FORMULARIO DE PROYECTO DEFINITIVO

CURSO DE MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA EL DISEÑO DE INV. SOCIOCULTURAL

Indicaciones:

1. Fuente: Arial, tamaño 10, interlineado simple, justificado, márgenes preestablecidos.

5. Citas bibliográficas y de fuentes secundarias en referencia APA.

6. Respete la extensión sugerida.

Equipo de investigación:	Adonis Saldaña y Jaime Barrueto
Título Proyecto:	La escuela migrante: desafíos interculturales contemporáneos en la labor docente en el Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul.

I. FORMULACIÓN DEL PROYECTO, PROBLEMA Y PREGUNTA CONTEXTUALIZADA:

Esta sección debe contener la exposición general del tema y el problema, precisar los aspectos nuevos u otros a desarrollar, señalando los enfoques actualmente en uso en el tema de investigación, así como los fundamentos teóricos y análisis bibliográfico que lo avalan. Extensión sugerida: 7 páginas

Durante las últimas décadas, las migraciones a nivel mundial han ido adoptando nuevas formas y características. Como resultado, actualmente se evidencia un aumento progresivo de la migración intrarregional -vale decir, al interior de la misma región o continente- en desmedro de las migraciones de tipo extrarregional (Martínez, et al., 2016). Naturalmente, Chile no se encuentra ajeno a este fenómeno.

En la actualidad, la normativa legal que regula el ingreso, la permanencia y el egreso de población migrante a Chile es el Decreto Ley n° 1094, promulgado en 1975 bajo la dictadura de Augusto Pinochet. Para diversos autores (Mardones, 2006; Olate 2018), la entrada en vigor de este decreto impone severas trabas democráticas. En efecto, al estar basada en la Doctrina de Seguridad Nacional, concibe al extranjero y a la migración como una amenaza y, en consecuencia, no está a la altura de los desafíos que presentan los flujos migratorios contemporáneos. No obstante, hay que hacer mención de la recién promulgada Ley de Migración, la cual es la primera política migratoria como tal que se emite tras el retorno a la democracia, que, además, busca entregar atribuciones al Estado para regular y restringir la movilidad de los migrantes en territorio nacional en desmedro de la integración de ellos (Thayer, 2021).

A pesar de esto, desde el retorno a la democracia la cantidad de inmigrantes que ingresan a Chile ha ido en aumento. Para Olate (2018), este fenómeno es resultado del crecimiento económico y la estabilidad política de nuestro país en relación con la región, lo que convierte a Chile en un potencial destino para personas que buscan mejores oportunidades laborales y de vida. Como resultado, nuestro país se ha transformado en un importante receptor de población migrante en Latinoamérica. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2019a), los colectivos más importantes en Chile son los venezolanos (455.494), los peruanos (235.165), los haitianos (185.865), los colombianos (161.153) y los bolivianos (120.103). Respecto a la distribución de la población migrante, la mayoría reside en la Región Metropolitana, con un 61% del total; le siguen las regiones del Norte Grande (Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta), con un 16,2%; y en tercer lugar, con un 5,8% del total, la Región de Valparaíso (Pedemonte, et al., 2016).

Ahora bien, pese a que la mayoría de la población migrante que ingresa a Chile tiene edad laboral, con una media de 32 años, estos flujos migratorios también han producido la movilización de niños, niñas

y adolescentes en edad escolar, fundamentalmente tras el año 2000 con el inicio del proceso de reunificación familiar. En efecto, se estima que el rango etario del 19% de inmigrantes en Chile oscila entre los 0 y 19 años (Joiko, et al. 2016, Pedrero, et al. 2017, Poblete Melis, et al. 2017); es decir, este segmento poblacional se encuentra en edad escolar, por lo que sería pertinente preguntarse cómo se distribuyen en los establecimientos educacionales de nuestro país.

La educación chilena se imparte a través de tres dependencias administrativas: los establecimientos municipales o delegados, que están bajo la dirección del Estado y sus órganos competentes; las instituciones privadas, que están a cargo, tanto su subvención como administración, de particulares; y los centros particulares subvencionados, que están bajo la dirección de un sostenedor y son financiados por el Estado.

Según un informe del Servicio Jesuita de Migrantes (2020), entre el año 2014 y 2019 se evidencia un aumento de un 616% de la matrícula migrante, lo que corresponde a 160.463 inscritos, constituyendo un 4,4% del total nacional de matriculados en establecimientos educacionales chilenos. En relación con su distribución, más de la mitad estudia en establecimientos educacionales públicos, mientras que alrededor de ⅓ estudia en particulares subvencionados. Por otra parte, en cuanto a la distribución geográfica, el 78% de estudiantes migrantes se concentra en cuatro regiones (solo allí estudia el 44% del estudiantado nacional migrante): Región Metropolitana, Arica y Parinacota, Antofagasta y Tarapacá.

Frente al aumento sostenido del ingreso de población migrante en edad escolar a nuestro país, y su inserción predominante en dependencias municipales y particulares subvencionadas, conviene preguntarse cuál es el estado actual del sistema escolar chileno.

Calificar la calidad de la educación de un país supone el análisis de diversas variables. Un indicador al que se suele acudir es el porcentaje de alfabetización. Según datos de la UNESCO (20 de abril del 2021), la tasa de alfabetización en Chile al 2017 fue del 96,4%. Un análisis comparativo nos permite identificar que Chile sobresale en esta materia en relación con la región. Desde otra perspectiva, según un ranking de la OCDE del año 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019) que evalúa las competencias de los estudiantes de los países miembros a través de la prueba estandarizada PISA, Chile encabeza la lista de países latinoamericanos en ciencias y lectura. No obstante, es importante precisar que, si bien a simple vista estos datos parecieran ser alentadores, en todos los casos señalados Chile se encuentra por debajo del promedio de la OCDE.

El sistema educacional chileno, pese al balance positivo expuesto, sigue presentando una serie de desafíos. Dentro de ellos destaca la preocupante brecha existente entre el rendimiento académico de establecimientos públicos en comparación con los privados. Diversos autores (Brunner y Elacqua, 2003; Muñoz, C. y Muñoz, G.) advierten que el determinante de este fenómeno es la grave desigualdad socioeconómica del país, que no se expresa solo en la educación, sino también en áreas como la salud, el acceso a la vivienda y la previsión social.

Un elemento clave a considerar en los desafíos que atraviesa el sistema escolar chileno son las condiciones laborales de uno de los actores claves al interior de la comunidad educativa: los profesores. Según la OCDE (20 de abril del 2021a), Chile es uno de los países en que los docentes cumplen más horas lectivas anuales, alcanzando la cifra de 999 horas, solo siendo superado por Costa rica y México, y muy lejos de las 554 horas de Polonia, quien lidera el ranking. Bajo otra perspectiva, según el mismo organismo (20 de abril del 2021b), los docentes chilenos tienen en promedio una de las mayores cantidades de estudiantes por sala.

