard.edu>).
- Hapler, J. (2004): "Acomodación, espacio cultural, ambientes dotados de posibilidades, zonas de contacto y administración de la diversidad: una perspectiva antropológica" en Zapata Barrero et. al.: *Inmigración y Procesos de Cambio*, Icaria, Barcelona.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) *Ethnography. Principles in Practice*. Londres, Inglaterra: Tavistock Publications.
- Gallimore, R. and Goldenberg, C. (2001). "Analyzing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research". *Educational Psychologist*, 36, 1, 45-56.
- García, J. y Granados, A. (2002). "Inmigración, educación e interculturalidad" en *Migrance* nº 21, Paris.
- Giménez, C. (1997). "La naturaleza de la mediación intercultural" en *Migraciones* nº 2, UPCO, Madrid.

- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata, Madrid.
- Glick Schiller, N., Basch, L., Blanc-Szanton, C. (1992). "Transnacionalism: a new analytic framework for understanding migration", en *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol 654, pp. 1 - 24, New York.
- Glick Schiller, N y Fouron, G (1999). "Terrain of blood and nation: haitian transnational social field", en *Race and Ethnic Studies* vol. 22, nº 2, pp. 340 - 366, Routledge, Londres.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldring, L. (1998). "The power of status in transnational social fields", en M.P. Smith y L.E. Guarnizo (eds.): *Transnationalism from below*, Transaction Publishers, New Jersey.
- González, S. (2014). "Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos". Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.
- Guarnizo, L. E. y Díaz, L. M (1999). "Transnational migration: a view from Colombia", en *Ethnic And Racial Studies* vol. 22, nº 2, pp . 397 - 421, Routledge, Londres.
- Guarnizo, L. E. (2003). "La inmigración transnacional colombiana: implicaciones teóricas y prácticas" en *Memoria del seminario Migración Internacional Colombiana y Conformación de Comunidades Transnacionales*, Min. RREE de Colombia, Bogotá.
- Guarnizo, L. E., Portes, A., y Haller, W. (2003). "Assimilation and transnationalism: determinants of transnational political action among contemporary migrants" en *American Journal of Sociology*, vol. 108 nº 6 pp. 1211 - 1248 University of Chicago Press, Chicago.
- Guarnizo, L. E. (2004). "Aspectos económicos del vivir transnacional" en Escrivá, A. y Rivas, N (coords.): *Migración y desarrollo*. CSIC, Córdoba.
- INE. (2003). *Síntesis de resultados. Censo 2002*. Santiago.
- INE. (2013). *Resultados XVIII Censo de población 2012*. Santiago.
- Levitt, P. y Glick Schiller, N. (2006). "Perspectivas internacionales sobre migración" en A. Portes y J. DeWind *Repensando las migraciones*, Universidad de Zacatecas, México.
- Mahler, S. J. (1998). "Theoretical and empirical contributions toward a research agenda for transnationalism" en M. P. Smith y L. E. Guarnizo (eds.): *Transnationalism from below*, Transaction Publishers, New Jersey.
- Martínez, J. (2008). *América Latina y el Caribe: migración internacional derechos humanos y desarrollo*. CEPAL-CELADE, Santiago
- Massey, D., Goldring L. y Durand, J. (1994). "Continuities in transnational migration: an analysis of nineteen mexican communities" en *American Journal of Sociology*, vol. 99, nº 6, U. of Chicago Press, Chicago.
- Ministerio de Migración (s.f.). *Desarrollo del fenómeno de las migraciones en Chile*. Santiago.

- Ministerio del Interior. Departamento de extranjería y migración. (2005). Oficio Circular N° 1179. Santiago.
- Ministerio del Interior. Departamento de extranjería y migración. (2010). Convenios de colaboración para la integración de migrantes. Santiago.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Navas, L. & Sánchez, A. (2010). "Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales". *Psykhé*, 19 (1), 47-60.
- OECD. (2011). ¿Cómo se están adaptando los sistemas escolares al creciente número de estudiantes inmigrantes? Pisa in Focus.
- OECD. (2012). ¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes de los centros escolares desfavorecidos? Pisa In Focus.
- OECD. (2013). ¿Qué nos dicen los estudiantes inmigrantes sobre la calidad de los sistemas educativos? Pisa In Focus.
- Pavez, I. (2012). "Inmigración y racismo: Experiencias de niñez peruana en Santiago de Chile". *Si somos Americanos*, 12 (1), 75-99.
- Pedone, C. (2003): "Tú siempre jalas a los tuyos. Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España", Tesis inédita, U. Autónoma de Barcelona.
- Pérez, J. (2000). "La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior". *RELIEVE*, v. 12, n. 2.
- Pérez, V., Álvarez-Miranda, B; González, C. (2001). *España ante la inmigración*. Fundación La Caixa, Barcelona.
- Pettigrew, T. F. y R. W. Meertens (1995). "Subtle and blatant prejudice in western Europe". *European Journal of Social Psychology* 25.
- Poblete, R. (2007). "Educación intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración". Tesis doctoral inédita, U. Autónoma de Barcelona.
- Polloni, L. y Matus, C. (2011). *Somos migrantes, experiencias de integración a la ciudad de Santiago*, Fundación ideas-AECID, Santiago de Chile.
- Portes, A. (1995). "Economic sociology of immigration: a conceptual overview" , en Portes A, (ed.): *The economic sociology of immigration: essays on network, ethnicity and entrepreneurship*, Russell Sage Foundation, New York.
- Portes A. y Böröcz, J. (1989). "Contemporary immigration: theoretical perspectives on its determinants and modes of incorporation", en *International Migration Review*, vol. 23, pp. 606-630.

- Portes, A. y Rumbaut, R. (1990). "Immigrant America: a portrait", University of California Press, Los Angeles.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). "The new second generation: segmented assimilation and its variants" en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530 (1), pp. 74-96.
- Portes, A., Guarnizo L. E. y Landolt P. (1999). "The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field" en *Ethnic and Racial Studies*, vol. 22 n° 2, pp. 217 - 237, Routledge, Londres.
- Organización Internacional Para las Migraciones. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Buenos Aires.
- Rivkin, S. (1994) "Residential segregation and school integration", *Sociology of Education*, 67, pp. 279-292.
- Sename. (2013). *Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los proyectos de diagnósticos*. Santiago.
- Schiappacasse, P. (2008). "Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el Área Metropolitana de Santiago". *Revista Geografía Norte Grande*, 39, 21-38.
- Smith, M. P. y Guarnizo L. E. (1998). "The locations of transnationalism" en M. P. Smith, y L. E. Guarnizo (eds.): *Transnationalism from below*, Transaction Publishers, New Jersey.
- Smith, R. (1998). "Transnational localities: community, technology and the politics of membership within the context of México and U.S. migration" en M. P. Smith, y L. E. Guarnizo (eds.): *Transnationalism from below*, Transaction Publishers, New Jersey.
- Sørensen, N. (1998). "Narrating identity across dominican world" en M. P. Smith, y L. E. Guarnizo (eds.): *Transnationalism from below*, Transaction Publishers, New Jersey.
- Sørensen, N. (2004). "Globalización, género y migración transnacional. El caso de la diáspora dominicana" en Escrivá, A. y Rivas, N. (coords.): *Migración y desarrollo*, CSIC, Córdoba. Pp. 87 - 109.
- Stefoni, C. (2002). "Mujeres migrantes peruanas en Chile" en *Papeles de Población*, n° 33, pp. 118-145, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- Stefoni, C. (2005). "Comunidades transnacionales y la emergencia de nuevas oportunidades económicas. De empleados a microempresarios" en *Persona y Sociedad*, vol. XIX n°3, pp. 183-197, Santiago.
- Stefoni, C. (2008). "Gastronomía peruana en las calles de Santiago y la construcción de espacios transnacionales y territorios" en S. Novick *Las migraciones en América Latina. Políticas Culturales y Estrategias*, pp. 211-228, Clacso, Buenos Aires.
- Stefoni, C. y Fernández, R. (2011). "Mujeres inmigrantes en el trabajo doméstico: entre el servilismo y los derechos" en C. Stefoni (ed.): *Mujeres inmigrantes en Chile, ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?*, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Chile. Entre la integración y la exclusión*.
- Thayer, L. E. (2007). *Inmigrantes ecuatorianos en la Comunidad de Madrid: La apropiación del espacio y la expropiación del tiempo*. Madrid: Complutense.
- Thayer, L. E. (2008). "La expropiación del tiempo y la apropiación del espacio: La incorporación de los inmigrantes latinoamericanos a la Comunidad de Madrid". (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Thayer, L.E (2013). "Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación: la construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago" en *POLIS, Revista Latinoamericana* N° 35, Universidad de Los Lagos, Santiago de Chile.
- Thayer, L.E, Córdova, G. Ávalos, B. (2013). "Los límites del reconocimiento; migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile", en *Revista Perfiles Latinoamericanos* N°42 pp. 163-191, FLACSO, México D.F.
- Tijoux, M. E. (2013). "Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo". *Polis* 12 (35), 287-307.
- Vallejo, R. & Finol de Franco, M. (2009). "La Triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas". *Redhecs*, 4(7), 117-33.
- Vertovec, S. (2006). "Transnacionalismo migrante y modos de transformación" en A. Portes y J. DeWind *Repensando las migraciones*, Universidad de Zacatecas, México.
- Waldinger, R. y Fitzgerald, D. (2004). "Transnationalism in question", en *American Journal of Sociology*, vol. 109, n° 5, pp. 1177 - 1195, University of Chicago Press, Chicago.
- Wieviorka, M. (1992). *El Espacio de Racismo*, Paidós, Barcelona.
- Wieviorka, M. (2002). *El racismo, una introducción*, Editorial Plural, La Paz.

## ANEXO 1 – INSTRUMENTOS

- a. Cuestionario para padres y/o apoderados(as)
- b. Test Sociométrico
- c. Pauta Entrevista Directores(as)
- d. Pauta Grupo Focal Estudiantes Nacionales y Migrantes
- e. Pauta Grupo Focal Apoderados(as) Nacionales y Migrantes
- f. Pauta Grupo Focal Docentes

a. Cuestionario para padres y/o apoderados(as)



Folio

**CUESTIONARIO PARA PADRES Y/O APODERADOS**

Estimados padres y/o apoderados,

Necesitamos de su colaboración para responder esta encuesta de caracterización de los alumnos que asisten al establecimiento. La información que usted entregue, es de carácter anónimo y confidencial, por lo que se pide que la información sea fidedigna. Respecto a lo anterior, debe tomar en cuenta que:

- Esta encuesta debe ser contestada **exclusivamente** por padres y/o apoderados del estudiante. En el caso de que usted no cumpla la condición anterior, favor de derivar a la persona que está a cargo del estudiante.
- En el caso de que usted sea padre y/o apoderado de más de un estudiante, favor de contestar una encuesta por cada uno de ellos.
- Debe rellenar con una "X, con Números o Palabras" cada cuadro en blanco, según corresponda.

1. Indique el Nombre del establecimiento al que asiste el estudiante:

**I. Datos sobre quien contesta la encuesta**

2. ¿Cuál es su sexo?

<input type="checkbox"/>	Hombre.
<input type="checkbox"/>	Mujer.

3. ¿Cuál es su edad?

<input type="text"/>	Años (Señale en números).
----------------------	---------------------------

4. ¿Cuál es su estado civil?

<input type="checkbox"/>	Casado/a, conviviendo o con pareja.
<input type="checkbox"/>	Anulado/a, separado/a o divorciado/a.

<input type="checkbox"/>	Viudo/a.
<input type="checkbox"/>	Soltero/a.

5. ¿A qué religión o creencia usted pertenece o se considera parte?

<input type="checkbox"/>	Católica.
<input type="checkbox"/>	Evangélica o Protestante.
<input type="checkbox"/>	Judía.

<input type="checkbox"/>	Musulmana.
<input type="checkbox"/>	Mormón.
<input type="checkbox"/>	Testigo de Jehová.

<input type="checkbox"/>	Agnóstico / Ateo.
<input type="checkbox"/>	Ninguna.
<input type="checkbox"/>	Otro, ¿cuál?:

6. ¿Cuál es la relación de parentesco que usted tiene con el estudiante?

<input type="checkbox"/>	Madre.
<input type="checkbox"/>	Madrastra o pareja del padre.
<input type="checkbox"/>	Padre.

<input type="checkbox"/>	Padrastro o pareja de la madre.
<input type="checkbox"/>	Hermano/a.
<input type="checkbox"/>	Tío/a.

<input type="checkbox"/>	Abuelo/a.
<input type="checkbox"/>	Otro pariente.
<input type="checkbox"/>	Otro no pariente.

7. ¿Cuál es su comuna de residencia?

8. En el colegio, ¿cuántos estudiantes están a su cargo?

<input type="text"/>	Estudiante(s) (Señale en números).
----------------------	------------------------------------

9. En este colegio, ¿en qué nivel(es) o curso(s) se encuentra(n) el/la/los estudiante(s) que esta(n) a su cargo?  
 (Complete el N° 2, 3, 4 y 5 "sólo" si tiene más de un estudiante a su cargo)

	Ed. Básica								Ed. Media				No aplica
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°	
Estudiante principal (Por el que se contesta la encuesta).													
Otro estudiante N°2													
Otro estudiante N°3													
Otro estudiante N°4													
Otro estudiante N°5													

10. ¿Es usted extranjero?

<input type="checkbox"/>	Sí.
<input type="checkbox"/>	No (Pasar a la pregunta N° 14).

11. ¿En qué año llegó a Chile?

Usted	Año (Ej: 2005)	Nació en Chile
Estudiante:		

12. Indique el país de origen y la nacionalidad de:

	País de origen	Nacionalidad
Padre (Padrastra) del estudiante.	-----	-----
Madre (Madrastra) del estudiante.	-----	-----
Estudiante (Por el que contesta la encuesta).	-----	-----

13. ¿Cuál es la razón principal de su llegada a Chile?

<input type="checkbox"/>	Trabajar.	<input type="checkbox"/>	La familia estaba en Chile.	<input type="checkbox"/>	Asilo político/refugio.
<input type="checkbox"/>	Sólo estoy de paso.	<input type="checkbox"/>	A estudiar.	<input type="checkbox"/>	Otro, ¿cuál?:
<input type="checkbox"/>	De paseo y se quedó.	<input type="checkbox"/>	Se casó con un chileno/a.	<input type="checkbox"/>	-----

**II. Discriminación**

14. En general, ¿cómo diría usted que los chilenos tratan a las personas extranjeras que residen en Chile?

<input type="checkbox"/>	Con desprecio.	<input type="checkbox"/>	Con indiferencia.	<input type="checkbox"/>	Con amabilidad.
<input type="checkbox"/>	Con desconfianza.	<input type="checkbox"/>	Con normalidad.	<input type="checkbox"/>	

15. En una escala de 0 a 10, donde 0 es nada discriminatorios y 10 es totalmente discriminatorios, en general, ¿qué tan discriminatorios le parece que son los chilenos?

Nada discriminatorios 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totalmente discriminatorios 10	No sabe, no contesta

16. Con qué frecuencia usted se ha sentido discriminado en los siguientes lugares o instituciones:

	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No sabe, no responde
En el lugar de trabajo.					
En instituciones del Estado.					
En escuelas, colegios y/o establecimientos educativos.					
En calles o espacios públicos.					
En supermercados, grandes tiendas o centros comerciales.					
Lugares de esparcimiento y entretenimiento.					
Transporte público.					
Centros de salud.					
Fuerzas de orden público.					

17. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está Ud. con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo	No sabe, no contesta
La discriminación es algo natural en las personas.					
La discriminación se produce cuando hay extranjeros que se comportan de manera inadecuada.					
Los chilenos son intolerantes con los extranjeros y por eso se los discrimina.					
En general, los medios de comunicación chilenos, discrimina a los extranjeros.					
Si bien los extranjeros necesitan trabajo, los empresarios debiesen preferir siempre a los chilenos.					
Los extranjeros que viven en Chile son más propensos a cometer delitos.					

**III. Datos económico - laboral**

18. Actualmente, ¿usted trabaja de forma remunerada?

<input type="checkbox"/>	Sí.
<input type="checkbox"/>	No.

19. ¿Cuál es el tipo de contrato que usted posee?

<input type="checkbox"/>	Plazo indefinido.
<input type="checkbox"/>	Plazo fijo.
<input type="checkbox"/>	Independiente o trabajador por cuenta propia.
<input type="checkbox"/>	No sabe/No contesta.

20. Indique la ocupación principal de:

	Padre (Padrastra) del estudiante	Madre (Madrastra) del estudiante
Legislador, funcionario de alto nivel de gobierno y/o administración pública.		
Miembro de las Fuerzas Armadas y del Orden.		
Empresario, directivo y/o alto ejecutivo de empresa.		
Personal administrativo de oficina.		
Profesional universitario.		
Técnico o profesional de nivel técnico.		
Trabajador de servicios y/o comercio.		
Operador de maquinaria o ensamblador.		
Trabajador calificado del sector agrícola o la pesca.		
Artesano.		
Servicio doméstico de puertas adentro o afuera.		
Ocupación no calificada.		
Dueño/a de casa.		
Familiar no remunerado.		
Estudiante.		
Sin ocupación.		
Otra, ¿cuál?:		

21. En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra la suma de los ingresos de todas las personas que aportan al hogar donde vive el estudiante? (Recuerde que sus datos son confidenciales y anónimos)

<input type="checkbox"/>	Menos de \$100.000	<input type="checkbox"/>	Entre \$400.001 y \$600.000	<input type="checkbox"/>	Entre \$1.200.001 y \$1.400.000
<input type="checkbox"/>	Entre \$100.001 y \$200.000	<input type="checkbox"/>	Entre \$600.001 y \$800.000	<input type="checkbox"/>	Entre \$1.400.001 y \$1.800.000
<input type="checkbox"/>	Entre \$200.001 y \$300.000	<input type="checkbox"/>	Entre \$800.001 y \$1.000.000	<input type="checkbox"/>	Entre \$1.800.001 y \$2.200.000
<input type="checkbox"/>	Entre \$300.001 y \$400.000	<input type="checkbox"/>	Entre \$1.000.001 y \$1.200.000	<input type="checkbox"/>	Sobre \$2.200.001

**IV. Contexto de habitabilidad del estudiante**

22. ¿Su vivienda o el lugar donde habita es?

<input type="checkbox"/>	Propio.	<input type="checkbox"/>	Cedido.
<input type="checkbox"/>	Arrendado.	<input type="checkbox"/>	Otro, ¿cuál?:

23. En la vivienda, ¿cuántas habitaciones sólo se utilizan para dormir?

<input type="text"/>	Habitaciones (Señale en números).
----------------------	-----------------------------------

24. Responda las siguientes preguntas:

	Sí	No	No, pero se habilita si se necesita	No sabe
¿Existe un espacio para la vivienda habilitado para el uso del/la estudiante, que le permita realizar sus tareas escolares y guardar sus pertenencias?				
¿Existe en la vivienda o inmediatamente fuera de ella, un espacio habilitado para el uso del/la estudiante, que le permita realizar actividades en su tiempo libre?				

25. Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en el hogar del estudiante? (No contar revistas, periódicos e historietas)

<input type="checkbox"/>	Ninguno.	<input type="checkbox"/>	Entre 51 y 100.
<input type="checkbox"/>	Menos de 10.	<input type="checkbox"/>	Entre 100 y 500.
<input type="checkbox"/>	Entre 10 y 50.	<input type="checkbox"/>	Más de 500.

26. ¿Cuáles de los siguientes recursos tiene el hogar donde vive el estudiante?

	Sí	No
Computador:		
Conexión a internet:		

**V. Contexto familiar del estudiante**

27. Indique el nivel educacional que posee:

	Ningún curso	Ed. Básica								Ed. Media				Enseñanza superior		Post grado	No sabe
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°	Incompleta	Completa		
El padre (Padrastra)																	
La madre (Madrastra)																	

28. Las siguientes personas, ¿con qué frecuencia leen diarios, revistas, libros o cualquier otro medio de lectura?

	No lee	Lee sólo a veces	Lee muy frecuentemente	No sabe o no aplica
El padre (Padrastr) del estudiante.				
La madre (Madrastra) del estudiante.				
La persona encargada o que cuida al estudiante (Sólo si corresponde).				

29. ¿Cuál(es) de las siguientes personas vive(n) con el estudiante en el mismo hogar la mayor parte del tiempo? (Marque todas las alternativas que correspondan)

<input type="checkbox"/> Madre.	<input type="checkbox"/> Padrastr o pareja de la madre.	<input type="checkbox"/> Abuelo/a.
<input type="checkbox"/> Madrastra o pareja del padre.	<input type="checkbox"/> Hermano/a.	<input type="checkbox"/> Otro pariente.
<input type="checkbox"/> Padre.	<input type="checkbox"/> Tío/a.	<input type="checkbox"/> Otro no pariente.

30. ¿Cuántas personas, incluido el/la estudiante, viven en el hogar?

<input type="text"/>	Personas (señale en números).
----------------------	-------------------------------

32. ¿Qué idioma se habla la mayor parte del tiempo en el hogar del estudiante?