Como se expuso previamente, la distribución de los estudiantes migrantes se concentra mayormente en establecimientos públicos y particulares subvencionados. Considerando que son estas dependencias administrativas las que más dificultades enfrentan, y en donde la labor docente es más compleja, surge la duda sobre si los docentes se encuentran preparados para enfrentar el fenómeno migratorio que Chile está atravesando. En este sentido, en el presente trabajo, a través de un estudio de caso, se planea analizar ¿cómo los flujos migratorios contemporáneos provocan desafíos interculturales para los profesores del Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul?

Marco teórico

I. Propuesta teórica

Llegado a este punto, conviene especificar cuáles serán los presupuestos teóricos que sustentarán nuestra investigación. Considerando que nuestro objeto de estudio son los docentes, y particularmente su percepción respecto a sus estudiantes migrantes, creemos que es pertinente diseñar nuestro marco interpretativo a partir de la teoría de las representaciones sociales.

Proveniente desde el campo de la psicología social, esta teoría nace en la obra de Serge Moscovici (1979) titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*, la cual supuso una ruptura epistemológica al interior de la disciplina, oponiéndose férreamente a los dominantes enfoques conductistas y positivistas (Banchs, 2000). Sin perjuicio de lo anterior, el modelo de las representaciones sociales no es patrimonio exclusivo de la psicología, pues se ha ido construyendo gracias a los aportes de otros campos del saber, especialmente de la sociología, destacando el interaccionismo simbólico y las propuestas teóricas de Emil Durkheim; de hecho, la propia teoría de Moscovici se basa en la delimitación de la noción de representación colectiva del sociólogo francés (Alasino, 2011).

Según Martín Mora (2002), el interaccionismo simbólico, bajo la perspectiva de George Herber Mead, su principal referente, enfatiza en la existencia de una realidad simbólica distinta de la realidad natural, la cual es susceptible de creación, de transformación y de destrucción, siendo accesible no a la especulación filosófica, sino al análisis empírico. Durkheim, por su parte, propone el concepto de representación colectiva en oposición a las representaciones individuales, indicando que la sociedad posee una conciencia social que trasciende a los individuos en tanto fuerza coactiva, y que puede ser estudiada a partir de los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos.

Ahora bien, respecto a la teoría de las representaciones sociales como tal, consideramos necesario precisar su definición y sus fundamentos, pues esta concepción será esencial en el análisis posterior de los resultados de nuestra investigación. Las representaciones sociales se pueden entender como aquellas imágenes mentales que posee una comunidad lingüística cualquiera respecto a eventos, acciones, personas, etc., y que se ven sintetizadas en el lenguaje; constituyen una creencia y, a su vez, son la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con determinado evento, acción o persona (Martinez Labrín, 2006; Raiter, et al. 2010). Según Serge Moscovici (1979: 17), “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. En este sentido, el medio cultural en el que viven y se desarrollan las personas, su posición en la estructura social, sus experiencias diarias, influyen en su identidad y, fundamentalmente, en la forma en que perciben la realidad social (Costas, sin año).

En línea con lo anterior, cabe destacar que las representaciones sociales circulan y se cruzan en el universo cotidiano, ya sea a través de una palabra, un gesto, o un encuentro, además, “corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia” (Moscovici, 1979: 27). De este modo,deben ser comprendidas como una forma específica de conocimiento; a saber, el conocimiento *ordinario*, el cual es socialmente construido y compartido por diferentes grupos, y que además es incluido en la categoría de sentido común (Jodelet, 2011). En otras palabras, las representaciones sociales sintetizan las explicaciones que elaboran tanto los individuos como las comunidades a partir del conocimiento de la realidad que les circunda, de la comunicación, y del pensamiento social. En consecuencia, juegan un papel fundamental en el modo que la gente piensa y organiza su vida diaria, vale decir, se ven expresadas en el sentido común (Costas, sin año). El conocimiento *ordinario*, según propone Jodelet (2011), sirve de grilla de lectura de la realidad, por lo cual guía la acción en la vida práctica y cotidiana.

En síntesis, como señala Robert Farr (1983), la teoría de las representaciones sociales puede resumirse como el estudio de:

> Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios (…) No representan simplemente "opiniones acerca de", "imágenes de" o "actitudes hacia" sino "teorías" o "ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad (…) [son] sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los

> miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (p. 655)

En relación con todo lo dicho, la aplicación del modelo de representaciones sociales en las investigaciones socioculturales puede ser muy fecundo. En efecto, el estudio de estas permite, por un lado, reconocer los mecanismos mediante los cuales se constituye el pensamiento social, y por el otro lado, acercarnos a la visión de mundo que las personas o grupos poseen, ya que el conocimiento del sentido común es utilizado por la gente para actuar o tomar posición frente a distintos objetos sociales (Costas, sin año). Por lo tanto, estudiar las representaciones sociales de una comunidad lingüística posibilita comprender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Costas, sin año).

Por lo anterior, consideramos que el uso de esta teoría en nuestra investigación nos permitirá interpretar de mejor forma los desafíos interculturales que se presentan en la labor docente tras la irrupción de nuevos flujos migratorios en nuestro país. En este sentido, creemos que es fundamental analizar cómo se construyen los discursos sobre sujetos migrantes y qué categorías se utilizan para referirse a ellos, pues "las prácticas de lenguaje en materia de inmigración no son ajenas en absoluto al imaginario social y al sistema de representaciones que las rigen" (Belarbi, 2004: 88) y se traducen en prácticas concretas sobre ellos. Además, dentro del campo de la educación, permite entender el carácter social, histórico y, a su vez, subjetivo de la realidad social que se construye en el ambiente escolar, ubicando al docente como un actor dinámico cuya función es dar forma a lo que proviene del exterior (Mireles Vargas, 2011).

En pocas palabras, los desafíos interculturales que se generan en la labor docente se ven afectados por "las nociones sobre lo que es posible hacer, alcanzar, pensar en el marco de un aula entre docentes y alumnos son ideas fuerzas que pueden ejercer un impacto sobre la experiencia que efectivamente desarrollan los actores" (Alasino, 2011: 6), por lo que estudiar cómo operan las representaciones sociales en este proceso es fundamental para el diseño de políticas públicas o institucionales. En efecto, la atención del debate educativo en esta teoría favorecería, por otro lado, el análisis de la distancia entre el diseño de un programa de integración escolar para los migrantes y su implementación efectiva en el aula, puesto que las concepciones dominantes y las representaciones sociales que los docentes poseen sobre sus alumnos tiene fuertes implicancias en el proceso de enseñanza e integración (Alasino, 2011; Jodelet, 2011).

II. Marco conceptual

La elaboración de un proyecto de investigación orientado a los fenómenos migratorios contemporáneos exige, necesariamente, el despliegue de un itinerario conceptual cuyas definiciones sean operativas a la problemática en cuestión. Naturalmente, el desarrollo de este marco se hace con la finalidad de acotar el trabajo investigativo a través de la selección de criterios de interpretación que apunten a la comprensión del problema. Sin embargo, al mismo tiempo, consideramos que una debida aclaración terminológica nos permite distanciarnos de ciertas categorías racistas o xenófobas en las que se suele caer al referirse a la población migrante (por ejemplo, la noción de migrante ilegal). En efecto, frente a la entrada de colectivos de distinto origen a nuestro país, resulta necesario resolver qué entendemos por migrante y cuáles son las características que debe cumplir este sujeto para ser considerado como tal.

Para Lacomba (2001), la migración es "el tránsito de un espacio social, económico, político y/o cultural a otro, con el fin de desarrollar un determinado proyecto y tratar de responder a unas determinadas expectativas personales o de grupo" (p. 9). Como fenómeno histórico, esta práctica ha caracterizado desde tiempos remotos a la vida humana, solo variando en su alcance (local, regional y/o global) y sus motivaciones (Mager, 2008). Para efectos de este trabajo, entenderemos al sujeto migrante como todo aquel que se traslada desde su país de origen a otro destino para establecerse permanentemente. De esta genérica definición se desprenden dos categorías que, de igual forma, conviene especificar: hablaremos de emigrante cuando nos refiramos a toda persona que, desde el punto de vista del país de origen, se traslada hacia otras latitudes; e inmigrante cuando el individuo llega al país de destino (Universidad Pontificia Bolivariana, 17 de junio del 2021).

Habiendo hecho esta precisión, conviene preguntarse acerca de la calificación jurídica del migrante. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su artículo 13 numeral 1 y 2, señala

respectivamente que “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”. Además, “toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio y a regresar a su país” (Naciones Unidas, 17 de junio del 2021). El reconocimiento del traslado desde un lugar a otro como un derecho inherente a la condición humana exige a las naciones que ratifican estos acuerdos internacionales reconocer al migrante como un sujeto pleno de derechos. Esta definición es fundamental, porque niega rotundamente el calificativo de ilegal, puesto que la migración no puede ser constitutiva de delito y, por esta razón, no es legítimo suspender las garantías de los migrantes bajo la justificación de un marco legal, pues se estaría atentando contra sus derechos humanos. Incluso, por lo menos en el caso de Chile, se estaría violando el principio de supremacía constitucional, que señala expresamente la supeditación de la carta magna a los acuerdos internacionales ratificados por Chile.

Hemos señalado que los flujos migratorios contemporáneos han provocado diversos desafíos interculturales en nuestro país, a nivel general, y en las escuelas, a nivel particular. Conviene entonces preguntarse qué entenderemos por interculturalidad y a qué desafíos nos enfrentamos. En primer término, a nuestro entender, el uso indiscriminado de los prefijos “inter”, “multi” y “trans” sobre la raíz “cultural” muchas veces cae en imprecisiones conceptuales que dificultan su aplicación, por lo que requieren ser precisados. Este problema bien lo ha reflejado Aguado (1991), quien ha esbozado sucintamente las principales diferencias:

> Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. (...) Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. (...) Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. (p. 89)

La interculturalidad, en definitiva, es la “posibilidad de diálogo entre las culturas” (Walsh, 2010: p. 1), reconoce la diferencia y, a partir de allí, busca generar acuerdos para construir colectivamente la sociedad y trazar consensuadamente sus proyectos políticos; ello exige necesariamente el reconocimiento del otro y también el de uno mismo (Moya, 2019). Bajo esta premisa, el desafío de la interculturalidad al interior de las escuelas es determinante, puesto que un modelo de educación con dicho enfoque prepara a los alumnos para vivir en una sociedad que progresivamente se va componiendo de diversos grupos culturales (Peiró, et al., 2012).

En relación con lo anterior, consideramos pertinente referirnos en nuestro trabajo solo a los desafíos interculturales que conciernen a la población migrante. Con ello no buscamos desconocer la lucha histórica de otros colectivos, como los pueblos originarios o afrodescendientes chilenos, por el reconocimiento de su autonomía, experiencias y proyectos políticos; solo creemos que una empresa con semejantes objetos de estudios, diversos y heterogéneos, exige necesariamente una investigación aparte.

Ahora bien, atendiendo a los desafíos interculturales que demanda la introducción de nuevos colectivos migratorios a nuestro país, conviene definir, naturalmente, qué entendemos por diversidad cultural. Como señala la Convención Universal de la Unesco (18 de junio del 2021), ratificada por el Senado chileno el 27 de enero de 2007, esta “se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades”.

En sí misma, la diversidad cultural está profundamente arraigada en las sociedades americanas. Estas se encuentran estrechamente vinculadas a una experiencia histórica -vista desde la larga duración- que remite a la conjugación de dos grandes entidades culturales: la heterogénea gama de pueblos prehispánicos y el horizonte cultural europeo. En los Estados en que han logrado conservar y desarrollar sus costumbres, los colectivos autóctonos siguen aún exigiendo reconocimiento.

Exponemos el caso particular indígena para reafirmar el hecho de que la existencia de una diversidad cultural en un país determinado no implica necesariamente su reconocimiento por parte del Estado. De hecho, no son menores las ocasiones en las que se reduce a los distintos grupos culturales de un

territorio a una sola nación o, incluso, se niega la existencia de los colectivos, como a la población afrodescendiente de nuestro país. Sin duda alguna, este fenómeno plantea un serio problema para la sociedad chilena, pero aún más para la escuela, pues dicho espacio resulta ser el lugar donde, “además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación” (Durkheim, 1976). Dicha situación nos remite al desafío de la inclusión educativa.

En consecuencia, frente a la entrada reciente de nuevos colectivos migratorios, resulta necesario precisar qué entendemos por inclusión educativa. Para la UNESCO, "todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación”(Lindqvist, 1994). El mismo escrito señala que “el sistema educativo de un país [es] el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes", y no al revés. Consideramos relevante destacar este último apartado. Ante un modelo de escuela homogeneizador que tiende a la aculturación, urge expandir las fronteras del sistema educativo para integrar a todos los grupos culturales que habitan en nuestra nación.

En línea con lo anterior, “la Educación Inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad (León, et. al., 2016)”. Bajo esta premisa, el fortalecimiento de la comunidad escolar y su apertura a distintos colectivos es una de las primeras tareas que se deben cumplir.

Entenderemos por comunidad escolar aquella “agrupación de personas que, inspiradas en un propósito común, integran la institución educacional; incluye a alumnos/as, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos directivos y sostenedores educacionales” (Ley Nº 20.370, 2009, art. 9). En el marco del proceso de aprendizaje, esta juega un papel fundamental, pues reduce la tensión entre los diferentes grupos sociales y aumenta las oportunidades educativas (Hatcher, 2001, citado en Salimbeni, 2011: 21). Esto es debido a que sus proyectos están centrados en el alumno y su aprendizaje, vinculando los contenidos con las expectativas que las familias depositan en el establecimiento educacional, por lo que las comunidades educativas resultan ser verdaderas generadoras de calidad. Como elemento adicional, la participación activa de sus miembros, particularmente del grupo familiar y del estudiantado, se convierte en un recurso importante para mejorar la inclusión social (Hernández-López, et al., 2015).