<input type="checkbox"/> Español.
<input type="checkbox"/> Inglés.
<input type="checkbox"/> Francés.
<input type="checkbox"/> Portugués.
<input type="checkbox"/> Alguna lengua de un pueblo originario.
<input type="checkbox"/> Otro idioma.

31. De las personas que actualmente viven en el hogar, ¿cuántas han nacido en el extranjero?

<input type="text"/>	Personas (señale en números).
----------------------	-------------------------------

33. ¿Alguno(s) de los familiares que viven con el/la estudiante participa activa o frecuentemente en cualquiera de las siguientes organizaciones? (Marque todas las alternativas que correspondan)

<input type="checkbox"/> Club deportivo o recreativo.	<input type="checkbox"/> Agrupaciones juveniles o de estudiantes.
<input type="checkbox"/> Organización religiosa.	<input type="checkbox"/> Club o grupo de adulto mayor.
<input type="checkbox"/> Organización indígena.	<input type="checkbox"/> Sindicato y/o colegio profesional.
<input type="checkbox"/> Partido político o movimiento político.	<input type="checkbox"/> Centro de madres o grupo de mujeres.
<input type="checkbox"/> Organización territorial. (Junta de vecinos, comité de aguas, de allegados, etc.)	<input type="checkbox"/> Agrupación artística o cultural. (Grupo de folklor, de música, de baile, batucada, etc.)
<input type="checkbox"/> Voluntariado. (Cruz roja, dama de colores, instituciones de caridad)	<input type="checkbox"/> Ningún integrante de la familia participa en este tipo de organizaciones.
<input type="checkbox"/> Centro de padres y apoderados.	<input type="checkbox"/> Otro, ¿cuál?:
<input type="checkbox"/> Grupo de auto ayuda en salud. (Diabéticos, hipertensos, obesos, etc.)	

## VI. Educación del estudiante

34. El estudiante asistió a:

	Si	No	No sabe
<input type="checkbox"/> Sala cuna.			
<input type="checkbox"/> Jardín infantil (nivel medio).			
<input type="checkbox"/> Pre-kínder (transición I).			
<input type="checkbox"/> Kínder (transición II).			

35. ¿En qué curso o nivel ingresó el estudiante a su actual establecimiento educacional?

<input type="checkbox"/> Pre-Kínder.	<input type="checkbox"/> 4° Básico.
<input type="checkbox"/> Kínder.	<input type="checkbox"/> 5° Básico.
<input type="checkbox"/> 1° Básico.	<input type="checkbox"/> 6° Básico.
<input type="checkbox"/> 2° Básico.	<input type="checkbox"/> 7° Básico.
<input type="checkbox"/> 3° Básico.	<input type="checkbox"/> 8° Básico.

36. ¿Cuántas veces el estudiante ha repetido de curso?

<input type="checkbox"/> Nunca ha repetido.
<input type="checkbox"/> Una vez.

<input type="checkbox"/> Dos veces.
<input type="checkbox"/> Tres o más veces.

37. ¿A cuántos establecimientos educacionales distintos ha asistido el estudiante desde 1° Básico? (Si el estudiante es de origen extranjero, indicar el N° de establecimientos "desde que llegó a Chile")

<input type="checkbox"/> Siempre ha estado en el mismo establecimiento. (Pasar a la pregunta N° 39).
<input type="checkbox"/> Sólo un establecimiento anteriormente.

<input type="checkbox"/> Dos establecimientos distintos.
<input type="checkbox"/> Tres o más establecimientos distintos.

38. ¿Cuál fue el principal motivo del último cambio de establecimiento educacional del estudiante?

<input type="checkbox"/> Porque se cambió a vivir a otro lugar.
<input type="checkbox"/> Por falta de recursos.
<input type="checkbox"/> Porque le cancelaron la matricula por bajo rendimiento o mal comportamiento.
<input type="checkbox"/> Porque el estudiante no estaba a gusto en el establecimiento anterior.

<input type="checkbox"/> Porque sólo tenía educación básica.
<input type="checkbox"/> Por discriminación y/o bullying.
<input type="checkbox"/> Porque no encontró un establecimiento mejor en lo académico.
<input type="checkbox"/> Otro motivo. ¿Cuál?:

39. Señale las 3 razones principales de por qué matriculó al estudiante en este establecimiento.  
(Escriba en cada casillero el número correspondiente a la primera razón, segunda razón y tercera razón más importante)

N°	Razones:
1 <sup>era</sup> Razón.	1) Porque quedaba cerca de su domicilio.
2 <sup>da</sup> Razón.	2) Por la infraestructura del establecimiento.
3 <sup>er</sup> Razón.	3) Porque amigos/as del estudiante se matricularon en este establecimiento.
	4) Por la orientación valórica y/o religiosa del establecimiento.
	5) Por su excelencia académica y/o buenos resultados en el SIMCE o la PSU.
	6) Porque al establecimiento asisten niños/as del mismo ambiente.
	7) Porque era el más económico.
	8) Porque era el único colegio de la comuna.
	9) Porque no aceptaban al estudiante en otro establecimiento.
	10) Porque los hermanos/as o parientes del estudiante estaban en este establecimiento.
	11) Porque el establecimiento era bilingüe.
	12) Por el orden y la disciplina del establecimiento.
	13) Porque tenía la especialidad técnico-profesional que buscaba.

40. ¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante completará a futuro?

No creo que complete 4° año de Ed. Media.	Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica.
4° año de Ed. Media Técnico-Profesional.	Una carrera en la Universidad.
4° año de Ed. Media Científico-Humanista.	Estudios de Postgrados.

41. ¿Qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conozco las normas de convivencia o de disciplina del establecimiento.				
Se comunican los resultados SIMCE o PSU obtenidos por el establecimiento.				
El proyecto educativo es conocido por la comunidad escolar (Padres, apoderados, profesores, estudiantes, directivos, etc).				
Se informa oportunamente a los padres y apoderados sobre cualquier problema que tiene el estudiante.				
El profesor me cita a entrevista para hablar del estudiante, al menos una vez al año.				
El establecimiento tiene disposición para recibir mis inquietudes y sugerencias.				

42. Señale si se han producido las siguientes situaciones en el establecimiento este año:

	Si	No	No sabe
¿Se han dado a conocer las normas del establecimiento sobre intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?			
¿Ha habido denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?			
¿Se han tomado medidas (sanciones, entrevistas con padres y apoderados, etc.) frente a las denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?			
¿Se ha entregado información a los padres y apoderados para prevenir y reaccionar adecuadamente ante casos de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?			
Durante este año, ¿el estudiante ha faltado alguna vez a clases para evitar ser víctima de intimidación o maltrato por parte de otros estudiantes del establecimiento?			

43. ¿Qué nota pondría usted al establecimiento, en cada uno de los siguientes aspectos?

	1	2	3	4	5	6	7
El nivel de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento.							
La calidad de enseñanza de los profesores.							
Las actividades extra-programáticas que se ofrecen.							
El trabajo del establecimiento con los estudiantes que tienen problemas del aprendizaje.							
El trabajo del establecimiento con los estudiantes que tienen problemas de conducta o integración.							
La disciplina escolar.							
La forma en que se manejan las faltas graves de conducta.							
Las relaciones entre estudiantes y profesores							
La formación valórica que entrega el establecimiento a los estudiantes.							
El apoyo que el establecimiento entrega a los padres para que eduquen a sus hijos.							
La calidad de las instalaciones (salas, baños, canchas, etc.).							

44. ¿Qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
A mi hijo le gusta ir al establecimiento.				
Este establecimiento es un buen lugar para aprender.				
Mi hijo/a va tranquilo/a al establecimiento.				
Mi hijo/a se siente aceptado por sus compañeros.				
Mi hijo/a se siente aceptado y acogido/a por sus profesores.				
Volvería a matricular a mi hijo/a en este establecimiento.				
Recomendaría este establecimiento a familiares o amigos.				

45. ¿Con qué frecuencia usted realiza las siguientes actividades relacionadas con el establecimiento educacional?

	Siempre	La mayoría de las veces	Pocas veces	Nunca
Asiste a las reuniones de apoderados.				
Participa en actividades extraescolares (Por ejemplo: presentaciones, bingos, kemeses, actividades deportivas, etc.)				

**¡Muchas Gracias por su Colaboración!**

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)  
 y el Ministerio de Educación de Chile agradecen su cooperación.

b. Test Sociométrico



Folio

**TEST SOCIOMÉTRICO FONIDE F911463**  
ESTUDIANTES

Estimado estudiante,  
Necesitamos de tu colaboración para responder esta breve encuesta. La información que entregues es de carácter anónimo y confidencial, por lo que te pedimos que contestes lo más francamente posible.

**I.- Datos de identificación del estudiante**

Nombres:	_____	¿Cuál es tu sexo?:	Curso:	_____
Apellidos:	_____	Hombre	Mujer	Edad: _____
Nombre del Establecimiento Educativo:	_____			
¿En qué país naciste?	¿En qué país nació tu padre?	¿En qué país nació tu madre?		
_____	_____	_____		

**II.- Preguntas**

Responda cada una de las preguntas en orden de importancia, señalando el Nombre y Apellido de cada compañero. Nombra sólo a tus compañeros del curso. (No es obligatorio rellenar todas las líneas).

1. ¿Con qué compañeros o compañeras de tu curso prefieres jugar en el recreo?	2. ¿Con qué compañeros o compañeras de tu curso <b>NO</b> te gusta jugar en el recreo?
1) _____	1) _____
2) _____	2) _____
3) _____	3) _____

3. ¿Qué compañero/a crees que te elegirían a ti para hacer los trabajos o tareas en grupo?	4. ¿Qué compañero/a crees que <b>NO</b> te elegirían a ti para hacer los trabajos o tareas en grupo?
1) _____	1) _____
2) _____	2) _____
3) _____	3) _____

5. ¿Qué compañeros o compañeras son tus mejores amigos?	i. Señala la razón o motivo de por qué son tus mejores amigos cada uno de ellos.
1) _____ → - _____	
2) _____ → - _____	
3) _____ → - _____	

6. ¿Qué compañeros o compañeras te provocan <b>MÁS</b> rechazo o enemistad?	ii. Señala la razón o motivo de por qué te provocan rechazo o enemistad cada uno de ellos.
1) _____ → - _____	
2) _____ → - _____	
3) _____ → - _____	

c. Pauta Entrevista Directores-as



Folio

**ENTREVISTA FONIDE F911463**  
DIRECTOR/A Y/O DIRECTIVO DE ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

**I. Datos de la Entrevista:**

Nombre del Entrevistador:	<input type="text"/>	Fecha:	Hora de inicio:	<input type="text"/>
		___/___/2015	Hora de Terminó:	<input type="text"/>

**II. Datos de caracterización del informante**

Nombre del Establecimiento educacional:	<input type="text"/>	Comuna:		<input type="text"/>
Nombre y Apellido:	<input type="text"/>	Sexo:		<input type="text"/>
Profesión:	<input type="text"/>	Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer
Cargo en el Establecimiento:	<input type="text"/>	Edad:		<input type="text"/>

**III. Pauta de la Entrevista**

**Respecto a su trayectoria como Director/a (o Directivo) en este Establecimiento:**

- ¿Hace cuánto tiempo usted llegó acá? y ¿desde cuándo realiza labores de Dirección en el establecimiento?
- ¿Cómo llegó a ser Director/a (o Directivo) de este establecimiento?
- ¿Cuál es su función como Director/a (o Directivo) en este establecimiento?

**En relación al Establecimiento:**

- ¿Cuál es el Proyecto Educativo que éste posee?, ¿en qué consta?
- ¿Me podría contar acerca de cómo son (...):
  - Los Profesores
  - El Equipo Directivo
  - Los Apoderados
  - Los Estudiantes

}
- ¿Cuáles cree usted que son las principales fortalezas que posee este establecimiento hoy en día?
- ¿Cuáles cree usted que son las principales debilidades, problemas o inconvenientes que posee este establecimiento hoy en día?
- ¿Qué distingue a este establecimiento entre los otros que existen en la comuna?

**Tomando en cuenta la presencia de Estudiantes de Origen Migrante en la escuela, cuénteme:**

9. ¿Desde cuándo se empezó a gestar este fenómeno acá en el establecimiento?
10. ¿Cómo ha sido este proceso?
11. ¿Qué ha significado para el establecimiento atender e incorporar a esta población estudiantil?
12. ¿Cuáles han sido los principales problemas que estos estudiantes han enfrentado al incorporarse al establecimiento?
13. ¿Los estudiantes migrantes han tenido problemas con el idioma? y en el caso de que así sea, ¿cómo lo ha sobrellevado el establecimiento?

**Respecto a las Políticas Escolares:**

14. ¿Ustedes como establecimiento cuentan con Programas Institucionales que aborden la incorporación escolar de estudiantes migrantes?
15. ¿Con qué herramientas o recursos dispone el establecimiento para desarrollar Políticas Educativas enfocadas a la inclusión/incorporación escolar de los estudiantes migrantes?
16. ¿Cuáles han sido las actividades que el establecimiento lleva a cabo en términos de inclusión escolar?

**En relación a los Estudiantes Migrantes:**

17. ¿Cuáles han sido los logros que estos estudiantes han tenido en materia académica?
18. ¿Cómo ha sido la incorporación de los estudiantes migrantes al establecimiento?
19. ¿Cómo se vinculan los estudiantes migrantes con el resto de sus compañeros y la Comunidad Educativa?
  
20. En el establecimiento, ¿han existido situaciones concretas donde emerjan situaciones de discriminación o prejuicios hacia los estudiantes migrante? Señale cuáles.
21. ¿Cómo el establecimiento ha enfrentado y sobrellevado las situaciones de discriminación o prejuicios?
  
22. ¿Cómo son según usted las familias de los estudiantes migrantes?
23. ¿En qué se diferencian las familias de estos estudiantes migrantes a la de los estudiantes nacionales?
24. ¿Cómo es la participación que tienen en la escuela, las familias de los estudiantes migrantes?
  
25. ¿Algún otro comentario que usted quiera agregar a la entrevista y sea importante para la investigación?

**I.V Observaciones y Notas del Investigador:**

----- ----- ----- ----- -----
---

d. Pauta Grupo Focal Estudiantes Nacionales y Migrantes



Folio

PAUTA FOCUS GROUP FONIDE F911463  
ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO BÁSICO

**I. Datos de la Entrevista:**

Nombre del Moderador/a:		Fecha:	Hora de inicio:	
		___/___/2015	Hora de Terminó:	

Nombre del Establecimiento:		Comuna:	Focus Group de Estudiantes:	
			Migrantes	Nacionales

**II. Pauta de la Entrevista**

**Presentación:**

1. Presentación inicial de los estudiantes:
  - a. Migrantes: Nombre, edad, curso, de dónde (país) vienen, hace cuánto llegaron a Chile, con quienes viven.
  - b. Nacionales: Nombre, edad, curso, con quiénes viven.

**Experiencia Escolar:**

2. ¿Hace cuánto tiempo que vienen a esta escuela?
3. Cuando llegaron a esta escuela, ¿cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les llamó la atención?
4. ¿Qué fue lo que se les hizo más fácil o más difícil cuando llegaron a esta escuela? (¿Hay alguna materia/clase que se les hizo muy fácil? / ¿Muy difícil?)
5. ¿Cómo les va en la escuela? (direccionar en función del desempeño escolar)
6. Respecto a sus escuelas anteriores ¿qué similitudes o diferencias observan? ¿Por qué se cambiaron de escuela?
7. ¿Qué cosas son las que más les gustan y desagradan de esta escuela? ¿Por qué?
8. Cuéntenme acerca de los almuerzos en el establecimiento. ¿Acá se preparan sólo menús nacionales o también se han integrados menús de comida extranjera?

**Profesores:**

9. ¿Cómo son los profesores/as de esta escuela? ¿Cómo se llevan con ustedes?
10. Considerando que en la sala hay estudiantes de distintos países ¿Sienten que los-as profesores-as hacen diferencias entre ustedes? ¿De qué tipo?

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE  
Mesa central (56) 2 29096644 – www.piie.cl - piie@piie.cl

11. ¿Cómo se sienten cuando los tratan distinto que a sus compañeros-as?

**Estudiantes**

- 12. ¿Cómo son sus compañeros-as? Y ¿Cómo se llevan entre Uds. (estudiantes)?
- 13. ¿Qué les gusta hacer en el recreo?
- 14. ¿Tienen amigos-as? ¿De dónde son?
- 15. ¿Se ponen apodos/sobrenombres entre ustedes? ¿Cuáles?
- 16. ¿Qué es lo que más les molesta que les digan?
- 17. ¿Han habido peleas o discusiones entre Uds? ¿Por qué se dan esas peleas?

**Inclusión-Exclusión**

- 18. ¿Cómo se llevan con los compañeros-as **migrantes/chilenos-as**?
- 19. ¿Cómo ha sido tener compañeros-as de otros países compartiendo con ustedes?
- 20. ¿Sienten que existen divisiones entre estudiantes extranjeros y chilenos? ¿Cuáles son estas divisiones?
- 21. ¿Se han sentido discriminados o excluidos en la escuela? ¿Por qué?
- 22. ¿Ustedes hacen diferencias entre sus compañeros-as? ¿Qué tipo de diferencias hacen?

**Expectativas**

- 23. ¿Qué quieren hacer cuando salgan del colegio?
- 24. ¿Dónde les gustaría vivir cuando salgan del colegio?

**Vida Familiar**

- 25. ¿Quién es su apoderado?
- 26. ¿Se involucran sus papás o mamás en la escuela? ¿Cómo lo hacen?
- 27. ¿Les ayudan con las tareas o estudios en la casa? ¿Quién les ayuda?

**I.V Observaciones y Notas del Investigador/a:**

-----
-----
-----
-----
-----

## e. Pauta Grupo Focal Apoderados(as) Nacionales y Migrantes

			
		Folio <input type="text"/>	
<b>PAUTA FOCUS GROUP FONIDE F911463</b> <b>APODERADOS-AS DE SEGUNDO CICLO BÁSICO</b>			
<b>I. Datos de la Entrevista:</b>			
Nombre del Moderador/a:		Fecha: __ / __ / 2015	Hora de inicio: Hora de Terminó:
Nombre del Establecimiento:		Comuna:	Focus Group de Apoderados-as: Migrantes      Nacionales
<b>II. Pauta de la Entrevista</b>			
<b>Presentación:</b>			
1. Presentación inicial de los apoderados/as:			
2. <u>Migrantes</u> : Nombre, edad, curso del pupilo-a, de dónde (país) vienen, hace cuánto llegaron a Chile.			
3. <u>Nacionales</u> : Nombre, edad, curso del pupilo-a, de qué comuna son.			
• ¿Con quienes viven?			
<b>Dificultades vivenciadas y derivadas de la condición migrante (sólo apoderados/as migrantes)</b>			
4. En su momento, ¿cuáles fueron las razones que motivaron su venida a Chile?			
5. Cuando ustedes llegaron a este país, ¿qué fue lo que más les llamo la atención?			
6. Ya estando en el país, ¿tuvieron algún tipo de dificultad que tuvieron que enfrentar? ¿Cuáles fueron éstas?			
7. Desde que llegaron, ¿cómo ha sido para ustedes la experiencia de vivir en Chile?			
<b>Valoraciones sobre la educación:</b>			
8. ¿Qué es para ustedes la educación?			
9. Cuando tomaron la decisión de matricular a sus hijos/as o pupilos/as en este establecimiento, ¿en qué cosas se fijaron o qué razones tuvieron para elegir esta escuela/colegio?			
10. ¿Qué les gusta de este establecimiento?			
11. ¿Qué les gustaría que fuera diferente en este establecimiento?			
12. ¿Sus hijos/as han ido a otros establecimientos previamente?			
• <u>Si es así</u> : ¿qué motivos o razones tuvieron para cambiarlos de establecimiento?			
13. ¿Qué opinan de la educación de este establecimiento?			
14. ¿Cómo sería el colegio/escuela ideal para ustedes?			
<b>Experiencia Escolar de sus hijos-as:</b>			
15. ¿Cómo es la relación de sus hijos/as con el resto de sus compañeros/as?			
16. ¿Cómo se relacionan con los estudiantes <b>nacionales/migrantes</b> ?			
17. ¿Ustedes saben si en el curso o en el establecimiento, sus hijos/as tienen amistades?			
• <u>si es así</u> : ¿éstos suelen reunirse fuera del contexto escolar?			
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE Mesa central (56) 2 29096644 – www.piie.cl - piie@piie.cl			

18. ¿Sus hijos han tenido algún tipo de problema en establecimiento?

- Si es así, ¿Cuáles han sido éstos?

19. Ustedes, ¿Qué opinión tienen acerca de los profesores del establecimiento y particularmente del profesor/a jefe de sus hijos/as?

20. ¿Saben si sus hijos/as realizan actividades que involucren la diversidad cultural presente en el establecimiento?  
Si es así: ¿cuáles han sido éstas?

**Vivencias y percepciones sobre discriminación**

21. ¿Ustedes creen que existen diferencias en el trato que reciben los estudiantes en el establecimiento?

- Si es así, ¿a qué creen que se deben éstas diferencias y quienes creen que las ejerce mayormente?