Al interior de esta comunidad, los profesores son fundamentales; mediadores entre la cultura que los ha antecedido y sus alumnos, propician el aprendizaje de los estudiantes a través del proceso educativo (Nieva Chaves, et al., 2016). Su labor, naturalmente, exige un serio compromiso con los desafíos que presenta la actividad pedagógica. En este sentido, conviene especificar en qué consiste el trabajo docente.

Para Yañéz y Sánchez (2017), basándose en Tardif (2004), la docencia es un conjunto de interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas necesidades. Es necesario, en consecuencia, que los profesores sean capaces de identificar cuáles son las condiciones (económicas, emotivas, etc.) de los estudiantes migrantes en el aula.

Por esta razón, la labor docente exige una formación sistemática, toda vez que los nuevos desafíos en la actividad pedagógica, en su directa vinculación con los fenómenos contemporáneos (como la migración), han ido replanteando las competencias necesarias en el aula. Para Buey (2010), basándose en De Vicenzi (2010), “la incorporación de proyectos como eje central de los diferentes cursos es una buena estrategia de comunicación y se vuelve una herramienta fundamental para el aprendizaje del alumno” (p. 30). Esto implica “romper con la monotonía didáctica y asumir un rol de tutor o asesor de proyecto” a partir del ajuste de “las metodologías de evaluación e incorporar materiales didácticos que permitan la autonomía del alumno en el aprendizaje así como la incorporación de las TICS, son algunos de los desafíos que el Siglo XXI le plantea al docente” (p. 30).

III. Estado de la cuestión

Habiendo hecho la debida precisión conceptual y teórica a partir de las cuales se basará nuestro trabajo, conviene preguntarse qué se ha escrito respecto a los desafíos interculturales en el

marco de los flujos migratorios contemporáneos al interior de la labor docente. Considerando que las particularidades de estos fenómenos obedecen siempre a un contexto en específico, lo que dificulta una extrapolación de los estudios a otras realidades, en este apartado revisaremos lo que se ha escrito en Chile respecto a las percepciones docentes sobre sus estudiantes migrantes.

La lista de investigaciones que la literatura especializada ha dedicado a este tema es extensa. Para partir, consideramos relevante traer a colación el artículo titulado *Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión*. En él, Cerón, Alvarado y Poblete (2017), autores de este estudio, lograron identificar que en dos establecimientos de enseñanza básica los docentes construían etiquetas a partir de las cuales atribuían una serie de déficits académicos y de comportamiento a sus estudiantes en función de su país de origen. A la postre, concluyen que es importante generar comunidades educativas inclusivas a partir de la participación directa de los estudiantes (por ejemplo, por medio de centros estudiantes con carácter resolutivo) en el diseño de las políticas y proyectos educacionales.

Creemos relevante también destacar los aportes de Pavez, Ortiz y Domaica (2019) en *Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar.* Recolectando datos en Antofagasta, Valparaíso y Santiago de Chile desde abril a diciembre de 2017, los investigadores lograron identificar discursos nacionalistas que contribuían a la estigmatización de la infancia migrante. Además, nuevamente a través de un análisis discursivo, observaron el uso de categorías homonacionalistas y de rescate que verían al estudiante transgénero proveniente de otro país como un sujeto de protección frente a las sociedades homofóbicas de origen. Consideramos pertinente destacar este último punto, porque resulta necesario que las investigaciones en ciencias sociales y humanidades, en su pretensión holística, se abran a otros objetos de estudio, como las minorías sexuales, y adopten nuevos enfoques destinados al abordaje de los fenómenos y problemáticas que atraviesan las sociedades contemporáneas.

A diferencia de las dos investigaciones señaladas con anterioridad, Segovia y Rendón (2020), en su estudio titulado *Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural*, utilizan un enfoque cuantitativo para estudiar las percepciones docentes respecto a sus estudiantes migrantes. Pese al cambio de criterio, las conclusiones a las que llegaron los autores no distan mucho de los casos anteriores. Enfatizando en esta ocasión más en las conductas que en el desempeño académico de los migrantes, lograron observar que los profesores explicaban los problemas de convivencia escolar a partir de la nacionalidad de origen de sus alumnos, según la cual los pupilos tendrían más o menos dificultades para establecer relaciones afectivas con sus pares chilenos.

Además de la academia, existen organizaciones no gubernamentales dedicadas a estudiar y a levantar datos respecto a los estudiantes migrantes en nuestro país. Una de estas instituciones es el Servicio Jesuita a Migrantes. En un estudio en coordinación con el Hogar de Cristo y el Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives (2020), lograron catastrar y aportar información significativa sobre el acceso a la educación formal de los distintos colectivos migrantes que se encuentran en nuestra nación, cubriendo temas como matrícula en establecimientos educacionales respecto a regiones y dependencias administrativas, además de cuantificar el grado de inserción escolar a nivel nacional.

En todos los casos expuestos, los investigadores coinciden en que un diseño de políticas públicas inclusivas, una formación docente intercultural y la construcción de comunidades educativas abiertas a incluir tanto a los estudiantes migrantes como a sus familias son medidas necesarias para la debida inserción de la población proveniente de otros países en el sistema escolar chileno.

II. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Incluya en esta sección, el listado de referencias bibliográficas citadas en la sección.

Abric, J.C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018. Entrega de resultados*. Santiago de Chile.

Aguado Odina, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En Jiménez, M. C. *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104*),* Madrid: Dykinson.

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, *9*, 3.1-3.15.

Belarbi, A. (2004). La dinámica de las representaciones sociales en una situación de inmigración. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 81-97.

Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. *2003). La educación en Chile hoy*, 45-54.

Buey Fernández, M. (2010). La labor docente: Saber y saber hacer. La necesidad de formarse como docente. En Re*flexión Académica en Diseño y Comunicación*, (25), pp. 29-31.

Canales Cerón, M. (ed.) (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.

Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *11* (2), 233-246.

Congreso Nacional. (17 de agosto del 2009) Artículo 9. Ley General de Educación. [Ley Nª 20370]. Biblioteca Nacional del Congreso. Recuperado de: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974.

Costas, M. (sin año). *Representaciones Sociales*. Tucumán: U. N. T. Facultad de Filosofía y Letras.

Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Editorial Síntesis.

Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: La investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana De Sociología*, 45(2), 641-658.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Garza Mercado, A. (2007). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades.* México: El Colegio de México.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, *7*(13), 40-62.

Hernández-López, C. A., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I. Y., & Vega-Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, *11* (4), 15-30. Recuperado de: https://www.google.com/search?q=importancia+de+los+docentes+seg%C3%BAn+autores&rlz=1C1C

HZL_esCL958CL958&oq=importancia+de+los+docentes+seg%C3%BAn+&aqs=chrome.1.69i57j33i22i29i30l6.6568j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

INE, D. (2019a). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Recuperado de https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6.

INE. (2019b). *Estadísticas inmigrantes internacionales por comuna.* Recuperado de https://geoine-ine-chile.opendata.arcgis.com/datasets/a90cf11da90f4d0c86934b8636fd9779_3?geometry=49.272%2C-90.000%2C146.303%2C-87.875.