22. ¿Alguna vez sus hijos/as les han comentado si han sufrido situaciones de discriminación o bullying por parte de sus compañeros?

- Si es así, ¿Cuáles han sido estas situaciones?

23. ¿Saben si entre compañeros se ponen apodos o sobrenombres?

- Si es así, ¿a qué apuntan comúnmente éstos?

24. Saben si alguna vez el establecimiento ha discriminado o ha ejercido malos tratos a algún estudiante?

- Si es así, ¿quién o quienes han ejercido dichas acciones?

**Expectativas sociales y educativas de sus hijos-as**

25. ¿Qué les gustaría que sus hijos/as hicieran cuando terminen la educación media?

26. ¿Dónde les gustaría que vivieran sus hijos/as en el futuro?

27. ¿Qué herramientas creen que el colegio les entrega a sus hijos/as o qué debería entregarles a éstos?

**Participación social - educativa**

28. ¿De qué forma ustedes participan en la educación de sus hijos/as?

29. ¿Ustedes suelen estar vinculados con las diferentes actividades educativas que se llevan a cabo en el establecimiento? ¿Cuáles?

30. ¿La escuela los invita a participar en actividades que realiza? ¿de qué forma y en qué momentos?

31. En donde viven ¿participan en alguna organización social? (iglesia, junta de vecinos, otros).

**I.V Observaciones y Notas del Investigador/a:**

-----
-----
-----
-----
-----

f. Pauta Grupo Focal Docentes:

			
		Folio <input style="width: 100px;" type="text"/>	
<b>PAUTA FOCUS GROUP FONIDE F911463</b> <b>DOCENTES</b>			
<b>I. Datos de la Entrevista:</b>			
Nombre del Moderador/a:		Fecha:	Hora de inicio:
		___/___/2015	Hora de Terminó:
Nombre del Establecimiento:		Comuna:	
<b>III. Pauta de la Entrevista</b>			
<b>Presentación y trayectoria profesional de cada profesor/a:</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombre.</li> <li>2. Profesión.</li> <li>3. ¿Hace cuánto tiempo son educadores? ¿desde cuándo trabajan en este establecimiento?</li> <li>4. ¿Qué asignaturas/ramos realizan en el establecimiento y con qué cursos/niveles?</li> </ol>			
<b>En relación al Establecimiento:</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. ¿Me podrían contar cómo es el establecimiento?</li> <li>6. ¿Cuáles creen que son las principales <u>fortalezas</u> que posee este establecimiento?</li> <li>7. ¿Cuáles creen que son las principales <u>debilidades, problemas o inconvenientes</u> que posee este establecimiento?</li> <li>8. ¿Qué creen ustedes que distingue a este establecimiento?</li> <li>9. En el establecimiento, ¿cómo es la relación que tienen entre profesores?</li> <li>10. ¿Cómo son (...): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los Apoderados</li> <li>• Los Estudiantes</li> </ul> </li> </ol>			
		<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <span style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">(...) de este establecimiento?</div> </div>	
<b>Tomando en cuenta la presencia de Estudiantes Migrantes en la escuela:</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>11. ¿Qué ha significado para ustedes atender e incorporar a esta población estudiantil?</li> <li>12. En este establecimiento, ¿cuentan con Programas o redes de apoyo que aborden la incorporación de estudiantes migrantes?</li> <li>13. ¿Qué herramientas o recursos poseen ustedes (profesores) para trabajar con los estudiantes migrantes?</li> </ol>			
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE Mesa central (56) 2 29096644 – www.piie.cl - piie@piie.cl			

14. ¿Qué actividades desarrollan ustedes en términos de inclusión escolar?
15. ¿Cómo es la relación y convivencia que existe entre la población estudiantil migrante y nacional?
16. ¿Cuáles creen ustedes que han sido los principales problemas que los estudiantes migrantes han enfrentado al incorporarse al establecimiento? ¿cómo han sobrellevado éstas dificultades?
17. ¿Cómo ha sido la trayectoria educativa que tienen los estudiantes migrantes en términos de rendimiento, socialización, adaptación, etc.?
18. En el establecimiento, ¿han observado situaciones de discriminación o prejuicios hacia los estudiantes migrantes? ¿Bajo qué condiciones se han dado estas situaciones y cómo lo enfrentan?

**Respecto a los Apoderados:**

19. ¿Cómo son los apoderados/familias de los estudiantes migrantes?
20. ¿Se diferencian los apoderados/familias de estos estudiantes migrantes a la de los estudiantes nacionales?
21. ¿Cómo es la participación que tienen en la escuela, los apoderados/familias de los estudiantes migrantes?
22. ¿Algún otro comentario que usted quiera agregar a la entrevista?

**I.V Observaciones y Notas del Investigador:**

-----
-----
-----
-----
-----

**ANEXO 2 – Test Sociométrico**

**1.- Matriz sociométrica**

**1.1.- Criterio Social (¿Con quién juegas?)**

*1.1.1.- Escuela básica Camilo Mori (Alta concentración de migrantes) (6º Básico)*

Alumnos ↓	M.V.	A.S.	J.P.	J.G.	E.P.	F.R.	G.M.	D.C.	T.C.	D.F.	M.V.	J.E.	G.F.	Y.R.	G.B.	D.R.	C.R.	J.T.	J.M.	J.P.B.	E.L.	A.P.	M.J.A.	J.M.	A.T.	A.B.	J.B.	S.C.	N.R.	M.A.Q.	C.J.P.	C.B.	A.C.	J.G.	A.G.	F.C.	L.B.				
M.V.														1	2						3							-3													
A.S.					-1							2																3	-2												
J.P.						1											2											3													
J.G.												-1						2	-3					1				-2													
E.P.		-1									3	2				3			1									-3													
F.R.																					-3		3						-2						-1	1	2				
G.M.																			1							2								3							
D.C.		-2	-2							2			3																												
T.C.													-3																												
D.F.													2									-3																			
M.V.		-1		2	3			1											1									-3	-2												
J.E.					3																							2													
G.F.			-1										-3																												
Y.R.	2							3																				-3	-1											1	
G.B.	1	-1												3														-3	-2												2









Alumnos ↓	M.V.	A.S.	J.P.	J.G.	E.P.	F.R.	G.M.	D.C.	T.C.	D.F.	M.V.	J.E.	G.F.	Y.R.	G.B.	D.R.	C.R.	J.T.	J.M.	J.P.B.	E.L.	A.P.	M.J.A.	J.M.	A.T.	A.B.	J.B.	S.C.	N.R.	M.A.Q.	C.J.P.	C.B.	A.C.	J.G.	A.G.	F.C.	L.B.			
M.V.	0													1	2						3							-3												
A.S.		0	3													-3											-2	2		1										
J.P.			0			1																								3										
J.G.		1		0	2						3	-1																												
E.P.			3	-1	0	-3					-2								1											2										
F.R.						0		-2						-3									1															3		
G.M.							0																																	
D.C.			-3					0		2			3																					1				-1	-2	
T.C.									0																															
D.F.								3		0																													-3	
M.V.				2							0								3						1											-3		-2		
J.E.					2							0																	3							-1		-2		
G.F.							1						0					-1					-2	-3										3						
Y.R.	2					-1								0	3																							1		
G.B.	1													3	0									-1	-3													2		
D.R.			-1		2											0				3							-3													
C.R.					-3							-1						0																						
J.T.				2							1								0		3																			
J.M.											-1					1				0								3												
J.P.B.																						0																		
E.L.	3							-3						1	2																									
A.P.													-1											0	2														-2	
M.J.A.											-2												3	0																
J.M.				2															1	-3																				
A.T.																												0												3
A.B.							2																					0												



















## 2.- Indicadores individuales del test sociométrico

Símbolo	Concepto	Significancia	Formula
Sp	Status de elecciones	Conjunto de elecciones recibidas por cada miembro	$Sp_i = \sum e_r$
Sn	Status de rechazos	Frecuencia de rechazos individuales	$Sn_i = \sum r_r$
Sp val.	Status de elecciones valorizadas	Suma del valor de cada elección con base en orden de preferencia.	Sp val. = $\sum$ del valor de cada celda
Sn val.	Status de rechazos valorizados	Suma del valor de cada rechazo con base en orden de preferencia.	Sn val. = $\sum$ del valor de cada celda
Ep	Reciprocidad positiva	Dos telés positivas que se dirigen mutuamente	Rp= Suma de reciprocidades positivas
En	Reciprocidad negativa	Dos telés negativas que se dirigen mutuamente	Rn= Suma de reciprocidades negativas
Pop	Índice de Popularidad	Popularidad de un miembro dentro del grupo	Pop.=Sp/N-1
Ant.	Índice de Antipatía	Que tan rechazada es una persona dentro del grupo	Ant.=Sn/N-1
Ca	Conexión afectiva	proporción de congruencia entre reciprocidad y elecciones de una persona	CA.=Rp/Sp

### 2.1.- Criterio Social

En este caso, se consultó por el establecimiento de relaciones de juego entre los/las estudiantes, pidiéndoles que señalen con quiénes juegan en los recreos y con quienes no lo hacen. Se les dijeron que señalaran tres estudiantes, jerarquizando de acuerdo con la preferencia.

#### 2.1.1.- Escuela Básica Camilo Mori (6º Básico - Alta inmigración)

Lista	Alumnos ↓	Género	Nacimie nto	Nacimie nto Padre	Nacimie nto Madre	Sp	Sp. Val.	Sn	Sn. Val.	Rp	Rn	OS	Pop	Ant	CA
1	M.V.	M	Perú	Perú	Perú	3	6	1	1	3	0	0	0,08	0,03	1,00
2	A. S.	H	Perú	Perú	Perú	0	0	8	13	0	1	0	0,00	0,22	0,00
3	J. P.	M	Chile	Chile	Chile	0	0	2	4	0	0	0	0,00	0,06	0,00
4	J. G	H	Chile	Perú	Perú	4	8	1	1	1	0	0	0,11	0,03	0,25

5	E. P.	H	Perú	Perú	Perú	2	6	4	7	2	2	0	0,06	0,11	1,00
6	F. R.	M	Chile	Chile	Chile	2	2	0	0	1	1	0	0,06	0,00	0,50
7	G. M.	H	Chile	Chile	Chile	3	6	0	0	1	0	0	0,08	0,00	0,33
8	D. C.	M	Perú	Perú	Perú	2	4	2	5	1	0	1	0,06	0,06	0,50
10	D. F.	M	Chile	Perú	Perú	1	2	0	0	0	0	0	0,03	0,00	0,00
11	M. V.	H	Chile	Chile	Chile	1	3	9	19	1	2	1	0,03	0,25	1,00
12	J. E.	H	Perú	Perú	Perú	3	6	2	2	2	0	0	0,08	0,06	0,67
13	G. F.	M	Perú	Perú	Perú	3	8	0	0	2	0	1	0,08	0,00	0,67
14	Y. R.	M	Perú	Perú	Perú	4	6	0	0	3	0	0	0,11	0,00	0,75
15	G. B.	M	Bolivia	Perú	Bolivia	5	11	0	0	3	0	0	0,14	0,00	0,60
16	D. R.	H	Colomb.	Colomb.	Colomb.	2	4	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
17	C. R.	M	Chile	Chile	Chile	1	2	0	0	0	0	0	0,03	0,00	0,00
18	J. T.	H	Perú	Perú	Perú	4	7	0	0	2	0	0	0,11	0,00	0,50
19	J. M.	H	Colomb.	Colomb.	Colomb.	6	12	2	4	3	0	0	0,17	0,06	0,50
20	J. P. B.	H	Perú	Perú	Perú	2	5	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
21	E. L.	M	Chile	Chile	Chile	1	3	3	9	0	0	0	0,03	0,08	0,00
22	A. P.	M	Chile	Chile	Chile	1	3	0	0	1	0	0	0,03	0,00	1,00
23	M. J. A.	M	Chile	Chile	Chile	2	6	0	0	0	1	0	0,06	0,00	0,00
24	J. M.	H	Perú	Perú	Perú	1	1	0	0	1	2	1	0,03	0,00	1,00
25	A. T.	M	Chile	Chile	Chile	3	7	0	0	2	0	0	0,08	0,00	0,67
26	A. B.	H	Chile	Chile	Chile	4	7	0	0	2	0	0	0,11	0,00	0,50
27	J. B.	H	Chile	Chile	Chile	2	5	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
28	S. C.	H	Perú	Perú	Perú	2	5	23	64	1	3	0	0,06	0,64	0,50
29	N. R.	M	Chile	Chile	Chile	1	3	1	3	0	0	0	0,03	0,03	0,00
30	M. A. Q.	H	Perú	Perú	Perú	0	0	15	26	2	0	0	0,00	0,42	0,00
31	C. J. P.	H	Perú	Perú	Perú	2	4	0	0	0	0	0	0,06	0,00	0,00
32	C. B.	M	Chile	Chile	Chile	4	8	0	0	1	0	0	0,11	0,00	0,25
33	A. C.	H	Chile	Chile	Chile	5	11	0	0	2	0	0	0,14	0,00	0,40
34	J. G.	H	Perú	Perú	Perú	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00
35	A. G.	M	Perú	Perú	Perú	1	3	1	1	0	0	1	0,03	0,03	0,00
36	F. C.	M	Chile	Chile	Chile	4	7	0	0	2	0	0	0,11	0,00	0,50
37	L. B.	M	Bolivia	Bolivia	Bolivia	4	8	0	0	3	0	0	0,11	0,00	0,75

## 2.1.2.- Colegio George Washington (6° básico - Alta inmigración)

Lista	Alumno s ↓	Géne ro	Nacimien to	Nacimien to Padre	Nacimien to Madre	Sp	Sp. Val.	Sn	Sn. Val.	Rp	Rn	OS	Pop	Ant	CA
1	C. J.	H	Chile	Perú	Perú	1	1	3	6	1	0	0	0,02	0,07	1,00

2	S. A.	H	Chile	Chile	Chile	3	8	1	1	0	0	0	0,07	0,02	0,00
3	B	H	Perú	Perú	Perú	3	6	1	3	2	1	0	0,07	0,02	0,67
4	B. V.	M	Perú	Perú	Perú	2	6	2	6	2	0	0	0,05	0,05	1,00
5	D. L.	H				2	4	1	3	0	0	0	0,05	0,02	0,00
6	J. R.	H	Chile	Chile	Chile	3	6	2	2	2	1	0	0,07	0,05	0,67
7	A. Y.	M	Perú	Perú	Perú	4	8	0	0	3	0	0	0,10	0,00	0,75
8	S. A. C.	H	Chile	Chile	Chile	1	3	1	2	1	0	0	0,02	0,02	1,00
9	E. S.	H	Chile	Perú	Perú	3	8	1	2	2	0	0	0,07	0,02	0,67
11	M. C.	H	Colomb.	Colomb.	Colomb.	5	13	0	0	3	0	0	0,12	0,00	0,60
12	D. A.	M	Perú	Perú	Perú	2	4	5	11	1	2	0	0,05	0,12	0,50
13	R. E.	H	Chile	Perú	Perú	1	2	5	8	1	1	0	0,02	0,12	1,00
14	A. A.	M	Perú	Perú	Perú	0	0	5	13	0	0	0	0,00	0,12	0,00
15	R. S.	H	Chile	Chile	Chile	1	3	3	5	1	0	1	0,02	0,07	1,00
16	P. R.	H	Perú	Perú	Perú	3	7	2	3	2	1	0	0,07	0,05	0,67
17	A. O.	H	Perú	Perú	Perú	0	0	1	3	0	1	0	0,00	0,02	0,00
18	P.	H	Perú	Brasil	Perú	1	3	17	36	1	0	0	0,02	0,41	1,00
19	J. A.	H	Perú	Perú	Perú	0	0	1	2	0	0	0	0,00	0,02	0,00
20	S. A. M.	H	Perú	Perú	Perú	6	12	0	0	2	0	0	0,15	0,00	0,33
21	B. A.	H	Chile	Chile	Chile	3	7	1	3	1	0	1	0,07	0,02	0,33
22	D. A. (ii)	H	Perú	Perú	Perú	3	7	2	4	2	1	0	0,07	0,05	0,67
23	R. A.	H	Chile	Perú	Perú	7	14	0	0	2	0	1	0,17	0,00	0,29
24	A. M.	H	Chile	Chile	Chile	1	3	3	6	1	0	0	0,02	0,07	1,00
25	J. And.	M	Chile	Perú	Perú	1	2	7	13	1	2	0	0,02	0,17	1,00
26	A. J.	H	Chile	Chile	Chile	4	8	0	0	1	0	0	0,10	0,00	0,25
27	S. Al.	H	Perú	Perú	Perú	4	8	1	2	2	1	0	0,10	0,02	0,50
28	S. R.	H	Chile	Chile	Chile	2	4	8	16	2	0	0	0,05	0,20	1,00
29	E. E.	M	Perú	Perú	Perú	3	7	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67
30	J. E.	M	Chile	Chile	Chile	4	9	1	2	3	0	0	0,10	0,02	0,75
31	Y. S.	H	Chile	Perú	Perú	1	3	2	4	0	1	0	0,02	0,05	0,00
32	S. M.	M	Perú	Perú	Perú	3	5	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67
33	J. M.	M	Chile	Chile	Chile	5	8	0	0	1	0	0	0,12	0,00	0,20
34	J. A.	M	Perú	Perú	Perú	3	9	0	0	1	0	0	0,07	0,00	0,33
35	D. S.	H	Perú	Perú	Perú	1	3	1	3	1	0	1	0,02	0,02	1,00
36	F. B.	H	Chile	Perú	Perú	0	0	1	3	0	0	0	0,00	0,02	0,00
37	C. S.	H	Perú	Perú	Perú	4	8	0	0	3	0	0	0,10	0,00	0,75
38	G. M.	M	Chile	Perú	Perú	1	3	1	3	1	0	0	0,02	0,02	1,00
39	M. D.	M	Perú	Perú	Perú	0	0	7	19	0	0	0	0,00	0,17	0,00
40	K. B.	M	Colomb.	Colomb.	Colomb.	2	4	0	0	2	0	0	0,05	0,00	1,00
41	A. Y.	M	Chile	Perú	Perú	5	7	0	0	3	0	0	0,12	0,00	0,60

42	R. I.	H	Perú	Perú	Perú	0	0	1	1	0	1	0	0,00	0,02	0,00
43	A. I.	H	Chile	Perú	Perú	4	7	0	0	3	0	0	0,10	0,00	0,75

## 2.2.- Trabajo escolar

### 2.2.1.- Escuela Básica Camilo Mori (Alta Inmigración)

Lista	Alumnos ↓	Género	Nacimie nto	Nacimie nto Padre	Nacimie nto Madre	Sp	Sp. Val.	Sn	Sn. Val.	Rp	Rn	OS	Pop	Ant	CA
1	M.V.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	6	0	0	3	0	0	0,08	0,00	0,00
2	A. S.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	3	2	4	1	1	1	0,06	0,06	0,00
3	J. P.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	6	1	3	0	0	0	0,06	0,03	0,00
4	J. G	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	6	1	1	1	0	0	0,08	0,03	0,33
5	E. P.	Hombre	Perú	Perú	Perú	3	6	3	9	0	0	1	0,08	0,08	0,00
6	F. R.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	3	3	6	1	1	0	0,06	0,08	0,50
7	G. M.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	4	0	0	0	0	0	0,06	0,00	0,00
8	D. C.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	7	3	8	3	0	0	0,08	0,08	1,00
10	D. F.	Mujer	Chile	Perú	Perú	1	2	1	2	1	0	0	0,03	0,03	1,00
11	M. V.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	4	7	12	2	0	1	0,06	0,19	1,00
12	J. E.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	1	1	1	0	0	0,03	0,03	1,00
13	G. F.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	3	2	3	0	1	1	0,03	0,06	0,00
14	Y. R.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	5	1	3	2	1	0	0,08	0,03	0,67
15	G. B.	Mujer	Bolivia	Perú	Bolivia	5	0	0	0	3	0	0	0,14	0,00	0,60
16	D. R.	Hombre	Colom.	Colom.	Colom.	1	1	2	4	1	1	0	0,03	0,06	1,00
17	C. R.	Mujer	Chile	Chile	Chile	0	0	3	5	0	0	0	0,00	0,08	0,0
18	J. T.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	4	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
19	J. M.	Hombre	Colomb.	Colomb.	Colomb.	3	9	2	6	3	1	1	0,08	0,06	1,00
20	J. P. B.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	4	0	0	0	0	0	0,06	0,00	0,00
21	E. L.	Mujer	Chile	Chile	Chile	1	3	2	5	1	0	0	0,03	0,06	1,00
22	A. P.	Mujer	Chile	Chile	Chile	1	3	2	3	1	1	0	0,03	0,06	1,00
23	M. J. A.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	3	4	11	0	1	0	0,06	0,11	0,00
24	J. M.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	1	0	0	0	0	0	0,03	0,00	0,00
25	A. T.	Mujer	Chile	Chile	Chile	1	3	0	0	1	0	0	0,03	0,00	1,00
26	A. B.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	4	1	3	2	0	0	0,06	0,03	1,00
27	J. B.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	5	1	2	1	0	0	0,06	0,03	0,50
28	S. C.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	5	11	23	2	1	0	0,06	0,31	1,00
29	N. R.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	6	3	7	0	1	0	0,06	0,08	0,00

30	M. A. Q.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	3	3	5	0	0	1	0,06	0,08	0,00
31	C. J. P.	Hombre	Perú	Perú	Perú	4	7	1	1	2	0	0	0,11	0,03	0,50
32	C. B.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	4	4	8	1	0	0	0,06	0,11	0,50
33	A. C.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	5	3	8	2	1	0	0,06	0,08	1,00
34	J. G.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	2	1	3	1	0	0	0,03	0,03	0,00
35	A. G.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	3	0	0	1	0	0	0,03	0,00	1,00
36	F. C.	Mujer	Chile	Chile	Chile	3	7	2	3	2	1	0	0,08	0,06	0,67
37	L. B.	Mujer	Bolivia	Bolivia	Bolivia	5	10	2	4	2	0	0	0,14	0,06	0,40

## 2.2.2.- Colegio George Washington (6º básico - Alta Inmigración)

Lista	Alumnos ↓	Género	Nacimiento	Nacimiento Padre	Nacimiento Madre	Sp	Sp. Val.	Sn	Sn. Val.	Rp	Rn	OS	Pop	Ant	CA
1	C. J.	Hombre	Chile	Perú	Perú	0	0	1	1	0	0	0	0,00	0,02	0,00
2	S. A.	Hombre	Chile	Chile	Chile	3	6	2	3	0	0	1	0,07	0,05	0,00
3	B	Hombre	Perú	Perú	Perú	3	9	3	7	1	0	1	0,07	0,07	0,33
4	B. V.	Mujer	Perú	Perú	Perú	2	5	2	5	1	0	0	0,05	0,05	0,50
5	D. L.	Hombre	Chile			2	5	1	1	0	0	0	0,05	0,02	0,00
6	J. R.	Hombre	Chile	Chile	Chile	4	6	5	6	1	0	0	0,10	0,12	0,25
7	A. Y.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	5	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67
8	S. A. C.	Hombre	Chile	Chile	Chile	1	2	1	3	1	0	0	0,02	0,02	1,00
9	E. S.	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	6	2	3	1	1	0	0,07	0,05	0,33
10	B. S.	Hombre	Colombia	Colombia	Colombia	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00
11	M. C.	Mujer	Perú	Perú	Perú	7	15	1	2	3	0	0	0,17	0,02	0,43
12	D. A.	Hombre	Chile	Perú	Perú	2	5	3	4	1	1	0	0,05	0,07	0,50
13	R. E.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	3	2	5	1	0	0	0,02	0,05	1,00
14	A. A.	Hombre	Chile	Chile	Chile	1	2	4	10	1	0	0	0,02	0,10	1,00
15	R. S.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	4	9	1	0	0	0,02	0,10	1,00
16	P. R.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	4	2	4	1	0	0	0,05	0,05	0,50
17	A. O.	Hombre	Perú	Brasil	Perú	0	0	3	7	0	0	0	0,00	0,07	0,00
18	P.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	10	25	1	0	0	0,02	0,24	1,00
19	J. A.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	5	1	2	1	0	0	0,05	0,02	0,50
20	S. A. M.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	2	1	3	0	0	0	0,05	0,02	0,00
21	B. A.	Hombre	Perú	Perú	Perú	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00
22	D. A. (ii)	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	5	1	2	1	0	0	0,07	0,02	0,33
23	R. A.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	4	0	0	0	0	0	0,05	0,00	0,00
24	A. M.	Mujer	Chile	Perú	Perú	2	4	4	9	0	1	0	0,05	0,10	0,00
25	J. And.	Hombre	Chile	Chile	Chile	1	3	3	7	1	1	0	0,02	0,07	1,00

26	A. J.	Hombre	Perú	Perú	Perú	4	11	0	0	2	0	0	0,10	0,00	0,50
27	S. Al.	Hombre	Chile	Chile	Chile	3	7	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67
28	S. R.	Mujer	Perú	Perú	Perú	2	5	5	12	1	0	0	0,05	0,12	0,50
29	E. E.	Mujer	Chile	Chile	Chile	1	3	1	2	1	0	0	0,02	0,02	1,00
30	J. E.	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	7	1	2	3	0	0	0,07	0,02	1,00
31	Y. S.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	2	1	1	1	0	0	0,02	0,02	1,00
32	S. M.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	4	0	0	2	0	0	0,05	0,00	1,00
33	J. M.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	5	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67
34	J. A. (ii)	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	4	4	10	1	0	0	0,05	0,10	0,50
35	D. S.	Hombre	Chile	Perú	Perú	4	8	3	3	0	0	0	0,10	0,07	0,00
36	F. B.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	1	1	2	0	0	0	0,02	0,02	0,00
37	C. S.	Mujer	Chile	Perú	Perú	4	10	1	3	3	0	0	0,10	0,02	0,75
38	G. M.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	2	2	4	1	0	0	0,02	0,05	1,00
39	M. D.	Mujer	Colombia	Colombia	Colombia	2	3	5	11	1	0	0	0,05	0,12	0,50
40	K. B.	Mujer	Chile	Perú	Perú	1	1	0	0	1	0	0	0,02	0,00	1,00
41	A. Y.	Hombre	Perú	Perú	Perú	3	7	2	5	2	0	0	0,07	0,05	0,67
42	R. I.	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	7	1	2	0	0	0	0,07	0,02	0,00
43	A. I.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	6	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67

## 2.3.- Relaciones de amistad

### 2.3.1.- Escuela Básica Camilo Mori (6º Básico - Alta Inmigración)

Lista	Alumnos ↓	Género	Nacimi ento	Nacimi ento Padre	Nacimi ento Madre	Sp	Sp. Val.	Sn	Sn. Val.	Rp	Rn	OS	Pop	Ant	CA
1	M.V.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	6	0	0	2	0	0	0,08	0,00	0,67
2	A. S.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	5	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
3	J. P.	Mujer	Chile	Chile	Chile	0	0	2	6	0	0	0	0,00	0,06	0,00
4	J. G	Hombre	Chile	Perú	Perú	2	5	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
5	E. P.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	4	2	5	0	1	1	0,06	0,06	0,00
6	F. R.	Mujer	Chile	Chile	Chile	3	7	0	0	1	0	0	0,08	0,00	0,33
7	G. M.	Hombre	Chile	Chile	Chile	4	6	2	4	2	0	0	0,11	0,06	0,50
8	D. C.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	1	2	5	1	0	1	0,03	0,06	1,00
10	D. F.	Mujer	Chile	Perú	Perú	1	2	0	0	0	0	0	0,03	0,00	0,00
11	M. V.	Hombre	Chile	Chile	Chile	1	2	8	16	1	1	0	0,03	0,22	1,00
12	J. E.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	3	2	2	0	0	0	0,06	0,06	0,00
13	G. F.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	0	0	0	2	0	0	0,08	0,00	0,67

14	Y. R.	Mujer	Perú	Perú	Perú	2	5	1	2	1	0	0	0,06	0,03	0,50
15	G. B.	Mujer	Bolivia	Perú	Bolivia	5	12	0	0	3	0	0	0,14	0,00	0,60
16	D. R.	Hombre	Colomb.	Colomb.	Colomb.	2	5	1	1	1	0	0	0,06	0,03	0,50
17	C. R.	Mujer	Chile	Chile	Chile	1	1	1	2	0	0	0	0,03	0,03	0,00
18	J. T.	Hombre	Perú	Perú	Perú	3	7	0	0	1	0	0	0,08	0,00	0,33
19	J. M.	Hombre	Colomb.	Colomb.	Colomb.	4	8	2	5	3	0	0	0,11	0,06	0,75
20	J. P. B.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	0	0	1	0	0	0,03	0,00	1,00
21	E. L.	Mujer	Chile	Chile	Chile	0	0	4	8	0	2	0	0,00	0,11	0,00
22	A. P.	Mujer	Chile	Chile	Chile	0	0	2	4	0	0	0	0,00	0,06	0,00
23	M. J. A.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	5	4	7	0	0	0	0,06	0,11	0,00
24	J. M.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	0	0	1	0	0	0,03	0,00	1,00
25	A. T.	Mujer	Chile	Chile	Chile	2	5	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
26	A. B.	Hombre	Chile	Chile	Chile	4	8	0	0	3	0	0	0,11	0,00	0,75
27	J. B.	Hombre	Chile	Chile	Chile	1	3	0	0	1	0	0	0,03	0,00	1,00
28	S. C.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	14	37	1	2	0	0,03	0,39	1,00
29	N. R.	Mujer	Chile	Chile	Chile	3	7	2	6	1	1	0	0,08	0,06	0,33
30	M. A. Q.	Hombre	Perú	Perú	Perú	0	0	7	15	0	0	0	0,00	0,19	0,00
31	C. J. P.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	5	0	0	0	0	0	0,06	0,00	0,00
32	C. B.	Mujer	Chile	Chile	Chile	4	7	2	4	2	1	1	0,11	0,06	0,50
33	A. C.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	6	0	0	2	0	0	0,06	0,00	1,00
34	J. G.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	2	0	0	1	0	0	0,06	0,00	0,50
35	A. G.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	3	0	0	1	0	0	0,03	0,00	1,00
36	F. C.	Mujer	Chile	Chile	Chile	5	7	0	0	2	0	0	0,14	0,00	0,40
37	L. B.	Mujer	Bolivia	Bolivia	Bolivia	6	12	2	4	3	0	0	0,17	0,06	0,50

### 2.3.2.- Colegio George Washington (6º Básico - Alta Inmigración)

Lista	Alumno s ↓	Género	Nacimien to	Nacimien to Padre	Nacimien to Madre	Sp	Sp. Val.	Sn	Sn. Val.	Rp	Rn	OS	Pop	Ant	CA
1	C. J.	Hombre	Chile	Perú	Perú	2	2	0	0	1	0	0	0,05	0,00	0,50
2	S. A.	Hombre	Chile	Chile	Chile	2	5	0	0	0	0	0	0,05	0,00	0,00
3	B	Hombre	Perú	Perú	Perú	3	7	2	5	2	0	0	0,07	0,05	0,67
4	B. V.	Mujer	Perú	Perú	Perú	2	6	1	3	1	0	0	0,05	0,02	0,50
5	D. L.	Hombre				1	3	0	0	0	0	0	0,02	0,00	0,00
6	J. R.	Hombre	Chile	Chile	Chile	5	10	6	17	2	0	0	0,12	0,15	0,40
7	A. Y.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	5	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67
8	S. A. C.	Hombre	Chile	Chile	Chile	1	2	2	3	1	0	0	0,02	0,05	1,00
9	E. S.	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	6	1	1	2	0	0	0,07	0,02	0,67

10	B. S.	Hombre	Colombia	Colombia	Colombia	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00
11	M. C.	Mujer	Perú	Perú	Perú	4	9	1	1	3	0	0	0,10	0,02	0,75
12	D. A.	Hombre	Chile	Perú	Perú	2	5	0	0	1	0	0	0,05	0,00	0,50
13	R. E.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	3	3	4	1	0	0	0,02	0,07	1,00
14	A. A.	Hombre	Chile	Chile	Chile	0	0	1	1	0	0	0	0,00	0,02	0,00
15	R. S.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	3	4	1	1	0	0,02	0,07	1,00
16	P. R.	Hombre	Perú	Perú	Perú	3	8	3	4	2	1	0	0,07	0,07	0,67
17	A. O.	Hombre	Perú	Brasil	Perú	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00
18	P.	Hombre	Perú	Perú	Perú	1	3	8	16	1	0	0	0,02	0,20	1,00
19	J. A.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	5	1	1	1	0	0	0,05	0,02	0,50
20	S. A. M.	Hombre	Chile	Chile	Chile	4	7	1	1	2	0	0	0,10	0,02	0,50
21	B. A.	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	3	1	2	1	0	0	0,05	0,02	0,50
22	D. A. (ii)	Hombre	Chile	Perú	Perú	4	8	0	0	2	0	0	0,10	0,00	0,50
23	R. A.	Hombre	Chile	Chile	Chile	4	9	0	0	2	0	0	0,10	0,00	0,50
24	A. M.	Mujer	Chile	Perú	Perú	1	1	2	6	0	0	0	0,02	0,05	0,00
25	J. And.	Hombre	Chile	Chile	Chile	1	2	2	3	1	0	0	0,02	0,05	1,00
26	A. J.	Hombre	Perú	Perú	Perú	5	12	0	0	2	0	0	0,12	0,00	0,40
27	S. Al.	Hombre	Chile	Chile	Chile	4	7	2	6	2	1	0	0,10	0,05	0,50
28	S. R.	Mujer	Perú	Perú	Perú	2	4	14	33	1	0	0	0,05	0,34	0,50
29	E. E.	Mujer	Chile	Chile	Chile	1	3	0	0	1	0	0	0,02	0,00	1,00
30	J. E.	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	6	3	4	2	0	0	0,07	0,07	0,67
31	Y. S.	Mujer	Perú	Perú	Perú	2	2	0	0	2	0	0	0,05	0,00	1,00
32	S. M.	Mujer	Chile	Chile	Chile	1	3	0	0	1	0	0	0,02	0,00	1,00
33	J. M.	Mujer	Perú	Perú	Perú	5	7	0	0	0	0	0	0,12	0,00	0,00
34	J. A. (ii)	Hombre	Perú	Perú	Perú	2	6	1	3	0	0	0	0,05	0,02	0,00
35	D. S.	Hombre	Chile	Perú	Perú	3	6	3	8	1	0	0	0,07	0,07	0,33
36	F. B.	Hombre	Perú	Perú	Perú	0	0	1	1	0	1	0	0,00	0,02	0,00
37	C. S.	Mujer	Chile	Perú	Perú	3	7	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67
38	G. M.	Mujer	Perú	Perú	Perú	1	3	1	3	1	0	0	0,02	0,02	1,00
39	M. D.	Mujer	Colombia	Colombia	Colombia	1	3	9	23	1	0	0	0,02	0,22	1,00
40	K. B.	Mujer	Chile	Perú	Perú	4	6	0	0	1	0	0	0,10	0,00	0,25
41	A. Y.	Hombre	Perú	Perú	Perú	4	7	1	2	3	0	0	0,10	0,02	0,75
42	R. I.	Hombre	Chile	Perú	Perú	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00
43	A. I.	Mujer	Perú	Perú	Perú	3	6	0	0	2	0	0	0,07	0,00	0,67

## 2.4.- Indicadores sociométricos grupales

Símbolo	Concepto	Significancia	Formula
---------	----------	---------------	---------

IA	Índice de asociación	Cohesión o cuerpo dentro del grupo	IA= $\Sigma R_p / (N^\circ \text{ de elecciones} * n^\circ \text{ de respuestas posibles})$
ID	Índice de disociación	Como se dispersan o conflictual las fuerzas emocionales	ID= $\Sigma R_n / N^\circ \text{ de elecciones} * n^\circ \text{ de respuestas posibles}$
IC	Índice de coherencia	Relación entre elecciones recíprocas y elecciones efectuadas	IC= $\Sigma R_p / S_p$
Is.	Índice de Intensidad social	Productividad o expansividad total del grupo	IC= $\Sigma S_p + \Sigma S_n / N - 1$

#### 2.4.1.- Criterio social

		Índice de asociación	Índice de disociación	Índice de coherencia	Índice de Intensidad social
Escuela Camilo Mori	<b>Total</b>	<b>0,41</b>	<b>0,11</b>	<b>0,53</b>	<b>87,06</b>
	Nacionales	0,29	0,08	0,41	34,94
	Migrantes	0,49	0,13	0,61	53,81
	Migrantes 1ª Gen.	0,53	0,14	0,65	49,05
	Migrantes 2ª Gen.	0,17	0,00	0,20	5,50
	Hombres	0,40	0,18	0,53	46,37
	Mujeres	0,41	0,04	0,52	42,56
Escuela George Washington	<b>Total</b>	<b>0,46</b>	<b>0,10</b>	<b>0,57</b>	<b>104,12</b>
	Nacionales	0,39	0,03	0,45	31,10
	Migrantes	0,48	0,13	0,62	75,20
	Migrantes 1ª Gen.	0,41	0,13	0,62	44,30
	Migrantes 2ª Gen.	0,47	0,13	0,58	26,22
	Hombres	0,43	0,11	0,54	69,19
	Mujeres	0,52	0,10	0,63	37,15

#### 2.4.2.- Criterio Trabajo

		Índice de asociación	Índice de disociación	Índice de coherencia	Índice de Intensidad social
Escuela Camilo Mori	<b>Total</b>	<b>0,38</b>	<b>0,11</b>	<b>0,56</b>	<b>77,00</b>
	Nacionales	0,29	0,13	0,54	28,40
	Migrantes	0,44	0,10	0,57	50,80

	Migrantes 1ª Gen.	0,46	0,11	0,58	46,89
	Migrantes 2ª Gen.	0,33	0,00	0,50	6,00
	Hombres	0,35	0,09	0,54	39,17
	Mujeres	0,41	0,13	0,58	39,94
<b>Escuela G. Washington</b>	<b>Total</b>	<b>0,35</b>	<b>0,03</b>	<b>0,48</b>	<b>93,02</b>
	Nacionales	0,27	0,03	0,41	23,64
	Migrantes	0,38	0,03	0,51	71,17
	Migrantes 1ª Gen.	0,40	0,00	0,57	46,40
	Migrantes 2ª Gen.	0,33	0,10	0,40	26,89
	Hombres	0,26	0,04	0,39	58,19
	Mujeres	0,52	0,02	0,63	36,85

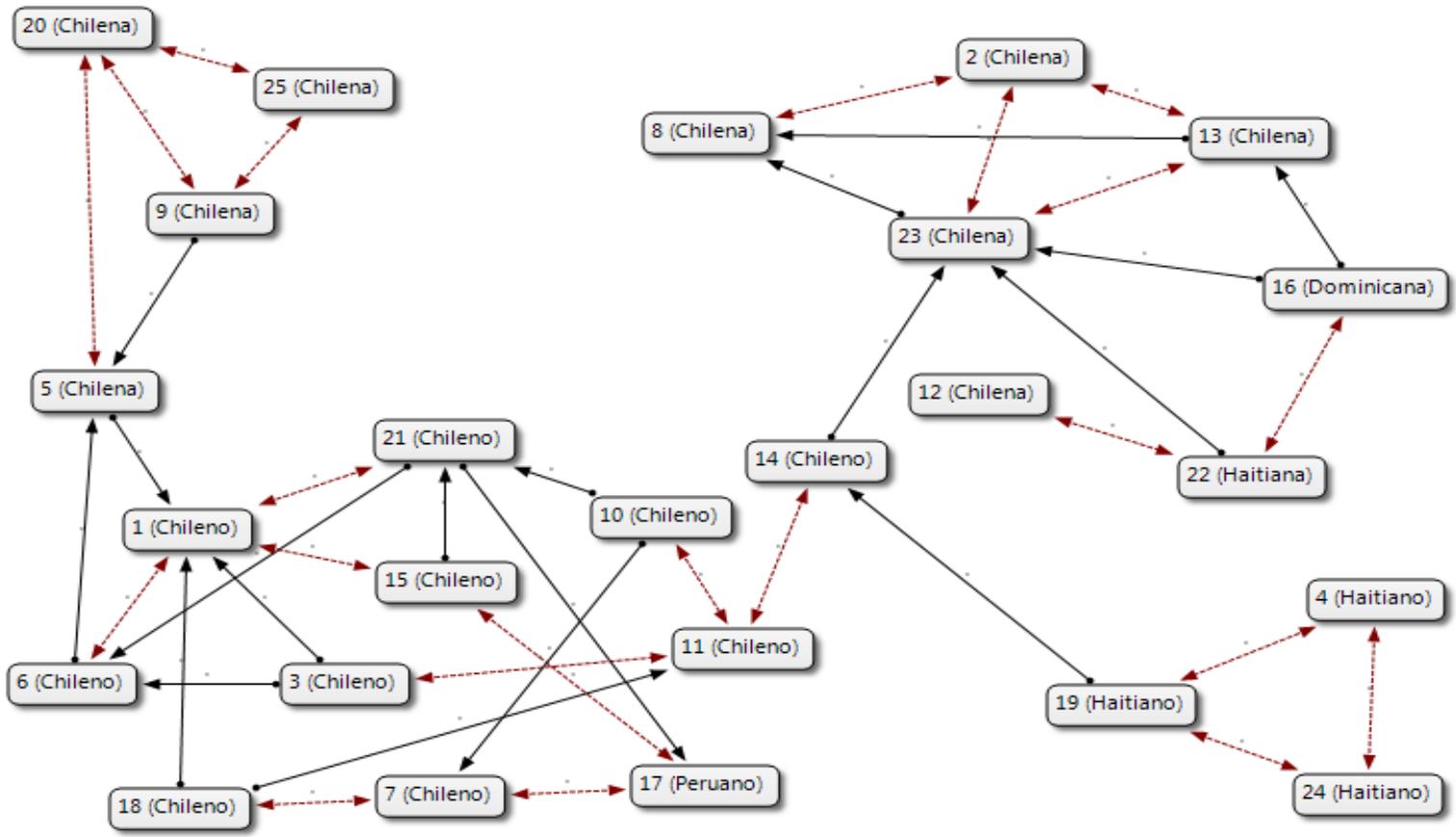
#### 2.4.3.- Criterio afectivo

		Índice de asociación	Índice de disociación	Índice de coherencia	Índice de Intensidad social
<b>Escuela Camilo Mori</b>	<b>Total</b>	0,36	0,07	0,51	78,54
	Nacionales	0,33	0,10	0,47	34,56
	Migrantes	0,38	0,05	0,52	46,52
	Migrantes 1ª Gen.	0,40	0,05	0,53	43,58
	Migrantes 2ª Gen.	0,17	0,00	0,33	3,00
	Hombres	0,35	0,07	0,56	36,67
	Mujeres	0,37	0,07	0,48	42,41
<b>Escuela George Washington</b>	<b>Total</b>	0,40	0,03	0,53	97,78
	Nacionales	0,36	0,03	0,50	25,40
	Migrantes	0,42	0,03	0,54	73,97
	Migrantes 1ª Gen.	0,43	0,05	0,57	49,50
	Migrantes 2ª Gen.	0,40	0,00	0,48	26,00
	Hombres	0,38	0,05	0,52	63,56
	Mujeres	0,45	0,00	0,56	36,38