Jiménez Chaves, V. E., & Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(2), sin pág.

Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, *21*, 133-154.

Lacomba, J. (2001). Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94 (11), 1-11. Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-3.htm.

Segovia Lagos, P., & Rendón Zapata, B. R. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56), pp. 1-14. Recuperado de: https://journals.openedition.org/polis/19337.

León, C. E. C., Pirca, C. E. C., Lozano, A. G. B., Ortiz, L. Y. M., & Toaquiza, W. F. G. (2016). Formación de valores en la educación inclusiva en la universidad contemporánea. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación ISSN 2224-2643*, *8* (4), 221-228. Recuperado de: http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/663.

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 16 de diciembre de 2009. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974.

Lindqvist, B. (1994). Información sobre Educación Inclusiva. *United Nations Rapporteur* Recuperado de: http://www.inclusioneducativa.org/ise.php.

Mager Hois, E. (2008). Migración y fronteras étnicas. En Sequera Meza, J., Villegas Morán, C. & Zarmeño Espinosa, M., *Procesos de Significación de las Fronteras* (pp. 66-96). E. E. U. U.: Universidad Autónoma de Baja California.

Mardones, P. (2006). Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. *Informe final concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Argentina: Programa regional de becas CLACSO*.

Martínez Pizarro, J., & Orrego Rivera, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe.* Naciones Unidas.

Martínez Labrín, S. (2006). Representaciones sociales, inmigración y mujeres: Hegemonía y polisemia. *Theoria*, *15*(2), 61-67.

Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *1*(2), 1-25.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Editorial Huemul

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, 21-56.

Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de psicología,* 1-8.

Muñoz, C. y Muñoz, G. (2013). Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. *Documento de Trabajo*, (8).

Naciones Unidas (17 de junio del 2021). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights.

Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, *8* (4), 14-21.

OECD. (20 de abril del 2021a). *Teaching hours*. Recuperado de https://data.oecd.org/teachers/teaching-hours.htm.

OECD. (20 de abril del 2021b). *Students per teaching staff*. Recuperado de https://data.oecd.org/teachers/students-per-teaching-staff.htm.

Olate, M. L. M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*, (49).

Pavez Soto, I., Ortiz López, J., & Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos*, *45*(3), pp. 163-183.

Pedemonte, N., & Dittborn, C. (2016). La migración en Chile: breve reporte y caracterización. *Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo*.

Pedrero, V., Oyarte, M., Cabieses, B., Elzo, V. A., & Dittborn, C. S. (2017). Perfil socio-demográfico de migrantes internacionales en Chile. *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile*, 115-147.

Peiró Gregori, S., & Molina, G. M. (2012). La interculturalidad en la educación: Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (13), 127-139.

Poblete Melis, R., & Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *43*(3), 239-257.

Raiter, A., Sánchez, K., & Zullo, J. (2010). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Rateau, P., & Monaco, G. L. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES psicología*, 22-42.

Reichardt, C. S. & Cook, T. D. (1982). Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos. *Estudios de Psicología,* Nº 11, 40–55.

Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad: Participación comunitaria en el sistema escolar. Tendencias pedagógicas. *Tendencias Pedagógicas* (17), 19-31.

Servicio Jesuita de Migrantes. (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo.*

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984) Introducción: ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 5-12). Barcelona: Ediciones Paidós.

Thayer, L.E. (2021, 27 de abril). *Nueva ley de migraciones: por qué precariza el trabajo y la residencia de los migrantes y puede promover más ingresos clandestinos*. Ciper. Recuperado de https://www.ciperchile.cl/2021/04/27/nueva-ley-de-migraciones-por-que-precariza-el-trabajo-y-la-residencia-de-los-migrantes-y-puede-promover-mas-ingresos-clandestinos/.

UNESCO (18 de junio del 2021). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text.

UNESCO. (20 de abril del 2021). *Tasa de alfabetización*. Recuperado de http://uis.unesco.org/en/country/cl.

Universidad Pontificia Bolivariana. (17 de junio del 2021). *¿Cómo se dice: "migrante" "emigrante" e "inmigrante"?.* Recuperado de: https://www.upb.edu.co/es/central-blogs/ortografia/como-se-dice-migrante-emigrante-inmigrante

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, *75* (96), pp. 1-18.

Yáñez, M. D. L. M. D., & Sánchez, G. I. S. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (69), 427-437.

III. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN:

Incluya la pertinencia de su investigación considerando la problemática planteada, los aportes teóricos y/o metodológicos, y relevancia social**. Extensión sugerida: 1 página.**

Desde los años noventa, con el retorno a la democracia, Chile ha experimentado una relativa estabilidad económica y política en relación con la región, lo que lo ha transformado en un país de destino para la población latinoamericana que emigra en búsqueda de mejores oportunidades. Como resultado, durante los últimos años ha llegado una gran cantidad de inmigrantes a nuestro país, destacando cinco colectivos: colombianos, haitianos, venezolanos, peruanos y bolivianos. Este es el caso de la comuna de Macul, la cual, según el último CENSO (INE, 2019b), de una población total de 114.875 residentes, 6562 corresponden a migrantes; es decir, un 5,7% del total.

Naturalmente, este fenómeno exige una serie de desafíos al interior de nuestro país, particularmente a nivel social y cultural. En este sentido, la búsqueda por fomentar la interculturalidad en el marco de la inclusión de nuevos agentes migrantes a nuestra sociedad es una tarea capital, pues, más que una relación de culturas, implica el reconocimiento del otro y la afirmación de uno mismo (Moya, 2009).

Al interior de estos colectivos que han migrado a nuestro país, destaca la presencia de población en edad escolar, quienes se han insertado en el sistema educacional chileno. Evidentemente, la introducción de estos nuevos estudiantes presenta una serie de desafíos a las comunidades educativas y, particularmente, a los profesores, pues se enfrentan a una nueva realidad a la que no están acostumbrados. En relación con lo anterior, es importante precisar que los desafíos interculturales están profundamente ligados a la educación. Como señala Catherine Walsh:

> Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades. (2010: 5)

En este sentido, las profesoras y profesores cobran suma relevancia, pues son actores claves al interior de la comunidad educativa, y son los agentes encargados de promover la inclusión de todos sus estudiantes. Por lo tanto, lo que se pretende hacer en el presente proyecto de investigación es explicar cómo las nuevas olas migrantes van generando distintos desafíos, en especial interculturales, a los docentes dentro del aula y en los procesos de enseñanzas.

A propósito del progresivo aumento en el ingreso de población migrante en edad escolar a nuestro país, los resultados de esta investigación pretenden ser un insumo para el debate público en torno a los posibles desafíos interculturales que presentan las escuelas chilenas, poniendo un especial énfasis en la labor docente, resaltando sus virtudes, pero también atendiendo a la falta de herramientas con las que se pudieran encontrar para enfrentarse a los fenómenos migratorios contemporáneos. De igual forma, se propone detectar prácticas y discursos que puedan inhibir en la inserción de niños y niñas extranjeras dentro de la comunidad educativa para identificar posibles focos de discriminación y/o racismo, a fin de desarrollar políticas institucionales para su solución.