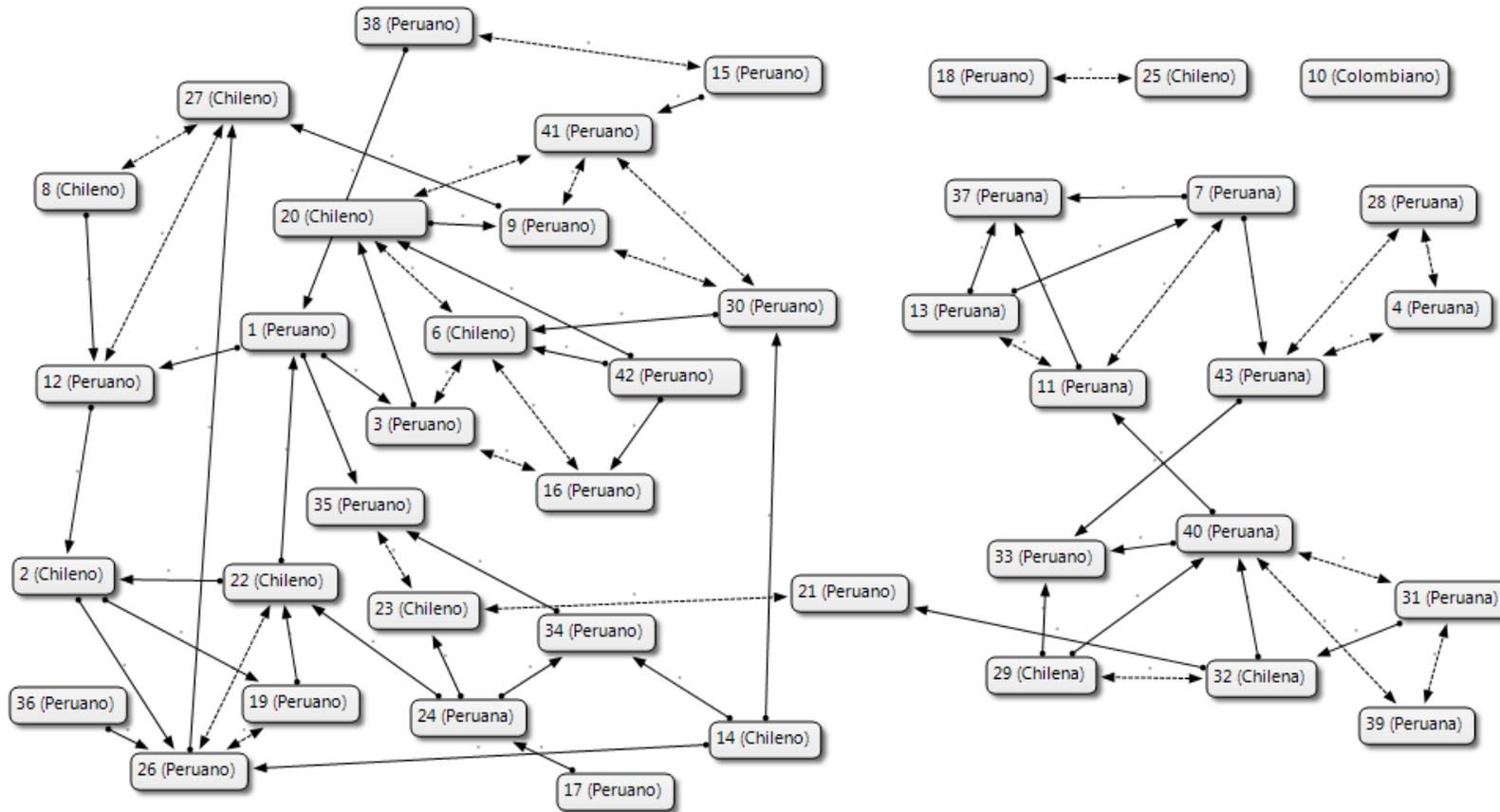
## ANEXO 3 – REDES

### REDES DE AMISTADES

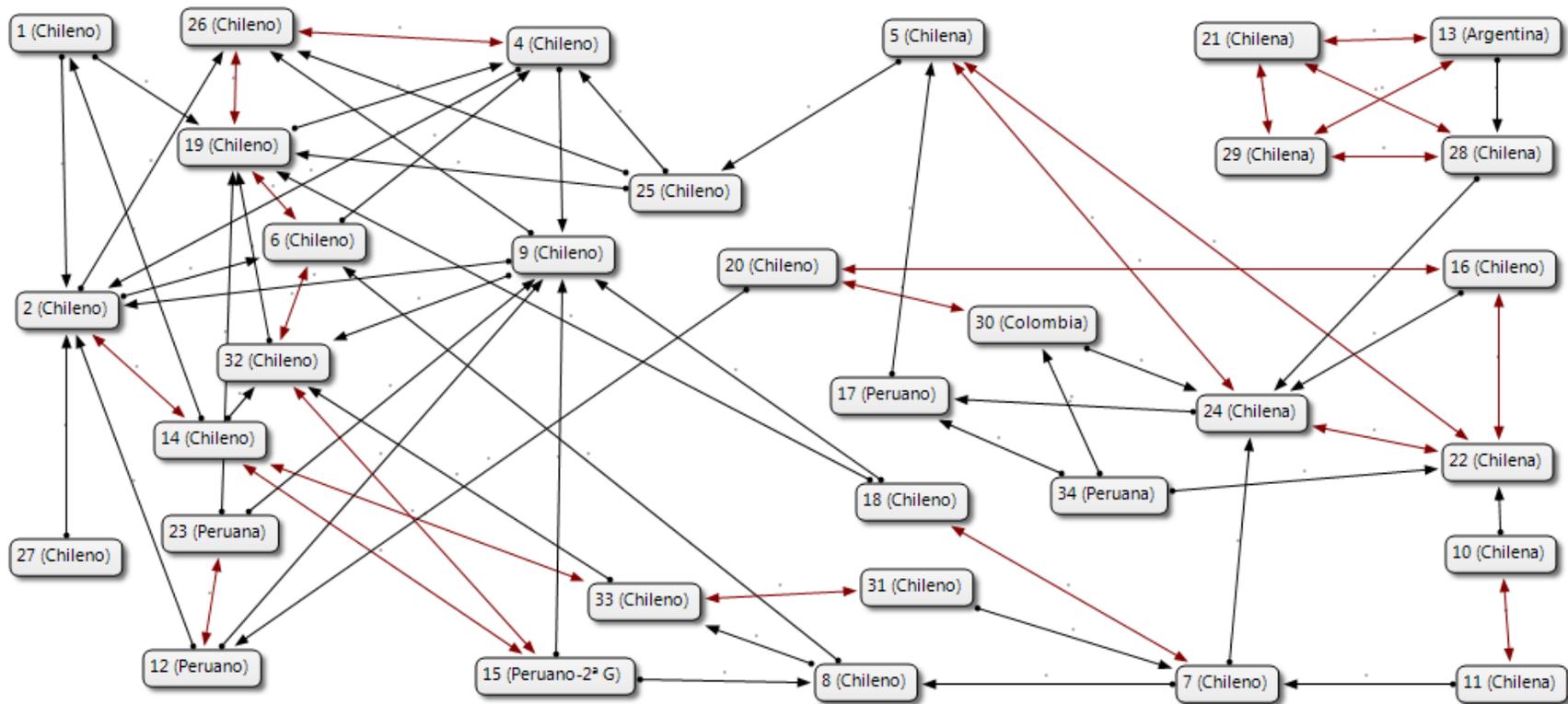
Escuela Básica Humberto Valenzuela García – 5º Básico



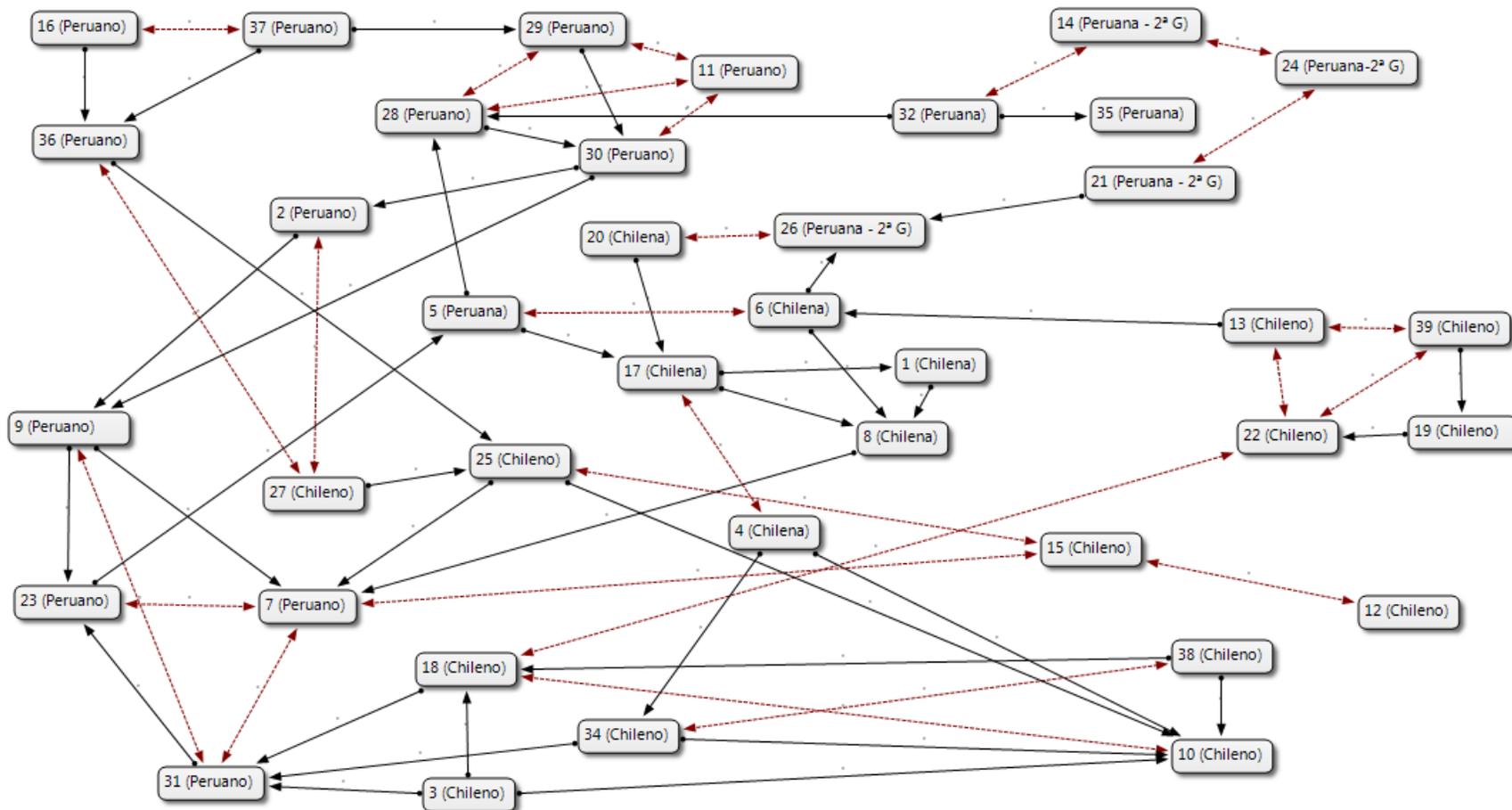
Colegio George Washington - 6º B



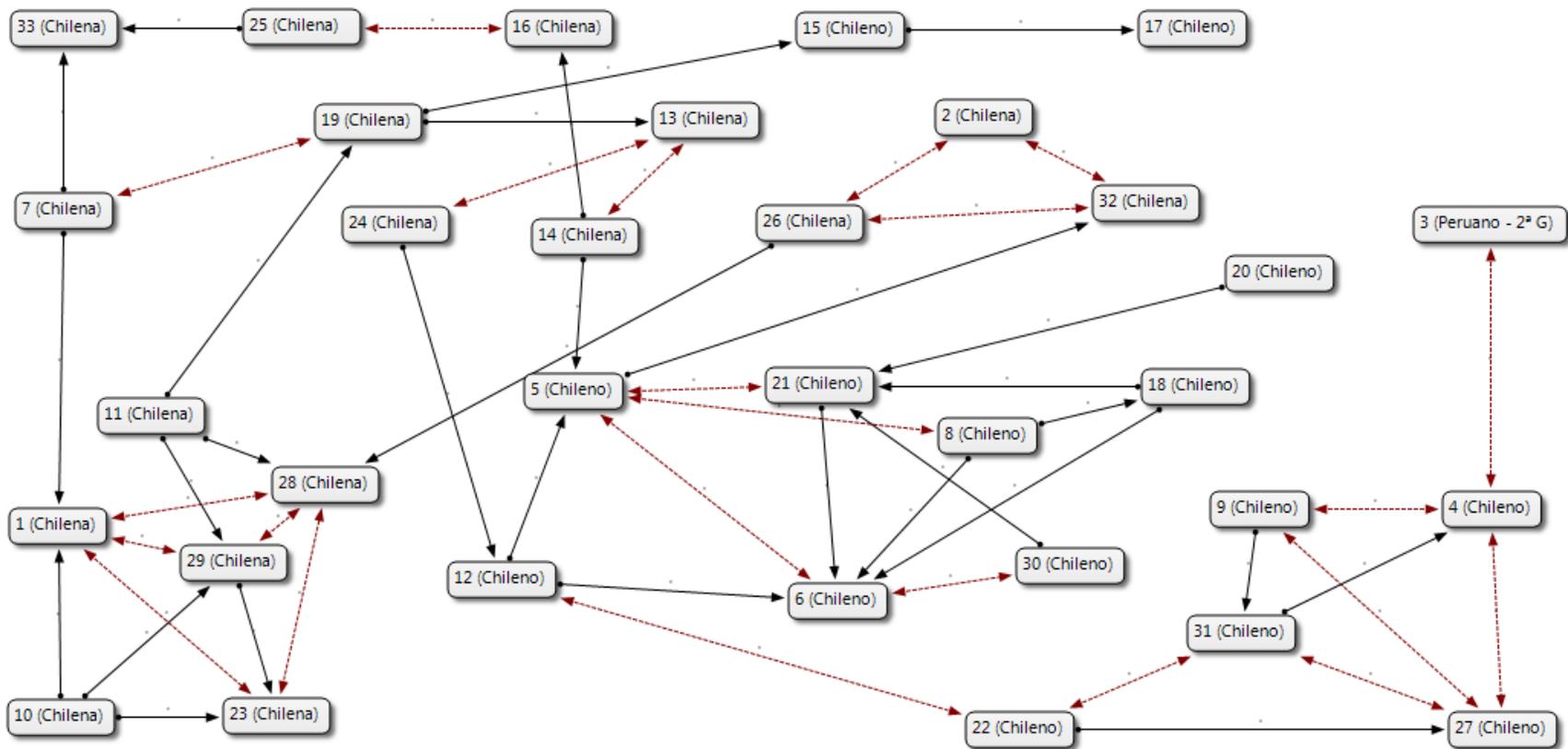
Colegio Sao Paulo - 5º básico



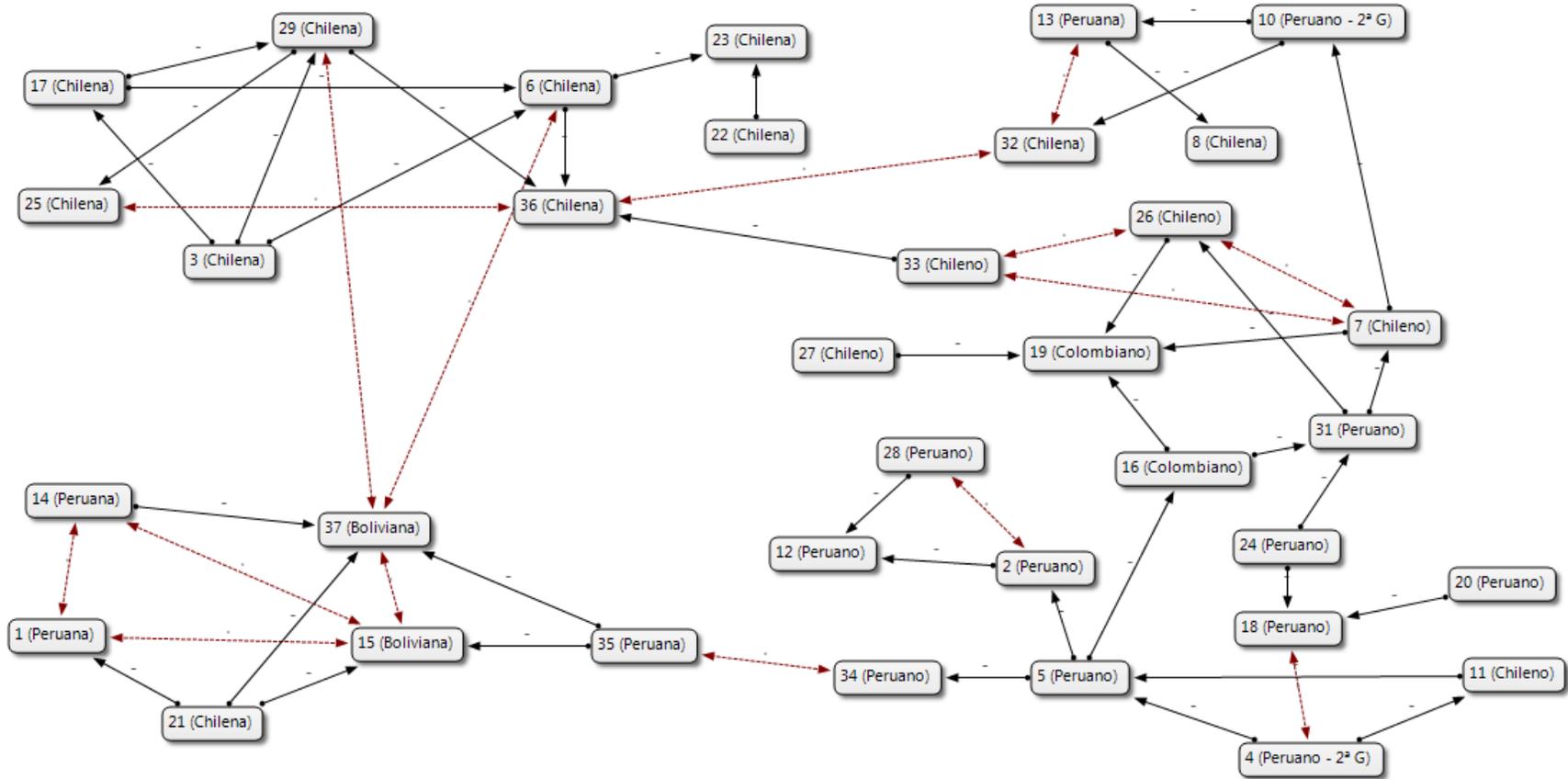
Escuela Bilingüe República del Paraguay - 6º (Alta concentración)



Escuela Básica José Artigas - 5º B (Baja Concentración)