Naturalmente, esta investigación no se desarrolla con el único fin de identificar los desafíos interculturales a los que se enfrentan los docentes y la comunidad educativa en general, sino también para aportar en el diseño de políticas públicas y en el mejoramiento continuo de instructivos y programas que busquen fomentar la inclusión. Junto a ello, el objetivo de este trabajo es instar al debate sobre la responsabilidad de las instituciones educativas de formar docentes con aptitudes para enfrentar los nuevos desafíos que presenta la educación en el s. XXI.

En último término, esta investigación pretende ser un insumo para desarrollar futuras investigaciones históricas. En efecto, dada la magnitud del fenómeno que Chile está atravesando, es pertinente visibilizar los desafíos a los que se enfrenta el sistema escolar chileno en su conjunto, a fin de aportar antecedentes relevantes al debate historiográfico en torno a la trayectoria de los flujos migratorios, su inserción en nuestro país, y las políticas que el Estado adoptó en esta materia.

IV. HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Explicite la(s) hipótesis de trabajo o preguntas que orientarán la investigación propuesta. **Extensión sugerida: ½ página.**

Bajo la perspectiva de la presente investigación, los docentes actuarían frente a los flujos migratorios contemporáneos sobre la base de imaginarios, mediante los cuales atribuirían falta de aptitudes académicas a los estudiantes migrantes en relación con su sistema escolar de origen, lo que inhibiría la puesta en práctica de una inclusión efectiva. Esto se expresaría, por ejemplo, mediante la utilización de etiquetas, en función de las cuales los docentes discriminarían entre las habilidades o conductas de sus estudiantes.

A raíz de lo anterior, se cree que los docentes no poseerían las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que se presentan a partir de la migración de estudiantes en edad escolar a nuestro país. En primer término, esta falta de competencias tendría su origen en los centros de educación superior en los que se formaron, debido a la escasa inclusión de unidades de formación intercultural en la malla curricular; pero también, en segundo término, la falta de aptitudes sería resultado de la ausencia de una política pública que fomente la formación intercultural de los docentes que imparten clases en Chile.

Adicionalmente, el ejercicio de prácticas inclusivas desarrolladas por las comunidades educativas sería insuficiente e ineficaz, pues los espacios que se generarían para promover la participación de población migrante no tendrían carácter resolutivo y, por consiguiente, poder de decisión en el mejoramiento continuo del establecimiento a través del diseño de programas educativos. Además, las instancias reservadas para difundir las tradiciones de origen de la comunidad migrante terminarían configurándose como instancias aisladas, focalizadas y sin mayor trascendencia en la inclusión de los estudiantes.

Como punto final, sumado a la falta de herramientas de la comunidad educativa, el Estado y los órganos correspondientes no diseñarían políticas públicas eficaces que apunten a una real inclusión. Por el contrario, se cree que los establecimientos educacionales al amparo del Estado seguirían siendo espacios profundamente verticales, en los cuales las instancias de participación estudiantil serían casi nulas; también los colegios serían espacios homogeneizadores, toda vez que tanto el currículum nacional como los programas educativos que diseña el MINEDUC no promoverían la inclusión.

V. OBJETIVOS:

Especifique los objetivos generales y específicos con los cuales espera validar la(s) hipótesis propuesta(s). **Extensión sugerida: ½ página.**

Objetivos generales:

1. Comprender los principales desafíos interculturales a los que se enfrentan los profesores ante los flujos de migrantes en edad de escolarización.

2. Analizar los determinantes que generan desafíos interculturales entre profesores y estudiantes migrantes.

Objetivos específicos:

1. Identificar los problemas a los que se ven enfrentados los profesores del Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul ante la falta de herramientas para la inclusión de estudiantes migrantes.

2. Describir las prácticas que despliegan los profesores del Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul para incluir a sus estudiantes migrantes.

3. Analizar la efectividad de estas prácticas docentes como generadores de inclusión y aprendizaje intercultural en el Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul.

VI. METODOLOGÍA:

Describa los métodos que planea utilizar y fundamente su elección para abordar cada uno de los objetivos propuestos. Incluya completa descripción del diseño experimental (cuantitativo o cualitativo), elección de tipos y tamaños muestrales, uso de bases de datos, archivos, metodología para el análisis estadístico de los resultados, etc., si es pertinente a su proyecto. Extensión sugerida: 3 páginas.

En ciencias sociales, la elección del método es fundamental para el diseño de cualquier investigación. Este consiste en todo "procedimiento que aplica cierto orden racional o cierta pauta sistemática a distintos objetos" (Garza Mercado, 2007: 3). Para efectos de nuestro trabajo, emplearemos un método cualitativo, también llamado teórico no probabilístico, pues -a nuestro juicio- es el que mejor se ajusta al abordaje de los fenómenos migratorios en el contexto escolar.

El método cualitativo puede ser definido como aquella metodología que produce datos descriptivos en desmedro de los estadísticos, lo cual es característico de lo cuantitativo, a partir de las propias palabras de las personas y de la conducta observable; implica un proceso no matemático de interpretación, con el fin de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos, para luego sistematizarlos en un esquema explicativo teórico (Taylor, et al., 1984; Strauss, et al., 2016). En palabras de Canales (2006), el "investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: los códigos y los documentos, o significaciones. (…) [lo que permite] (…) posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión" (p. 19); este proceso vendría a ser la 'traducción' de los objetos codificados por una comunidad específica. Creemos pertinente el uso de los métodos teóricos no probabilísticos, puesto que, en la actualidad, donde se presenta una individualización y pluralización de los estilos de vida (subculturas), han surgido nuevos contextos y perspectivas sociales -como los flujos migratorios contemporáneos- que necesitan narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente (Flick, 2007).

Sin perjuicio de lo anterior, el método cualitativo es más que un simple conjunto de técnicas; es un modo de encarar el mundo empírico, por lo que provee de una serie de fundamentos que resultan esenciales para las investigaciones socioculturales. A saber, el fenómeno es comprendido de una manera holística; es decir, se considera el todo y no es reducido a variables, busca comprender a las personas investigadas en su mismo marco de referencia, entre otras ventajas. (Taylor, et al., 1984; Reichardt, et al., 1982).

En consecuencia, esta metodología va a permitir realizar un análisis holístico, limitado local y temporalmente, de los desafíos interculturales que se presentan en la labor docente. A su vez, al moverse dentro del mundo de significados, el método cualitativo se encuentra en directa relación con la teoría de las representaciones sociales bajo la cual -como se expuso previamente- se realizará el análisis de los datos levantados. En definitiva, "los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace (…) el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias" (Taylor, et al., 1984: 8).