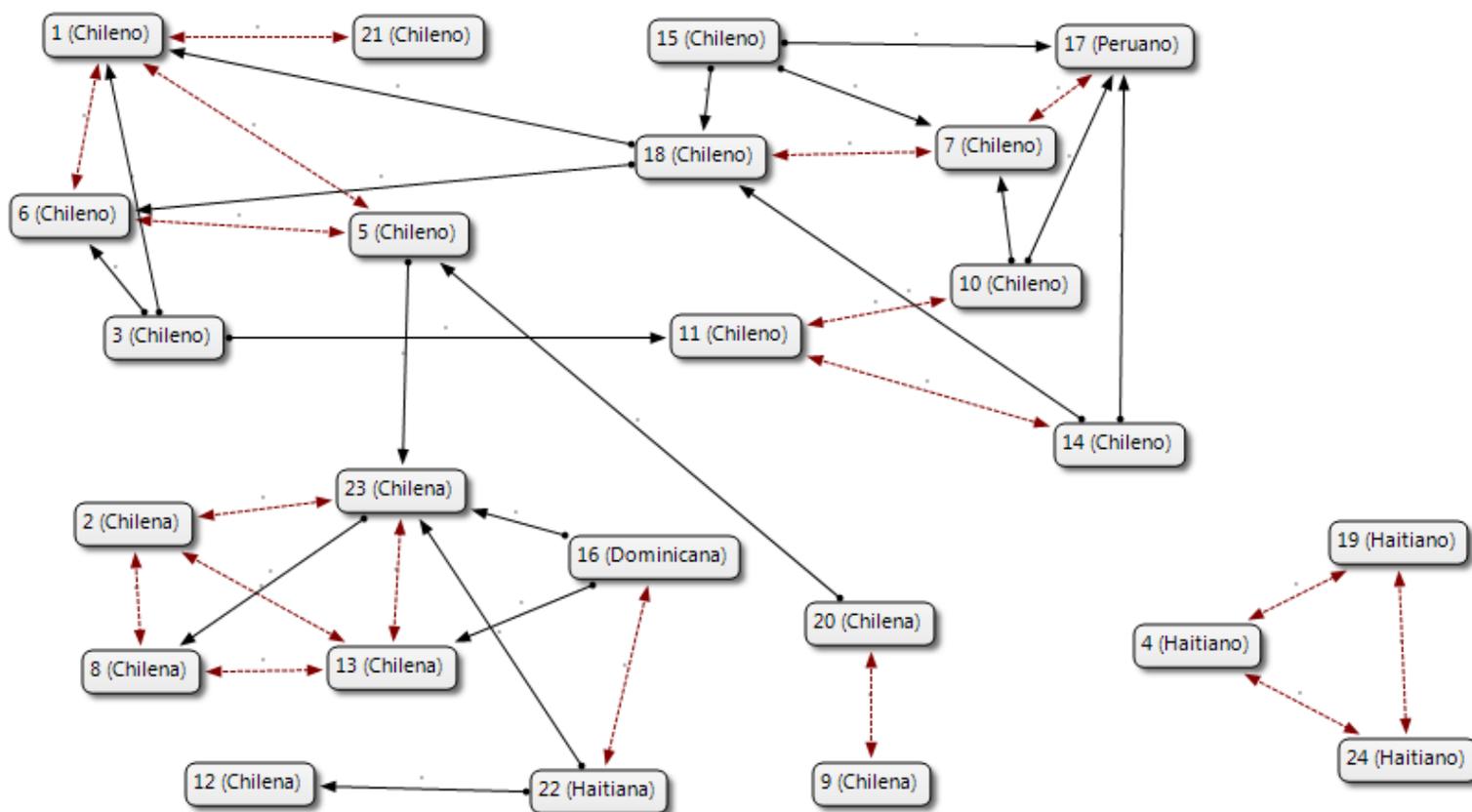


Escuela Básica Camilo Mori – 6º (Alta concentración)

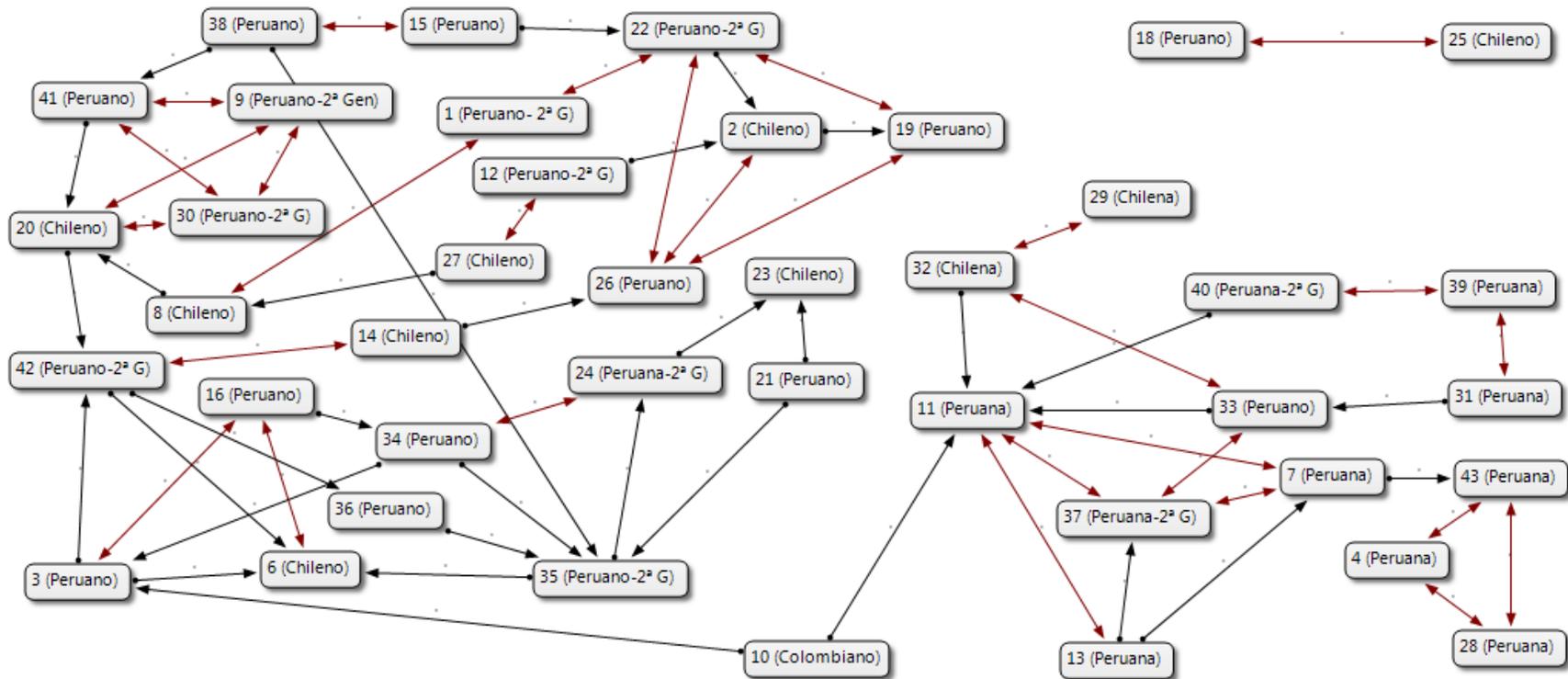


REDES DE TRABAJO

Escuela Básica Humberto Valenzuela García - 5º Básico

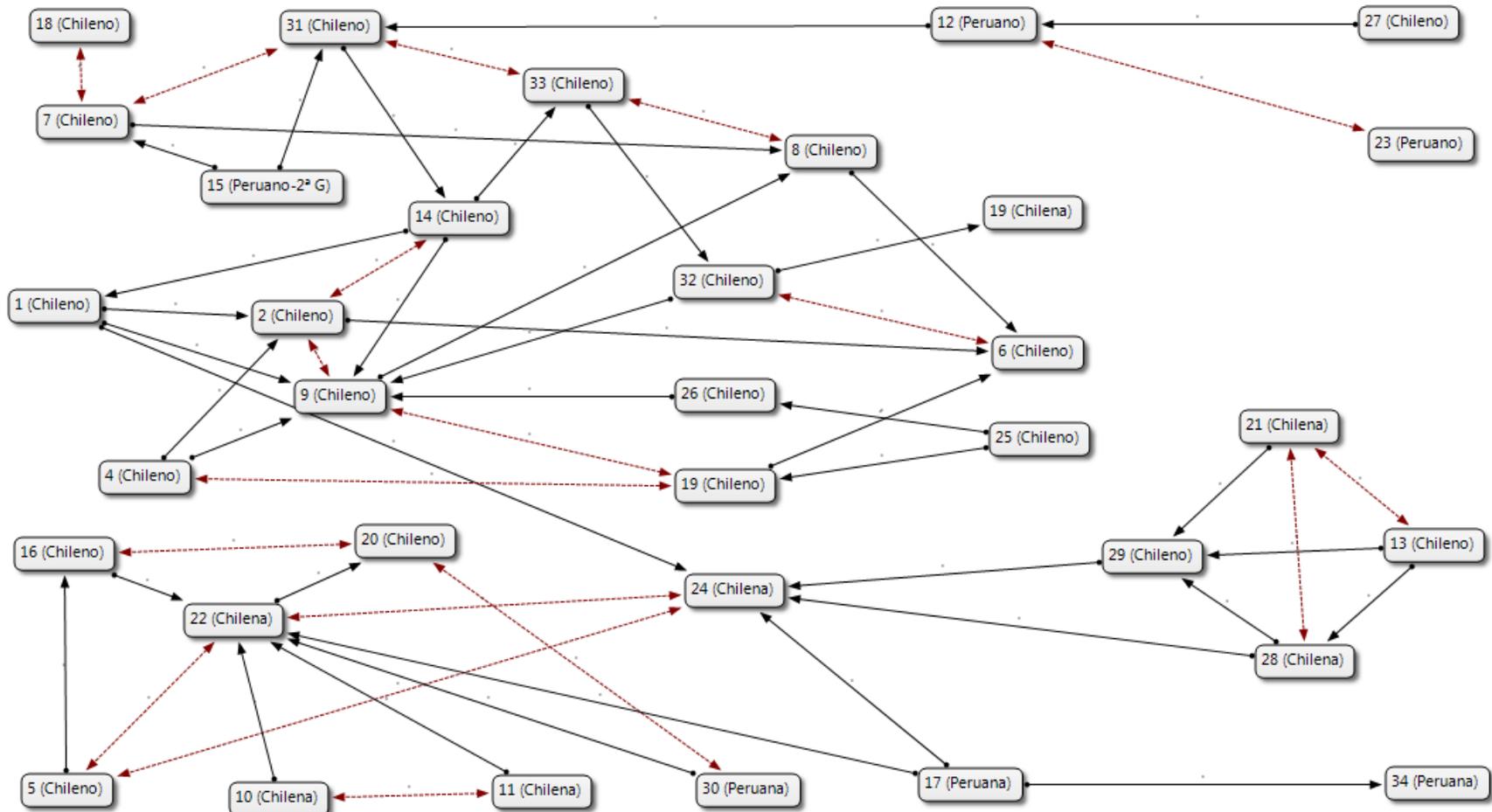


Colegio George Washington – 6º B

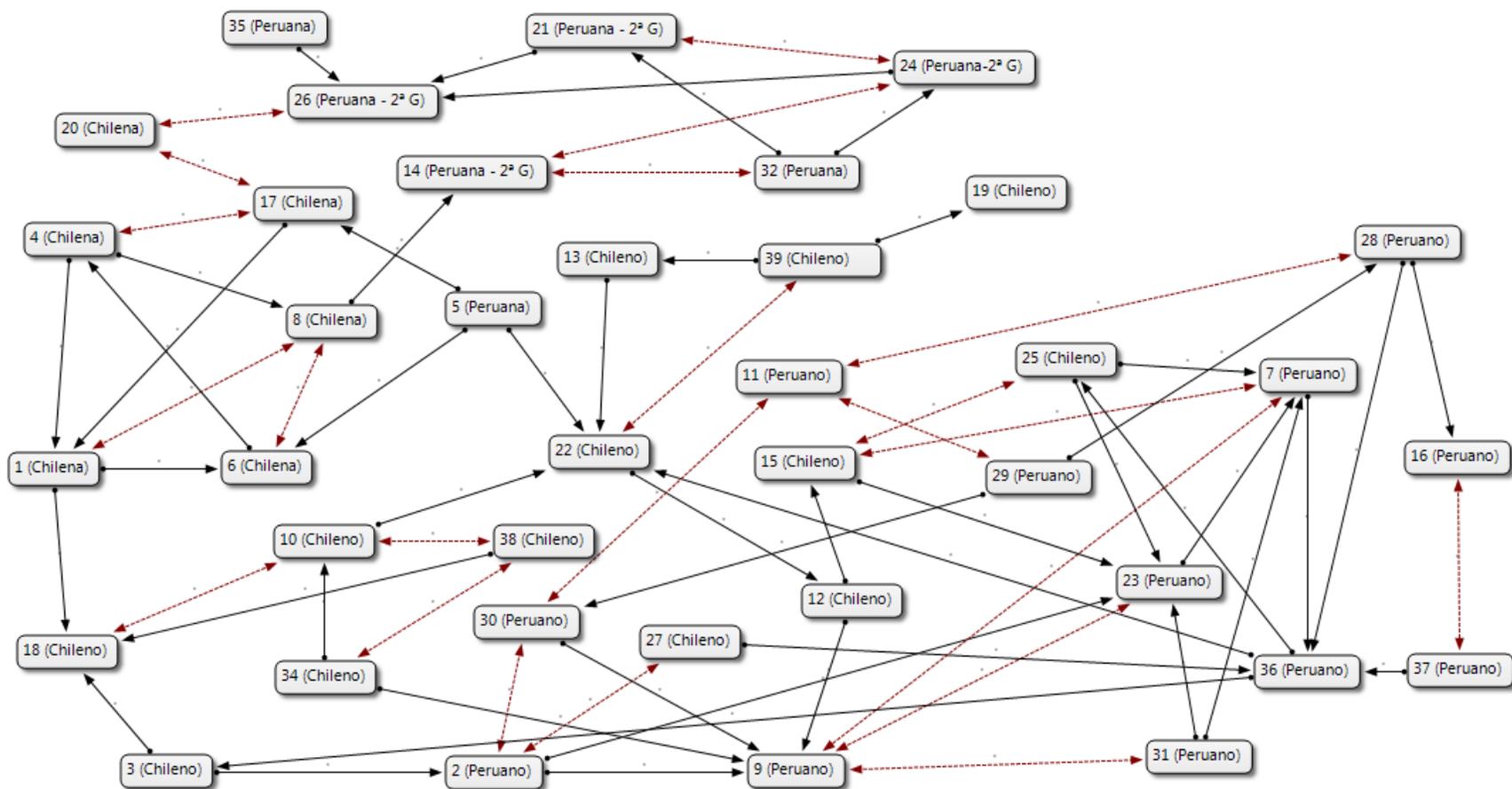




Colegio Sao Paulo - 5º

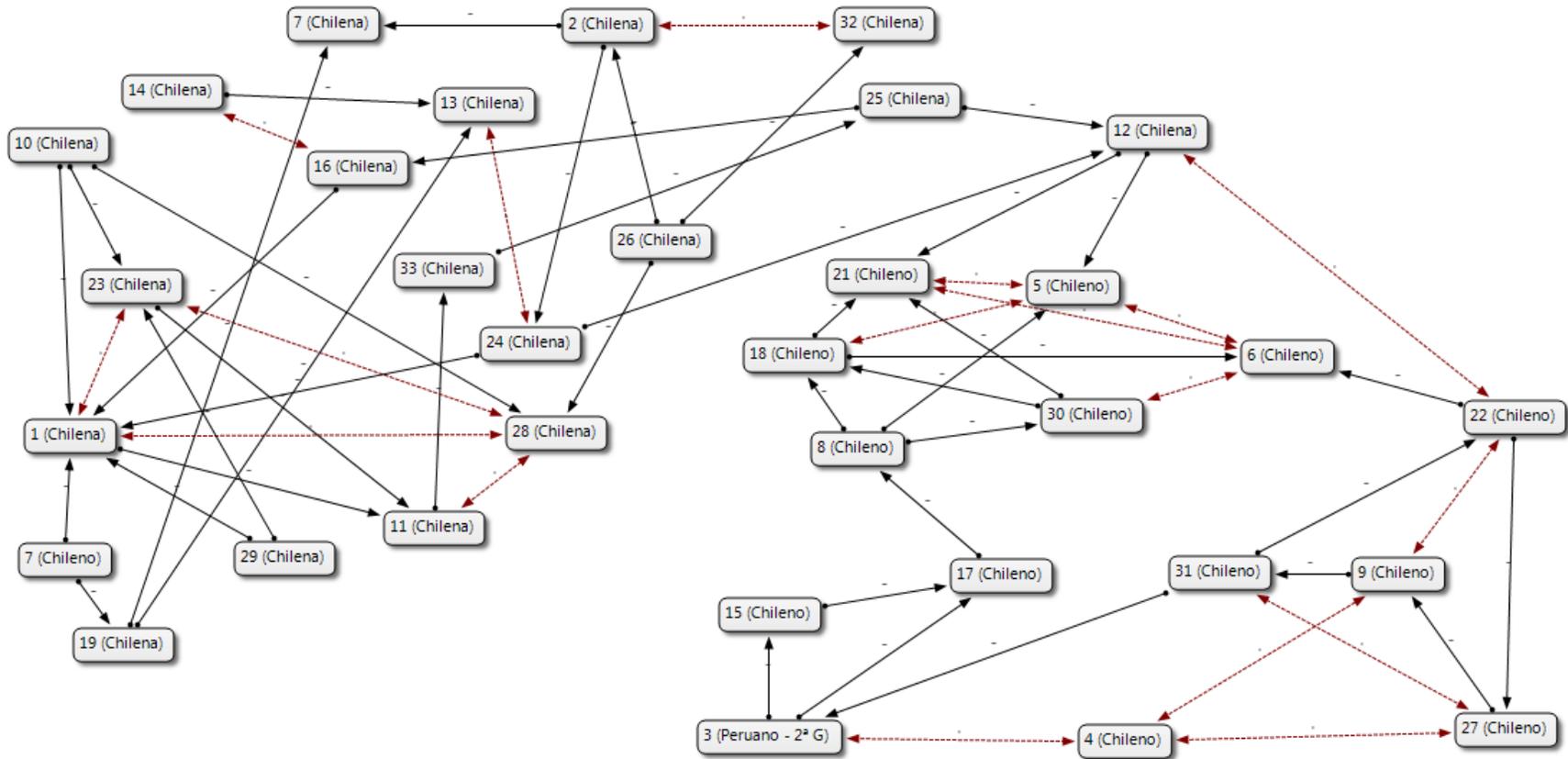


Escuela Bilingüe República del Paraguay - 6º





Escuela Básica José Artigas – 5º Trabajo (Baja concentración)





## ANEXO 4: INFORMACIÓN DESCRIPTIVA ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

El presente anexo da cuenta de los resultados preliminares obtenidos tras la aplicación de la encuesta de caracterización que se administró a los padres y apoderados de familias migrantes y nativas. Es un producto preliminar que contribuirá a la triangulación de la interpretación y análisis del material cualitativo.

### I. Caracterización de las familias:

#### 1. Muestra por establecimiento.

Tabla de contingencia			
Nombre del establecimiento	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Colegio George Washington	33,3%	66,7%	100,0%
Colegio San Antonio	10,9%	89,1%	100,0%
Colegio Sao Paulo	14,8%	85,2%	100,0%
Escuela Básica Camilo Mori	50,0%	50,0%	100,0%
Escuela Básica Humberto Valenzuela García	17,4%	82,6%	100,0%
Escuela Básica José Artigas	3,8%	96,2%	100,0%
Escuela Básica República de Uruguay	30,0%	70,0%	100,0%
Escuela Básica República del Ecuador	7,3%	92,7%	100,0%
Escuela Bilingüe República del Paraguay	45,3%	54,7%	100,0%
<b>Total:</b>	<b>23,3%</b>	<b>76,7%</b>	<b>100,0%</b>

#### 1.1 Dependencia Administrativa.

Tabla de Contingencia			
Dependencia	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Municipal	30,6%	69,4%	100,0%
Particular Subvencionado	14,2%	85,8%	100,0%
<b>Total:</b>	<b>23,3%</b>	<b>76,7%</b>	<b>100,0%</b>

#### 2. Sexo

Tabla de contingencia
-----------------------

Sexo	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Hombre	18,8% <sup>a</sup>	10,4% <sup>b</sup>	12,4%
Mujer	81,2% <sup>a</sup>	89,6% <sup>b</sup>	87,6%
<b>Total:</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 3. Edad

Estadísticos		
Edad	¿Es usted extranjero?	
	Sí	No
Media	37,6979	39,5506
Mediana	37,0000	39,0000
Moda	35,00	35,00
Desv. típ.	7,16148	7,37395
Mínimo	24,00	19,00
Máximo	65,00	70,00

### 4. Estado civil

Tabla de contingencia			
Estado civil	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Casado/a, conviviendo o con pareja	69,8%	64,5%	65,8%
Anulado/a, separado/a o divorciado/a	13,5%	16,0%	15,4%
Viudo/a		1,3%	1,0%
Soltero/a	16,7%	18,2%	17,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 5. ¿A qué religión o creencia usted pertenece o se considera parte?

Tabla de contingencia			
¿A qué religión o creencia usted pertenece o se considera parte?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Católica	65,6%	65,2%	65,3%
Evangélica o Protestante	19,8%	17,1%	17,7%
Musulmana		0,3%	0,2%
Mormón	3,1%	2,2%	2,4%
Testigo de Jehová	2,1%	1,6%	1,7%
Agnóstico / Ateo		1,9%	1,5%
Ninguna	6,2%	9,2%	8,5%
Otro	3,1%	2,5%	2,7%
<b>Total:</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

#### 5.1. Religión; otro, ¿cuál?

Tabla de contingencia		
Religión. Otra, ¿Cuál?:	¿Es usted extranjero?	Total

	Sí	No	
Adventista		12,5%	9,1%
Bajai	66,7%		18,2%
Creyente		12,5%	9,1%
Cristiana	33,3%	62,5%	54,5%
Palo Mayombe Kimbiza		12,5%	9,1%
<b>Total:</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## 6. ¿Cuál es la relación de parentesco que usted tiene con el estudiante?