Ahora bien, respecto al enfoque que utilizaremos para abordar la problemática de investigación, consideramos pertinente basarnos en un estudio de caso. A la luz de lo que propone Giménez (2012), este puede definirse "como el estudio intensivo de un caso particular, con el propósito —al menos parcial— de echar luz sobre una clase más amplia de casos (una "población")" (p. 44). Los estudios de caso poseen dos características esenciales para nuestro trabajo: por un lado, aborda de forma intensiva una unidad (una familia, un liceo, una comunidad), siempre desde su especificidad; por otro lado, dentro de las investigaciones cualitativas, son esencialmente ideográficos, es decir, implican realizar una descripción y análisis profundo del caso en sí mismo, sin el propósito de generalizar los resultados (Muñiz, 2010).

Nuestra investigación en el Liceo Mercedes Marín del Solar A5 corresponde a lo que Jiménez y Comet (2016) han llamado un estudio de caso intrínseco, lo que implicaría el análisis intensivo de una situación particular, observado desde sus especificidades propias, buscando una mayor comprensión del fenómeno en concreto. Por otra parte, el caso no ha sido elegido porque sea representativo de otros, sino que, por el contrario, en sí mismo es de interés (intrínseco). Abordar este problema desde los estudios de caso va a permitir "dar respuesta a cómo y por qué ocurren el o los hecho/s, focalizando a los fenómenos en estudio desde múltiples perspectivas, haciendo que la exploración sea en forma más

profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio" (Jiménez Chaves, et al., 2016: sin pág.). Adicionalmente, según algunos autores (Muñiz, 2010; Jiménez Chaves, et al., 2016), una de las ventajas de la utilización de los estudios de caso es la diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información que permiten. En efecto, proponemos realizar un proceso de triangulación, lo que implica observar las concordancias o diferencias al aplicar varias técnicas o estrategias durante la investigación.

En este sentido, para llevar a cabo nuestra investigación en el Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul, aplicaremos tres técnicas de recolección de datos. En primer lugar, se realizarán entrevistas semiestructuradas a los participantes, es decir, a través de una interacción conversacional entre el entrevistador y el entrevistado, se diseñará un cuestionario con preguntas estandarizadas, pero de respuesta abierta, pretendiendo recoger la mayor cantidad de saberes privados y construir el sentido social de la conducta individual y grupal respecto a la labor docente y sus respectivos desafíos interculturales (Delgado, et al., 1999; Canales Cerón, 2006). En relación con el sistema teórico que se utilizará para interpretar los datos, las entrevistas semiestructuradas permitirán el "estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares, etc." de los entrevistados (Delgado, et al., 1999: 228).

En segundo lugar, se realizarán observaciones no participantes en distintas clases para estudiar presencialmente la actividad docente, con especial énfasis en el análisis de las interacciones entre el profesor y sus estudiantes. A diferencia de la observación participante o exógena, con esta técnica se buscará incidir lo menos posible en el campo de acción de los sujetos estudiados, a fin de levantar información lo más cercana a la realidad empírica.

Nuestra última técnica, que emplearemos en el análisis de contenido, se basará en la propuesta teórica de Jean Claude Abric conocida como el núcleo central de las representaciones sociales. Según señala Patrick Rateau y Grégory Lo Monaco (2013), esta teoría se fundamenta en "considerar que, en el conjunto de elementos cognitivos que constituyen la representación, algunos van a jugar un rol diferente a los demás. Dichos elementos, llamados elementos centrales, se reagrupan en una estructura que Abric (1994) denomina 'núcleo central'"(p. 31). Es decir, captar las categorías que constituyen la representación social y que son ordenadas jerárquicamente, según su importancia, por los individuos.

Si bien es cierto que toda representación social está estructurada alrededor de un núcleo central (núcleo estructurante), el cual está constituido por uno o varios conceptos que cargan de significación a la representación, también existen elementos periféricos que se organizan alrededor del núcleo central. De hecho, su ponderación, su valor y su función están determinados por él; constituyen el lado más accesible de las representaciones sociales, pero también su lado más vivo y concreto (Abric, 1994). En efecto, "abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias" (Abric, 1994: 23). De esta forma, el núcleo central o estructurante cumple dos funciones: un rol generador de sentido, es decir, a través del núcleo otras categorías del campo representacional adquieren significación y valor específico; y una función organizadora de los elementos de la representación, siendo el mismo núcleo estructurante el que determina las relaciones de dichos conceptos (Rateau, et al., 2013).

Por lo anterior, a partir de la información emanada de las entrevistas realizadas, se extraerán una serie de conceptos que luego se organizarán en base a esta técnica de núcleo-periferia, lo que posibilitará una mejor identificación y análisis de las representaciones sociales del cuerpo docente frente a sus estudiantes migrantes, puesto que "el núcleo central está determinado socialmente, ligado a condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, y constituye la base social y colectiva de las representaciones" (Molinari, et al., 1996: 42, citado en Banchs, 2000: 3.12). En este sentido, es necesario precisar que aquellos conceptos que más se repiten constituyen el núcleo central de las representaciones sociales, en cambio, aquellos diluidos en la enunciación corresponden a la periferia.

Con relación a la elección de la muestra, se elaborará un muestreo cualitativo o teórico no probabilístico respecto del universo de 32 docentes del Liceo Mercedes Marín del Solar A5. Esta se construirá en base al entrecruzamiento de criterios que aplicará el equipo de investigación a los docentes del respectivo liceo. Sin embargo, esto implica que el muestreo, "más que predeterminado antes de comenzar la investigación, evoluciona durante el proceso; se basa en conceptos que emergen del

análisis y que parecen ser pertinentes para la teoría que se está construyendo" (Strauss, et al., 2016: 220).

Ahora bien, para hacer viable nuestra investigación, consideramos pertinente aplicar cuotas a nuestra muestra. Creemos que, en lo que respecta a las percepciones docentes sobre sus estudiantes migrantes, la edad es una variable determinante, por lo que se establecerá un rango etario, dividiendo a los participantes en dos subgrupos según tengan más o menos de 45 años.

Junto a lo anterior, se tomará en consideración el cargo que ostentan los trabajadores del Liceo, agrupándolos en dos categorías: sí ejercen una labor directiva-administrativa (jefe de UTP, psicopedagogos, jefe de ciclo y director); o bien, si realizan una constante actividad pedagógica en el aula (profesores). Creemos que la discriminación de los sujetos de estudio a partir de este criterio nos permitirá lograr identificar de mejor forma los desafíos interculturales, pues se manifiestan de distinta forma en función del puesto que ocupan los actores al interior de la comunidad educativa.

En cuanto al cuerpo docente, consideramos pertinente solo seleccionar a aquellos que desempeñan tareas en Matemáticas, Ciencias (en el caso del ciclo mayor, Física, Biología y Química), Historia y Lenguaje, pues a partir de estas asignaturas los organismos gubernamentales diseñan mecanismos para evaluar el desempeño académico de los estudiantes. Adicionalmente, se presume que en la práctica de estos cursos se presentarían desafíos interculturales distintos: por ejemplo, en casos como Matemáticas y Ciencias, donde los contenidos son relativamente universales, no se generarían las mismas situaciones que en Historia, materia en la que se suelen compartir discursos nacionalistas que eventualmente podrían entrar en disputa con los conocimientos que el estudiante migrante recibió en su país de origen.