Tabla de contingencia			
¿Cuál es la relación de parentesco que usted tiene con el estudiante?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Madre	78,1% <sub>a</sub>	85,1% <sub>a</sub>	83,5%
Madrastra o pareja del padre		0,9% <sub>a</sub>	0,7%
Padre	13,5% <sub>a</sub>	9,5% <sub>a</sub>	10,4%
Padrastra o pareja de la madre	1,0% <sub>a</sub>	0,3% <sub>a</sub>	0,5%
Hermano/a	3,1% <sub>a</sub>	1,9% <sub>a</sub>	2,2%
Tío/a	3,1% <sub>a</sub>	0,6% <sub>a</sub>	1,2%
Abuelo/a	1,0% <sub>a</sub>	1,6% <sub>a</sub>	1,5%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## 7. ¿Cuál es su comuna de residencia?

Tabla de contingencia			
¿Cuál es su comuna de residencia?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Cerrillos		0,3%	0,2%
Cerro Navia		1,9%	1,5%
Colina		0,3%	0,2%
Conchalí		1,6%	1,2%
Estación Central	7,3%	17,1%	14,8%
Huechuraba	1,0%	5,1%	4,1%
Independencia	33,3%	7,0%	13,1%
La Cisterna		0,3%	0,2%
La Florida		0,3%	0,2%
Lampa		0,6%	0,5%
Lo Prado		1,6%	1,2%
Maipú		1,9%	1,5%
Peñaflor		0,3%	0,2%
Providencia		0,6%	0,5%
Pudahuel	1,0%	4,4%	3,6%
Quilicura		2,5%	1,9%
Quinta Normal	1,0%	4,4%	3,6%
Recoleta	25,0%	23,1%	23,5%
Renca		0,6%	0,5%
San Bernardo		0,3%	0,2%
San Joaquín		0,3%	0,2%
Santiago	28,1%	24,4%	25,2%
No contesta	3,1%	0,9%	1,5%
<b>Total:</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 8. En el colegio, ¿cuántos estudiantes están a su cargo?

Estadísticos			
En el colegio, ¿cuántos estudiantes están a su cargo?		¿Es usted extranjero?	
		Sí	No
N	Válidos	96	316
	Perdidos	0	0
Media		1,5938	1,3576
Mediana		1,0000	1,0000
Moda		1,00	1,00
Desv. típ.		,80234	,63394
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

Tabla de contingencia			
En el colegio, ¿cuántos estudiantes están a su cargo?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
1,00	54,2%	70,9%	67,0%
2,00	36,5%	24,1%	26,9%
3,00	7,3%	3,8%	4,6%
4,00		0,9%	0,7%
5,00	2,1%	0,3%	0,7%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

9.1 En este colegio, ¿en qué nivel(es) o curso(s) se encuentra(n) el/la/los estudiante(s) que esta(n) a su cargo?; estudiante principal (N°1)

Tabla de contingencia			
En este colegio, ¿en qué nivel o curso se encuentra el/la estudiante que está a su cargo?; estudiante principal (N°1)	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
5° Básico	21,9%	78,1%	100,0%
6° Básico	22,7%	77,3%	100,0%
7° Básico	27,9%	72,1%	100,0%
8° Básico	20,2%	79,8%	100,0%
<b>Total</b>	<b>23,3%</b>	<b>76,7%</b>	<b>100,0%</b>

10. ¿Es usted extranjero?

Frecuencia		
¿Es usted extranjero?	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	23,3	23,3
No	76,7	100,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	

11.1 ¿En qué año llegó a Chile?; Usted (Pregunta sólo para aquellos que respondieron ser extranjeros)

Estadísticos		
¿En qué año llegó a Chile? (Sólo extranjeros)		
N	Válidos	89
	Perdidos	323
Media		2006,5618
Mediana		2007,0000
Moda		2006,00 <sup>a</sup>
Desv. típ.		5,27850
Mínimo		1993,00
Máximo		2015,00
a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.		

Frecuencia				
¿En qué año llegó a Chile? (Sólo extranjeros)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1993	1	,2	1,1	1,1
1997	5	1,2	5,6	6,7
1998	5	1,2	5,6	12,4
2000	1	,2	1,1	13,5
2001	4	1,0	4,5	18,0
2002	2	,5	2,2	20,2
2003	5	1,2	5,6	25,8
2004	6	1,5	6,7	32,6
2005	6	1,5	6,7	39,3
2006	8	1,9	9,0	48,3
2007	8	1,9	9,0	57,3
2008	8	1,9	9,0	66,3
2009	2	,5	2,2	68,5
2010	3	,7	3,4	71,9
2011	3	,7	3,4	75,3
2012	8	1,9	9,0	84,3
2013	6	1,5	6,7	91,0
2014	4	1,0	4,5	95,5
2015	4	1,0	4,5	100,0
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>21,6</b>	<b>100,0</b>	
Perdidos	No aplica	316	76,7	
	Sistema	7	1,7	
	<b>Total</b>	<b>323</b>	<b>78,4</b>	
<b>Total</b>	<b>412</b>	<b>100,0</b>		

12. ¿Cuál es la razón principal de su llegada a Chile? (Pregunta sólo para aquellos que respondieron ser extranjeros)

Frecuencia				
¿Cuál es la razón principal de su llegada a Chile? (Sólo extranjeros)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Trabajar	61	14,8	64,2	64,2
De paseo y se quedó	10	2,4	10,5	74,7
La familia estaba en Chile	21	5,1	22,1	96,8
A estudiar	2	,5	2,1	98,9
Asilo político/refugio	1	,2	1,1	100,0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>23,1</b>	<b>100,0</b>	
Perdidos	No aplica	316	76,7	
	Sistema	7	1,7	
	Total	323	78,4	
<b>Total</b>	<b>412</b>	<b>100,0</b>		

13.1 País de origen; Padre (Padrastra) del estudiante

Frecuencia				
País de Origen del Padre (Padrastra) del estudiante	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Argentina	1	,2	,2	9,5
Bolivia	7	1,7	1,7	11,2
Chile	283	68,7	68,7	79,9
Colombia	10	2,4	2,4	82,3
Cuba	1	,2	,2	82,5
Ecuador	1	,2	,2	82,8
Haití	1	,2	,2	83,0
Perú	67	16,3	16,3	99,3
República Dominicana	3	,7	,7	100,0
No contesta	38	9,2	9,2	9,2
<b>Total</b>	<b>412</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

13.2 País de origen; Madre (Madrastra) del estudiante

Frecuencia				
País de Origen de la Madre (Madrastra) del estudiante	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bolivia	9	2,2	2,2	4,6
Chile	308	74,8	74,8	79,4
Colombia	10	2,4	2,4	81,8

Ecuador	2	,5	,5	82,3
Haití	1	,2	,2	82,5
Perú	71	17,2	17,2	99,8
República Dominicana	1	,2	,2	100,0
No contesta	10	2,4	2,4	2,4
<b>Total</b>	<b>412</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### 13.3 País de origen; Estudiante

Frecuencia				
País de Origen de la Madre (Madrstra) del estudiante	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bolivia	8	1,9	1,9	9,7
Brasil	1	,2	,2	10,0
Chile	311	75,5	75,5	85,4
Colombia	10	2,4	2,4	87,9
Estados Unidos	1	,2	,2	88,1
Haití	1	,2	,2	88,3
Perú	47	11,4	11,4	99,8
República Dominicana	1	,2	,2	100,0
No contesta	32	7,8	7,8	7,8
<b>Total</b>	<b>412</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

## II. Módulo de Discriminación:

14. En general, ¿cómo diría usted que los chilenos tratan a las personas extranjeras que residen en Chile?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
En general, ¿cómo diría usted que los chilenos tratan a las personas extranjeras que residen en Chile?	Con desprecio	7,6%	6,8%	7,0%
	Con desconfianza	14,1%	28,2%	24,9%
	Con indiferencia	18,5%	13,6%	14,7%
	Con normalidad	44,6%	43,4%	43,6%
	Con amabilidad	15,2%	8,1%	9,7%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

15. En una escala de 1 a 10, donde 0 es nada discriminatorio y 10 es totalmente discriminatorio, en general, ¿qué tan discriminatorios le parece que son los chilenos?

Estadísticos			
En una escala de 1 a 10, en general, ¿qué tan discriminatorios le parece que son los chilenos?		¿Es usted extranjero?	
		Sí	No
N	Válidos	96	305
	Perdidos	0	11
Media		4,3646	5,2820
Mediana		5,0000	5,0000

Moda	5,00	5,00
Desv. típ.	2,69939	2,33942
Mínimo	,00	,00
Máximo	10,00	10,00

16. ¿Con qué frecuencia usted se ha sentido discriminado?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Con qué frecuencia usted se ha sentido discriminado?	Muchas veces	4,2%		1,0%
	Algunas veces	14,6%	3,8%	6,3%
	Pocas veces	21,9%	15,2%	16,7%
	Nunca	59,4%	81,0%	76,0%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

17. ¿Qué tan de acuerdo y/o desacuerdo se encuentra con afirmaciones que reafirman la discriminación?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Qué tan de acuerdo y/o desacuerdo se encuentra con afirmaciones que reafirman la discriminación?	Muy de acuerdo	2,4%	3,7%	3,4%
	De acuerdo	14,5%	17,7%	17,0%
	En desacuerdo	57,8%	63,9%	62,6%
	Muy en desacuerdo	25,3%	14,6%	17,0%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

III. Perfil Económico - Laboral:

18. Actualmente, ¿usted trabaja de forma remunerada?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
Actualmente, ¿usted trabaja de forma remunerada?	Sí	89,4%	79,2%	81,5%
	No	10,6%	20,8%	18,5%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

19. ¿Cuál es el tipo de contrato que usted posee?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Cuál es el tipo de contrato que usted posee?	Plazo indefinido	48,1%	64,2%	59,9%
	Plazo fijo	9,9%	15,0%	13,7%
	Independiente o trabajador por cuenta propia	33,3%	16,4%	20,8%

	NS / NC	8,6%	4,4%	5,5%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## 20.1 Ocupación principal; Padre (Padrastro) del estudiante

Tabla de contingencia		¿El padre es extranjero?		Total
		Sí	No	
Ocupación principal del; Padre (Padrastro) del estudiante	Legislador, funcionario de alto nivel de gobierno y/o administración pública	1,2%	2,4%	2,1%
	Miembro de las Fuerzas Armadas y del Orden		1,6%	1,2%
	Empresario, directivo y/o alto ejecutivo de empresa.	1,2%	1,2%	1,2%
	Personal administrativo de oficina	1,2%	14,7%	11,4%
	Profesional universitario	1,2%	12,3%	9,6%
	Técnico o profesional de nivel técnico	7,3%	13,1%	11,7%
	Trabajador de servicios y/o comercio	37,8%	15,1%	20,7%
	Operador de maquinaria o ensamblador	7,3%	6,7%	6,9%
	Artesano		0,8%	0,6%
	Servicio doméstico de puertas adentro o afuera	1,2%	0,4%	0,6%
	Ocupación no calificada	18,3%	11,5%	13,2%
	Dueño/a de casa		0,8%	0,6%
	Familiar no remunerado		0,4%	0,3%
	Estudiante		0,4%	0,3%
	Sin ocupación	3,7%	2,8%	3,0%
Otra	19,5%	15,9%	16,8%	
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## 20.2 Ocupación Principal; Madre (Madrastra) del estudiante

Tabla de contingencia		¿La madre es extranjera?		Total
		Sí	No	
Ocupación Principal de la Madre (Madrastra) del estudiante	Legislador, funcionario de alto nivel de gobierno y/o administración pública		1,0%	0,8%
	Miembro de las Fuerzas Armadas y del Orden		0,7%	0,5%
	Personal administrativo de oficina	1,2%	15,9%	12,5%
	Profesional universitario		8,7%	6,7%
	Técnico o profesional de nivel técnico		11,1%	8,5%
	Trabajador de servicios y/o comercio	12,8%	17,6%	16,5%
	Operador de maquinaria o ensamblador		1,0%	0,8%
	Artesano	2,3%	0,3%	0,8%
	Servicio doméstico de puertas adentro o afuera	34,9%	4,2%	11,2%
	Ocupación no calificada	7,0%	4,5%	5,1%
	Dueño/a de casa	25,6%	22,5%	23,2%
	Familiar no remunerado	1,2%	0,7%	0,8%
	Estudiante		2,1%	1,6%
	Sin ocupación	5,8%	4,2%	4,5%
	Otra	9,3%	5,5%	6,4%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>



**21. Ingreso: suma de ingresos de todas las personas que aportan al hogar donde vive el estudiante**

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
Ingreso: suma de ingresos de todas las personas que aportan al hogar donde vive el estudiante	Menos de \$100.000	4,2%	3,6%	3,7%
	Entre \$100.001 y \$200.000	7,4%	6,8%	6,9%
	Entre \$200.001 y \$300.000	29,5%	17,5%	20,3%
	Entre \$300.001 y \$400.000	22,1%	23,4%	23,1%
	Entre \$400.001 y \$600.000	24,2%	19,5%	20,6%
	Entre \$600.001 y \$800.000	9,5%	9,7%	9,7%
	Entre \$800.001 y \$1.000.000	3,2%	9,1%	7,7%
	Entre \$1.000.001 y \$1.200.000		3,6%	2,7%
	Entre \$1.200.001 y \$1.400.000		3,2%	2,5%
	Entre \$1.400.001 y \$1.800.000		0,6%	0,5%
	Entre \$1.800.001 y \$2.200.000		1,6%	1,2%
	Sobre \$2.200.001		1,3%	1,0%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**IV. Contexto de habitabilidad del estudiante:**

**22. ¿Su vivienda o lugar donde habita es...?**

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Su vivienda o lugar donde habita es...?	Propia	8,4%	36,0%	29,6%
	Arrendada	89,5%	37,6%	49,8%
	Cedida	1,1%	6,8%	5,4%
	Otro	1,1%	19,6%	15,3%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**23. En la vivienda, ¿cuántas habitaciones sólo se utilizan para dormir?**

Estadísticos		
En la vivienda, ¿cuántas habitaciones sólo se utilizan para dormir?	¿Es usted extranjero?	
	Sí	No
Media	1,9565	2,5987
Mediana	2,0000	3,0000
Moda	2,00	3,00

Desv. típ.	1,22172	,88821
Mínimo	1,00	1,00
Máximo	11,00	6,00

24. ¿Existe algún espacio habilitado para el estudio y recreación del/la estudiante?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Existe algún espacio habilitado para el estudio y recreación del/la estudiante?	Sí	56,5%	75,7%	71,3%
	No, pero se habilita si se necesita	22,8%	16,4%	17,9%
	No	20,7%	7,9%	10,8%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

25. Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en el hogar del estudiante?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en el hogar del estudiante?	Ninguno	7,4%	1,6%	2,9%
	Menos de 10	55,3%	20,1%	28,2%
	Entre 10 y 50	33,0%	46,2%	43,1%
	Entre 51 y 100	4,3%	22,9%	18,6%
	Entre 101 y 500		8,0%	6,1%
	Más de 500		1,3%	1,0%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

26.1 ¿Cuáles de los siguientes recursos tiene en el hogar?; Computador

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Cuáles de los siguientes recursos tiene en el hogar?; Computador	Sí	66,3%	85,4%	81,1%
	No	33,7%	14,6%	18,9%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

26.2 ¿Cuáles de los siguientes recursos tiene en el hogar?; Conexión a internet

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
	Sí	65,1%	75,6%	73,2%

¿Cuáles de los siguientes recursos tiene en el hogar?; Conexión a internet	No	34,9%	24,4%	26,8%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## V. Contexto familiar del estudiante:

### 27.1 Nivel educacional; Padre (Padrastro)

Estadísticos			
Nivel educacional; Padre (Padrastro)		¿Es usted extranjero?	
		Sí	No
N	Válidos	86	288
	Perdidos	10	28
Media		11,2558	13,1979
Mediana		12,0000	12,0000
Moda		12,00	12,00
Desv. típ.		2,71027	10,22699
Mínimo		3,00	1,00
Máximo		15,00	88,00

Tabla de contingencia			
Nivel educacional; Padre (Padrastro)	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
1º Básico		0,3%	0,3%
2º Básico		0,3%	0,3%
3º Básico	2,3%	0,7%	1,1%
4º Básico		0,3%	0,3%
5º Básico	2,3%	0,3%	0,8%
6º Básico	4,7%	1,7%	2,4%
7º Básico	2,3%	1,4%	1,6%
8º Básico	7,0%	4,9%	5,3%
1º Medio	3,5%	3,5%	3,5%
2º Medio	4,7%	5,6%	5,3%
3º Medio	3,5%	3,8%	3,7%
4º Medio	32,6%	36,5%	35,6%
Enseñanza superior; Incompleta	22,1%	11,8%	14,2%
Enseñanza superior; Completa	14,0%	24,3%	21,9%
Post grado	1,2%	2,8%	2,4%
NS		1,7%	1,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 27.2 Nivel educacional; Madre (Madrastra)

Estadísticos			
Nivel educacional; Madre (madrastra)		¿Es usted extranjero?	
		Sí	No
N	Válidos	94	301
	Perdidos	2	15
Media		11,1702	12,1163
Mediana		12,0000	12,0000
Moda		12,00	12,00
Desv. típ.		2,92795	2,13458
Mínimo		2,00	1,00
Máximo		14,00	15,00

Tabla de contingencia			
Nivel educacional; Madre (Madrastra)	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
1º Básico		0,3%	0,3%
2º Básico	1,1%		0,3%
4º Básico	3,2%	0,3%	1,0%
5º Básico	2,1%	1,0%	1,3%
6º Básico	6,4%	2,0%	3,0%
7º Básico	2,1%	0,7%	1,0%
8º Básico	6,4%	3,7%	4,3%
1º Medio	2,1%	3,3%	3,0%
2º Medio		3,3%	2,5%

3º Medio	4,3%	4,7%	4,6%
4º Medio	39,4%	39,5%	39,5%
Enseñanza superior; Incompleta	12,8%	8,6%	9,6%
Enseñanza superior; Completa	20,2%	30,2%	27,8%
Post grado		2,3%	1,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

28. ¿Con qué frecuencia los padres del estudiante leen diarios, revistas, libros o cualquier otro medio de lectura?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Con qué frecuencia los padres del estudiante leen diarios, revistas, libros o cualquier otro medio de lectura?	No lee	8,1%	7,9%	8,0%
	Lee sólo a veces	51,2%	31,1%	36,4%
	Lee muy frecuentemente	40,7%	61,0%	55,7%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

30. ¿Cuántas personas, incluido el/la estudiante, viven en el hogar?

Estadísticos			
¿Cuántas personas, incluido el/la estudiante, viven en el hogar?		¿Es usted extranjero?	
		Sí	No
N	Válidos	94	306
	Perdidos	2	10
Media		4,6702	4,7190
Mediana		4,0000	4,0000
Moda		4,00	4,00
Desv. típ.		1,88022	2,15150
Mínimo		2,00	2,00
Máximo		14,00	17,00

31. De las personas que actualmente viven en el hogar, ¿cuántas han nacido en el extranjero?

Estadísticos			
De las personas que actualmente viven en el hogar, ¿cuántas han nacido en el extranjero?		¿Es usted extranjero?	
		Sí	No
N	Válidos	85	199
	Perdidos	11	117
Media		3,1882	,1809
Mediana		3,0000	,0000
Moda		3,00	,00
Desv. típ.		1,90547	,75038

Mínimo	,00	,1809
Máximo	10,00	,0000

33. ¿Alguno(s) de los familiares que viven con el/la estudiante participa frecuentemente en cualquiera de las siguientes organizaciones? (Respuesta múltiple).

Tabla de contingencia (variable de respuesta múltiple)			
Organizaciones	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Club deportivo o recreativo	17	61	78
	20,7%	21,6%	
Organización religiosa	20	50	70
	24,4%	17,7%	
Organización indígena	0	2	2
	0,0%	0,7%	
Partido político o movimiento político	0	7	7
	0,0%	2,5%	
Organización territorial	3	15	18
	3,7%	5,3%	
Voluntariado	2	5	7
	2,4%	1,8%	
Centro de padres y apoderados	7	33	40
	8,5%	11,7%	
Grupo de auto-ayuda en salud	2	9	11
	2,4%	3,2%	
Agrupaciones juveniles o de estudiantes	6	14	20
	7,3%	5,0%	
Club o grupo de adulto mayor	0	8	8
	0,0%	2,8%	
Sindicato y/o colegio profesional	2	20	22
	2,4%	7,1%	
Centro de madres o grupo de mujeres	5	22	27
	6,1%	7,8%	
Agrupación artística o cultural	44	129	173
	53,7%	45,7%	
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>282</b>	<b>364</b>
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.			
a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.			

## VI. Módulo Educación del estudiante:

### 34.1 El estudiante asistió a: Sala cuna

Tabla de contingencia	¿Es usted extranjero?	Total
-----------------------	-----------------------	-------

		Sí	No	
El estudiante asistió a: Sala cuna	Sí	32,1%	43,5%	41,3%
	No	67,9%	56,5%	58,7%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 34.2 El estudiante asistió a: Jardín infantil (nivel medio)

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
El estudiante asistió a: Jardín infantil (nivel medio)	Sí	74,7%	82,2%	80,5%
	No	25,3%	17,5%	19,2%
	No sabe		0,4%	0,3%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 34.3 El estudiante asistió a: Pre-kínder (transición I)

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
El estudiante asistió a: Pre-kínder (transición I)	Sí	89,6%	92,2%	91,7%
	No sabe	10,4%	7,8%	8,3%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 34.4 El estudiante asistió a: Kínder (transición II)

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
El estudiante asistió a: Kínder (transición II)	Sí	86,4%	97,6%	95,2%
	No	12,3%	2,1%	4,3%
	No sabe	1,2%	0,3%	0,5%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 35. ¿En qué curso o nivel ingresó el estudiante a su actual establecimiento educacional?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿En qué curso o nivel ingresó el estudiante a su actual establecimiento educacional?	Pre-kínder	14,1%	10,1%	11,1%
	Kínder	16,3%	24,5%	22,6%
	1° Básico	19,6%	19,9%	19,8%
	2° Básico	2,2%	3,9%	3,5%

	3° Básico	6,5%	7,5%	7,3%
	4° Básico	7,6%	6,2%	6,5%
	5° Básico	14,1%	11,4%	12,1%
	6° Básico	6,5%	9,2%	8,5%
	7° Básico	6,5%	5,9%	6,0%
	8° Básico	6,5%	1,3%	2,5%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 36. ¿Cuántas veces el estudiante ha repetido de curso?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Cuántas veces el estudiante ha repetido de curso?	Nunca ha repetido	91,6%	85,9%	87,2%
	Una vez	8,4%	11,3%	10,6%
	Dos veces		2,6%	2,0%
	Tres o más veces		0,3%	0,2%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 37. ¿A cuántos establecimientos educacionales distintos ha asistido el estudiante desde 1° Básico?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿A cuántos establecimientos educacionales distintos ha asistido el estudiante desde 1° Básico?	Siempre ha estado en el mismo establecimiento	58,5%	50,6%	52,5%
	Sólo un establecimiento anteriormente	13,8%	17,1%	16,3%
	Dos establecimientos distintos	19,1%	15,5%	16,3%
	Tres o más establecimientos distintos	8,5%	16,8%	14,9%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 38. ¿Cuál fue el principal motivo del último cambio de establecimiento educacional del estudiante?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Cuál fue el principal motivo del último cambio de establecimiento educacional del estudiante?	Porque se cambió a vivir a otro lugar	55,6%	44,0%	46,2%
	Por falta de recursos	5,6%	5,3%	5,4%
	Porque le cancelaron la matrícula por bajo rendimiento o mal comportamiento		6,0%	4,8%
	Porque el estudiante no estaba a gusto en el establecimiento anterior	13,9%	15,3%	15,1%

	Porque sólo tenía educación básica		1,3%	1,1%
	Por discriminación y/o bullying	5,6%	4,0%	4,3%
	Porque no encontró un establecimiento mejor en lo académico	2,8%	14,0%	11,8%
	Otro	16,7%	10,0%	11,3%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 39.1 Razones de por qué matriculó al estudiante en este establecimiento; 1º Razón

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
1era Razón de por qué matriculó al estudiante en este establecimiento	Porque quedaba cerca de su domicilio	72,5%	50,6%	55,6%
	Por la infraestructura del establecimiento	1,1%	3,2%	2,8%
	Porque amigos/as del estudiante se matricularon en este establecimiento	3,3%	2,9%	3,0%
	Por la orientación valórica y/o religiosa del establecimiento	4,4%	8,8%	7,8%
	Por su excelencia académica y/o buenos resultados en el SIMCE o la PSU	12,1%	14,9%	14,3%
	Porque al establecimiento asisten niños/as del mismo ambiente	1,1%	1,9%	1,8%
	Porque era el más económico	1,1%	2,3%	2,0%
	Porque no aceptaban al estudiante en otro establecimiento		1,0%	0,8%
	Porque los hermanos/as o parientes del estudiante estaban en este establecimiento.	2,2%	8,4%	7,0%
	Porque el establecimiento era bilingüe	1,1%	1,0%	1,0%
	Por el orden y la disciplina del establecimiento	1,1%	4,5%	3,8%
	Porque tenía la especialidad técnico-profesional que buscaba		0,3%	0,3%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 39.2 Razones de por qué matriculó al estudiante en este establecimiento; 2º Razón

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
2da Razones de por qué matriculó al estudiante en este establecimiento	Porque quedaba cerca de su domicilio	7,0%	10,2%	9,5%
	Por la infraestructura del establecimiento	12,8%	9,9%	10,6%
	Porque amigos/as del estudiante se matricularon en este establecimiento	9,3%	5,1%	6,1%
	Por la orientación valórica y/o religiosa del establecimiento	2,3%	9,6%	7,9%
	Por su excelencia académica y/o buenos resultados en el SIMCE o la PSU	17,4%	15,4%	15,8%
	Porque al establecimiento asisten niños/as del mismo ambiente	11,6%	5,1%	6,6%
	Porque era el más económico	12,8%	9,9%	10,6%
	Porque era el único colegio de la comuna		2,0%	1,6%
	Porque no aceptaban al estudiante en otro establecimiento		1,0%	0,8%
	Porque los hermanos/as o parientes del estudiante estaban en este establecimiento.	9,3%	14,3%	13,2%
	Porque el establecimiento era bilingüe	8,1%	3,4%	4,5%
	Por el orden y la disciplina del establecimiento	7,0%	13,3%	11,9%
	Porque tenía la especialidad técnico-profesional que buscaba	2,3%	0,7%	1,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	

### 39.3 Razones de por qué matriculó al estudiante en este establecimiento; 3º Razón

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
3era Razón de por qué matriculó al estudiante en este establecimiento	Porque quedaba cerca de su domicilio	3,6%	7,9%	6,9%
	Por la infraestructura del establecimiento	7,2%	9,4%	8,9%
	Porque amigos/as del estudiante se matricularon en este establecimiento	9,6%	2,2%	4,0%
	Por la orientación valórica y/o religiosa del establecimiento	1,2%	6,4%	5,1%
	Por su excelencia académica y/o buenos resultados en el SIMCE o la PSU	8,4%	7,1%	7,4%
	Porque al establecimiento asisten niños/as del mismo ambiente	6,0%	12,7%	11,1%
	Porque era el más económico	3,6%	9,7%	8,3%
	Porque era el único colegio de la comuna	1,2%	1,1%	1,1%
	Porque no aceptaban al estudiante en otro establecimiento	2,4%	1,1%	1,4%
	Porque los hermanos/as o parientes del estudiante estaban en este establecimiento.	18,1%	12,7%	14,0%

	Porque el establecimiento era bilingüe	13,3%	3,7%	6,0%
	Por el orden y la disciplina del establecimiento	21,7%	25,1%	24,3%
	Porque tenía la especialidad técnico-profesional que buscaba	3,6%	0,7%	1,4%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

40. ¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante completará a futuro?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante completará a futuro?	No creo que complete 4° año de Ed. Media	3,2%	0,7%	1,3%
	4° año de Ed. Media Técnico-Profesional	11,7%	7,9%	8,8%
	4° año de Ed. Media Científico-Humanista		0,7%	0,5%
	Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica	21,3%	20,5%	20,7%
	Una carrera en la Universidad	51,1%	50,8%	50,9%
	Estudios de Post grados	12,8%	19,5%	17,9%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

41. ¿Qué tan de acuerdo y/o desacuerdo están los apoderados con la difusión/comunicación que entrega el establecimiento con respecto al PEI, normas y resultados?

Tabla de contingencia		¿Es usted extranjero?		Total
		Sí	No	
¿Qué tan de acuerdo y/o desacuerdo están los apoderados con la difusión/comunicación que entrega el establecimiento con respecto al PEI, normas y resultados?	Muy de acuerdo	38,4%	44,0%	42,7%
	De acuerdo	50,0%	46,8%	47,5%
	En desacuerdo	10,5%	7,8%	8,4%
	Muy en desacuerdo	1,2%	1,4%	1,3%
<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

42.1 ¿Se han dado a conocer las normas del establecimiento sobre intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?

Tabla de contingencia			
¿Se han dado a conocer las normas del establecimiento sobre intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	68,4%	76,0%	74,2%
No	31,6%	24,0%	25,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

#### 42.2 ¿Ha habido denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?

Tabla de contingencia			
¿Ha habido denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	47,8%	47,3%	47,4%
No	52,2%	52,7%	52,6%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 42.3 ¿Se han tomado medidas frente a las denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?

Tabla de contingencia			
¿Se han tomado medidas frente a las denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	60,0%	72,3%	69,2%
No	40,0%	27,7%	30,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 42.4 ¿Se ha entregado información a los padres y apoderados para prevenir y reaccionar adecuadamente ante casos de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?

Tabla de contingencia			
¿Se ha entregado información a los padres y apoderados para prevenir y reaccionar adecuadamente ante casos de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	76,3%	78,3%	77,8%
No	23,7%	21,7%	22,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 42.5 Durante este año, ¿el estudiante ha faltado alguna vez a clases para evitar ser víctima de intimidación o maltrato por parte de otros estudiantes del establecimiento?

Tabla de contingencia			
Durante este año, ¿el estudiante ha faltado alguna vez a clases para evitar ser víctima de intimidación o maltrato por parte de otros estudiantes del establecimiento?	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Sí	13,6%	6,3%	8,0%
No	86,4%	93,7%	92,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 43. Nivel de satisfacción que poseen los apoderados con el establecimiento (Formación, disciplina, infraestructura y equipamiento)

Tabla de contingencia			
Nivel de satisfacción que poseen los apoderados con el establecimiento (Formación, disciplina, infraestructura y equipamiento)	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Muy insatisfecho		1,0%	0,8%

Insatisfecho	3,5%	5,2%	4,8%
Ni insatisfecho, ni satisfecho	12,8%	16,0%	15,2%
Satisfecho	44,2%	43,1%	43,3%
Muy satisfecho	39,5%	34,7%	35,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**44. Grado de acuerdo/desacuerdo que los apoderados infieren respecto al agrado que sus pupilos tienen con el establecimiento**

Tabla de contingencia			
Grado de acuerdo/desacuerdo que los apoderados infieren respecto al agrado que sus pupilos tienen con el establecimiento	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Muy de acuerdo	53,9%	57,7%	56,8%
De acuerdo	37,1%	36,8%	36,9%
En desacuerdo	7,9%	2,6%	3,8%
Muy en desacuerdo	1,1%	2,9%	2,5%
<b>Tota</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**45. Frecuencia con que los apoderados participan en actividades que se realizan en el establecimiento**

Tabla de contingencia			
Frecuencia con que los apoderados participan en actividades que se realizan en el establecimiento	¿Es usted extranjero?		Total
	Sí	No	
Siempre	41,6%	56,9%	53,5%
La mayoría de las veces	28,1%	24,0%	24,9%
Pocas veces	25,8%	16,9%	18,9%
Nunca	4,5%	2,2%	2,7%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**ANEXO 5 – EVIDENCIAS**

								
PROGRAMA CIENTÍFICO, XV JORNADAS INTERNACIONALES DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL:								
Redes para transformar								
Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile.								
Programa de actividades								
Miércoles 18 de Noviembre de 2015								
08:30-10:00	Acreditación y registro nacional e internacional.							Aula Magna
10:00-11:15	Ceremonia de apertura e inauguración.							Aula Magna
11:30-13:00	Conferencia inaugural - "Políticas de formación docente: Tensiones entre el discurso y la evidencia", Dra. Beatrice Ávalos.							Aula Magna
13:00-14:30	Almuerzo							
Tarde	Cite-Camp		Ceni					Salón edificio Matemática
	Auditorio	Sala Video-conferencia	Sala C	Sala por confirmar	Múltiple B	Sala de Cine	Sala Isidora Aguirre	
	Ponencias	Ponencias	Ponencias	Ponencias	Ponencias	Ponencias	Conferencia	Simposio
14.30-16.00	Aprender a investigar: más allá de una práctica (Ana Vargas- UST).	El clima escolar: percepción de la violencia y de la seguridad escolar por los estudiantes (Elaine Prodócimo, Fuensanta Cerezo, Alessandra Caetano, Mariella Bortoluzzi - U. Estatal de Campinas).	En el encuentro con "lo vulnerable". Aportes para pensar la formación de agentes educativos (Carlos Morales - USACH).	Inclusión social en educación superior: desafíos para las instituciones (Gonzalo Gallardo - PUC).	Esto no lo aprendí en la U: reflexiones de estudiantes de Psicología Educativa en torno a un proceso de pre-práctica profesión (Diego Palacios - UCH).	Facilitadores de los procesos de agenciamiento colectivo en la escuela (Carolina Urbina y Verónica López - PUCV).	Ciberbullying: acerca de los códigos posmodernos de la violencia en las escuelas. Dra. Diana Lesme.	Desafíos a la Escuela que viene: ¿Cómo construir una escuela Inclusiva? (Ignacio Figueroa CDC-UDP, Ricardo Campaña USACH, Carolina Jorquera USACH, Catalina Opazo Mineduc).
	Valor de la lectura en las Ciencias Sociales (José Maturana, Reinaldo Tan - UCEN).	Propuesta teórico-metodológica para la investigación de las violencias en la escuela (María Isabel Toledo Jofré, Gabriel Guajardo Soto y Christian Miranda Jaña - UDP).	Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula (Marcela Suckel, Daniela Campos - UDEC).	Cultura escolar y permanencia en educación superior. Tensiones y problemas frente al concepto de equidad (Eduardo Guzmán - USACH).	Aportes de una investigación histórico epistemológica para la presentación de los referentes teóricos en la formación profesional (Liliana Enrico, Sonia Iguael - U. Nacional de Comahue y U. de Flores).	Modelo de fortalecimiento al liderazgo directivo para la gestión del aprendizaje en el aula (Gloria Sanzana - Grupo de Investigación).		
	Mejora en la motivación por la lectura académica: la mirada de estudiantes motivados (Jorge Valenzuela Centro de Estudios Avanzados - UPLA).	Experiencia de victimización hacia estudiantes referidos a Programas de Integración Escolar (PIE) (Boris Villalobos-Parada - PUCV).	Relación entre variables socioemocionales y rendimiento académico en niños de escuelas vulnerables de la Región de la Araucanía (Carmen Muñoz - UAP).	Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa PIANE-UC (Eugenia Victoriano - PUC).	Sistematización de experiencia de prácticas tempranas interdisciplinarias en la formación de psicólogos (Loreto Riquelme - UCT).	En los zapatos de los Directores noveles: Un acercamiento a la jornada laboral de quienes lideran las escuelas y liceos en Chile (Fabian Campos - PUCV).		
	El texto universitario como instrumento para pensar (Norma Reategui, Elena Saona - Univ. San Ignacio de Loyola).	Evaluación del clima en el aula de sexto (Camila Cortés - UST).	Mediación de procesos metacognitivos para el desarrollo del potencial de aprendizaje (Fernando González, Chetty Espinoza, Alejandra Morales, Rita	Modelo círculo CADE UdeC, aplicado a beneficiarios de la beca de nivelación académica (BNA) (Jessica Espinoza, Feline Morana - UDEC).	Análisis crítico del rol del psicólogo educativo en el siglo XXI (Gonzalo Salas-UCM)	Los procesos de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas educativas (Sindy Arzana - UPIA).		

**Participación XV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional – USACH**

**Ponencia:** “Inclusión y procesos de escolarización de niños y niñas migrantes que asisten a establecimientos de educación básica”

**Presenta:** Dante Castillo

	Ponencias G	Ponencias	Ponencias	Ponencias	Ponencias	Simposio	Simposio		Conferencia	Ponencias Sala 252 Cite-Camp.
16.30-18.00	Experiencias educativas desde los(as) estudiantes sordos(as) en la etapa de transición a la educación media con pares oyentes, desde un modelo educativo intercultural bilingüe (Álvaro Iñiguez - USACH).	Rol del psicólogo educacional en la práctica; La falla en el sistema educativo (Leticia Umaña - USS).	Relación entre experiencia formativa y proyecciones de egreso de los estudiantes del centro de educación para adultos limonares (Sergio Galdames, Ximena Godoy, Matías Ramos - UST).	La educación alternativa en Chile: características distintivas y perfil de egreso. Un estudio de casos (Leonardo Valdebenito - UCEN).	Educación e Identidad Mapuche: Realidades Sociales y Educativas Actuales (Natalia Zañartu Canihuante, Carola Zañartu Canihuante - UDEC).	Sistemas de evaluación y seguimiento en educación superior: Aportes de la Psicología Educativa a la gestión institucional (Francisca Silva, Giselle Lagos, María Teresa Soto, Boris Álvarez-UFRO).	La función psicosocial en la escuela: Análisis crítico y experiencias (Verónica López - Claudia Carrasco, PUCV; Francisco Leal, José Miguel Villegas, UTA; Nancy Alfaro Sergio Vera).		La búsqueda de la excelencia y los desafíos de identidad en la educación latinoamericana. Dr. Manuel Calviño.	Dispositivos de formación de los que enseñan a aprender Psicología en el nivel medio y superior (Livia García Labandal - Univ. De Buenos Aires).
	Aprendizajes socio-emocionales con estudiantes del segundo ciclo en escuelas especiales de Sordos (Miriam De La Paz - USACH).	Más allá de El Mago sin magia: nuevas paradojas en el quehacer del psicólogo/a que trabaja en la escuela del Chile de hoy (Diego Palacios - UCH).	Presencia de factores resilientes en los relatos de adultos con discapacidad intelectual sobre su calidad de vida (Izaskun Álvarez, Vanessa Vega, Antonella Mora, Constanza Hermsilla, Valentina Puelma y Tamara Sanhueza - PUCV).	Contextualización y articulación de las unidades de orientación en segundo ciclo básico (Claudio Díaz - UFRO).	Inclusión y procesos de escolarización de niños y niñas migrantes que asisten a establecimientos de educación básica (Dante Castillo - PIIE).					Enseñar y aprender Psicología Escolar hoy: una experiencia de sistematización (Natalia Albornoz Muñoz - UCH).
	¿Es difícil la lectura para los sordos? Creencias de profesores de E. Media y sus alumnos sordos, en un contexto de integración (María Rossa Lissi - PUC)	Aproximaciones al rol del psicólogo educacional en relación con la salud laboral y el bienestar docente en la comuna de Corral (Laurent Loubiès - Liceo Carlos Haverbeck Richter - Corral).	Potenciando la acción colaborativa y el acompañamiento entre voluntarios y adultos mayores de un hogar en la comuna de Recoleta (Marco Cerda, Constanza Herrera, Carlos Soto, Andrea González, Francisca Ponce - UST).	Efectos y características de las intervenciones psicoeducativas en estudiantes preadolescentes de PentaUC (Tamara Barrales Juan Cristóbal Didier PUC).	Encuentro intercultural y emociones: un estudio de caso en una Escuela de Santiago de Chile (Federico Ponzoni - USACH).					Diseño de una organizador previo en el aprendizaje significativo del análisis de varianza, en estudiantes de Psicología (Andrés Jaramillo - USS).
	Caracterización de la conducta adaptativa y del funcionamiento familiar en escolares con y sin discapacidad intelectual de la Región de La Araucanía (Ariett Krause, Francisca Román, Karen	Rol del psicólogo en la escuela: una mirada a la acción laboral en el marco de la ley SEP (Sebastián Mendoza, Cristina Catalán y Sergio Galdames - UST).	Desarrollo de un cuestionario CDEI para planes de mejora y convivencia democrática en interculturalidad (Leila Campdesuñer - UCSH)	Pensando la reconfiguración del adentro de las instituciones educativas desde una perspectiva de género: Aportes de la Filosofía (Análisis Escapil, Juan Gabriel Luque - Univ.	Dinámicas de contextualización y apropiación de la guía para la inclusión educativa, como herramienta de cambio escolar (Ignacio Figueroa - Jorge Soto CDC-UDP).					Absentismo a clases en estudiantes de psicología de una universidad particular de Lima (Miguel Barboza, Valeryn Barrera, Caroline Vilchez - Instituto de Investigación Walter Blumenfeld Meyer).

Presentación en la XXV Asamblea General de CLACSO: Medellín, Colombia

Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz

9 al 13 - Noviembre 2015 - Medellín, Colombia

 XXV Asamblea General de CLACSO

# Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a escuelas de Educación Primaria



Equipo de Investigación:	Dante Castillo Eduardo Thayer Eduardo Santa Cruz
Institución:	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
Proyecto FONIDE N°:	F911463



**Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación**

Santiago, 2015



Certificado de Participación en Congreso Turquía:



Certificado Congreso  
AMCE - Migrantes.pdf