Del mismo modo, se considerará si aquellos docentes trabajan en el ciclo menor (desde pre-kinder hasta 6° básico); o bien, en el ciclo mayor (desde 7° básico hasta 4to medio), puesto que, de acuerdo con el nivel cognitivo del estudiante, tanto los métodos de la práctica pedagógica como los proyectos educativos institucionales y gubernamentales presentan desafíos distintos.

Finalmente, de esta muestra escogida, aplicaremos un criterio de género a fin de considerar a personas de ambos sexos, aunque sin priorizar una paridad. Dicho lo anterior, la asignación de cuotas quedaría de la siguiente forma:

Tabla 1. Cuotas asignadas por el equipo de investigación.

	Ciclo mayor					Ciclo menor					Total
	Profesor				Directivo	Profesor				Directivo	
	Mat.	Hist.	Len.	Cien.		Mat.	Hist.	Len.	Cien.		
Mayor de 45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Menor de 45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
											20

Fuente: elaboración propia.

VII. CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Carta de consentimiento informado
Entrevista semiestructurada y observación no participante

Estimado profesor/a, usted ha sido invitado/a a participar en el proyecto de investigación titulado *La escuela migrante: desafíos interculturales contemporáneos en la labor docente en el Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul.* El objetivo de este estudio es comprender y analizar los principales desafíos interculturales a los que se enfrentan los docentes en el marco de la entrada de nuevos flujos migratorios a nuestro país y su inserción en el sistema educacional chileno.

Para llevar a cabo nuestra investigación, requeriremos de la participación de 20 profesores, a quienes se les aplicará una entrevista semiestructurada en base a un cuestionario estandarizado, pero con respuesta abierta. Esta tendrá una duración máxima de una hora; se abordarán temas como su opinión respecto al desempeño académico de sus estudiantes extranjeros, los fenómenos migratorios contemporáneos y los desafíos que conllevan tanto para la sociedad chilena como para la labor docente. Se le informa que la entrevista será grabada y transcrita en lugar y hora acordada por los investigadores; su identidad o información personal no saldrán asociadas a su opinión. Se le solicita que responda con la mayor libertad y confianza posible, pues la importancia del método estriba en la información que nos pueda suministrar. Paralelamente, se realizará una observación no participante, previa autorización de las autoridades competentes, en las aulas de clase. Las técnicas de recolección de datos que se emplearán en este estudio se utilizarán con el mayor de los resguardos y responsabilidad posible, buscando generar un estricto ambiente de respeto, transparencia y confidencialidad.

La participación en el proyecto de investigación no estará sujeta a remuneración, a excepción de aquellas personas que acrediten gasto en locomoción, a quienes se les retribuirá solo lo invertido.

“Toda la información que usted aporte será tratada de manera confidencial, de acuerdo con la ley 19.628 del año 1999 sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Sólo tendrá acceso a ella el equipo de investigación, garantizando que la información recabada no será ocupada en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por el sujeto”.

Atendiendo al debido resguardo de su integridad y a eventuales problemas que le pudiese causar su participación en la presente investigación, el manejo de la información que usted haya aportado se mantendrá con la mayor seguridad posible, ocultando su identidad a través de seudónimos o el anonimato, a fin de no comprometer su privacidad.

La institución patrocinadora del presente proyecto de investigación es el Departamento de Historia de la Universidad de Chile, ubicado en Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, por medio del curso *Métodos y Técnicas para el diseño de la investigación sociocultural*, impartido en la misma casa de estudios.

Toda información aportada por los entrevistados y recogida en el estudio de caso será guardada en el domicilio de los investigadores ubicado en la calle Los Estanques 1974, depto. 602, Providencia, bajo estrictos protocolos de seguridad.

Le recuerdo que su participación en el estudio no es de carácter obligatorio, por lo que, si percibe algún grado de perjuicio y/o vulneración antes o durante el proceso de investigación, tiene el legítimo derecho de retirarse del mismo.

Respecto a lo expuesto, si desea realizar cualquier tipo de consulta puede contactar a Jaime Barrueto o a Adonis Saldaña, investigadores del proyecto, al número 9 5803 4970 o a sus respectivos correos electrónicos: jaime.barrueto.l@ug.uchile.cl o adonis.saldana@ug.uchile.cl.

A su vez, si percibe que durante o después de la entrevista los investigadores han infringido su integridad o vulnerado sus derechos de privacidad, puede presentar una denuncia al Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la facultad de FFHH de la Universidad de

Chile, ubicado en Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, oficina CEDEA, Ñuñoa, Santiago, contactando a los teléfonos (56-2) 2978 7121 – (56-2) 2978 7026 o al correo comitedeetica@uchile.cl.

Formulario de consentimiento informado

Yo …… Rut…… declaro haber sido informado e invitado a participar del proyecto de investigación titulado *La escuela migrante: desafíos interculturales contemporáneos en la labor docente en el Liceo Mercedes Marín del Solar A5 de Macul.*

Es de mi conocimiento que mi participación en el estudio consistirá en la entrega de mi testimonio por medio de una entrevista semiestructurada, a través de un cuestionario estandarizado de respuesta abierta, así como de una observación no participante durante la dictación de mis clases en los días y horas en que se disponga de mi disponibilidad, como la de los investigadores, y de la previa autorización de las autoridades competentes.

Entiendo que mi identidad e información entregada será manejada exclusivamente en el marco de la presente investigación, salvo que la justicia se pronuncie al respecto. He leído por completo este documento; se me han respondido todas mis preguntas y no tengo dudas acerca de mi participación en este estudio.

Junto a ello, declaro haber sido informado debidamente de mi legítimo derecho de restarme de participar o abandonar mi participación del estudio ante cualquier vulneración durante o después de realizada la investigación. Además, se me han señalado todos los canales de comunicación disponibles para consultas, denuncias o solicitudes de renuncias.

Por lo dicho, acepto participar voluntariamente del proyecto de investigación, y declaro haber recibido una copia del presente documento.

…… Firma Jaime Agustín Barrueto Lancelloti Investigador responsable RUT:	…… Firma Adonis Saldaña Investigador responsable RUT:

……
Firma entrevistado/a
RUT:

Cronograma de trabajo

ACTIVIDADES	MESES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acercamiento a la realidad empírica: conocer las dependencias del establecimiento educacional; contactar con los sujetos de estudio e informarles acerca de su participación en el proyecto.	x									
Observación no participante.		x	x							
Desarrollo de pautas de entrevistas semiestructuradas.			x							
Aplicación de entrevistas individuales semiestructuradas.				x	x					
Transcripción de entrevistas.					x	x				
Análisis de la información recolectada, poniendo especial énfasis en la identificación de los elementos cognitivos que constituyen tanto el núcleo como la periferia de la representación social.						x	x			
Análisis global y conclusiones generales.							x	x		
Pre-informe.									x	
Informe Final.										X