

# La Inclusión de los Estudiantes Migrantes Recientes en el Contexto Escolar Chileno: Construcción Discursiva de Distintos Actores Sociales en Cinco Colegios Públicos Chilenos

*The Inclusion of Recent Migrant Students in the Chilean School Context: Discursive Construction of Different Social Actors in Five Chilean Public Schools*

Patricia Baeza Duffy

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CHILE

pmbaeza@uc.cl

**Recibido:** 07-III-2021 / **Aceptado:** 30-IX-2022

**DOI:** 10.4067/S0718-09342023000200210

## Resumen

El objetivo de este estudio es explorar la construcción discursiva de la inclusión de los estudiantes migrantes recientes por distintos actores sociales entrevistados en cinco colegios públicos de Chile. La metodología cualitativa utiliza herramientas analíticas del 'Modelo de la Valoración', el concepto de 'Ambiente de Afiliación' de la 'Teoría de la Afiliación' y las categorías de estrategias y representación de los actores sociales tomadas de los Estudios 'Críticos del Discurso'. El corpus total analizado estuvo conformado por 17 entrevistas. En cuanto a los procedimientos de análisis, se consideran dos fases. La primera fase descriptiva, se compone de un microanálisis de los recursos con el que los distintos actores sociales construyen su posicionamiento. En la segunda fase interpretativa, se analiza la alineación y desalineación como prácticas sociales en relación con la inclusión de migrantes recientes en el sistema escolar chileno. Los resultados preliminares muestran que los migrantes son representados a través de la 'colectivización', en tanto los profesores y mediadores socioculturales son representados por medio de una 'autoridad de expertos'. Además, los hallazgos dan cuenta de diferentes perspectivas de alineamiento o desalineamiento de los actores sociales con respecto a los estudiantes migrantes y sus padres, considerándolos beneficiosos o discriminándolos negativamente. Todos los actores de los distintos colegios legitiman la labor de los mediadores socioculturales y el enriquecimiento del diálogo intercultural. Los hallazgos de este estudio podrían complementarse con el de otros y servir de base para trazar lineamientos de una política migrante.

**Palabras Clave:** Inclusión de estudiantes migrantes recientes, construcción discursiva, afiliación, des/legitimación, colegios públicos chilenos.

## Abstract

This study aims to explore the discursive construction of the recent migrant students' inclusion through different social actors interviewed in five Chilean public schools. The qualitative methodology incorporates the analytical tools of the 'Appraisal Model', the 'Affiliation Environment' concept of the 'Affiliation Theory', and the categories of strategies and representation of social actors taken from 'Critical Discourse Studies'. The corpus comprises 17 interviews, and the analysis was conducted in two phases. A first descriptive phase that included a microanalysis of resources with which different social actors have constructed their respective points of view. Then an interpretative phase where alignment and misalignment were evaluated as social practices in the inclusion of recent immigrants in the Chilean school system. Preliminary results show that migrants are represented through 'collectivization', while teachers and sociocultural mediators are represented by an 'expert authority'. In addition, the findings reveal different perspectives of alignment or misalignment of social actors regarding migrant students and their parents, considering them as something beneficial or as objects of negative discrimination. All social actors in the different schools legitimize the work of sociocultural mediators and the enrichment of intercultural dialogue. The findings of this study could be complemented with other studies and may prove useful to create the basis for drawing out guidelines for migrant policy.

**Keywords:** Inclusion of recent migrant students, critical discursive construction, affiliation, de/legitimation, Chilean public schools.

## INTRODUCCIÓN

El incremento rápido de la inmigración en Chile en la última década ha generado diversos posicionamientos ideológicos en torno a la inclusión de los recientes migrantes en el contexto escolar chileno (Eyzaguirre, Aguirre & Blanco, 2019). A pesar de la existencia de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015), las políticas educativas no garantizan el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes; se trata de una "ilusión o un sueño dorado para los extranjeros" (Pavez, 2017a: 113).

Numerosas son las iniciativas que emergen al interior de los propios colegios. Sin embargo, a pesar de los compromisos asumidos por el Estado, enfocados en velar por los derechos de los estudiantes migrantes, existe un "silencio elocuente en torno a políticas públicas que aseguren no sólo el acceso, sino también la real inclusión de los estudiantes migrantes" (Mora, 2018: 231). A este hecho se suman los discursos o prácticas racistas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa, los que han generado alineamientos y desalineamientos con respecto a la inclusión de los estudiantes migrantes recientes (Tijoux, 2016; Stefoni & Corvalán, 2019).

Enmarcado en este contexto, la perspectiva teórica integrada adoptada en este estudio y explicada en la sección siguiente (Modelo de la Valoración, Teoría de la Afiliación y Estudios Críticos del Discurso) ofrece herramientas para describir variadas prácticas en torno a la inclusión de los migrantes en el ámbito escolar chileno

que podrían servir para establecer lineamientos de una política que colabore con dicho proceso inclusivo.

Teniendo en consideración lo expuesto en los párrafos anteriores, el objetivo de esta investigación consiste en explorar la construcción discursiva de la inclusión del estudiante migrante realizada por los diferentes actores sociales de cinco colegios públicos de Chile. Para responder a este objetivo, las preguntas que orientan este estudio son: (a) ¿Qué recursos son utilizados por los distintos actores sociales en su discurso de la inclusión de los migrantes recientes en el contexto escolar chileno?; (b) ¿Cuáles son los patrones valorativos desplegados en la construcción discursiva de significados?; (c) ¿Qué participantes, eventos, procesos y/o circunstancias son legitimados o deslegitimados en la construcción discursiva de significados?

Este artículo consta de las siguientes secciones: se inicia con una breve contextualización en torno a la inclusión educativa de los migrantes recientes en el contexto escolar chileno. En segundo lugar, se presentan fundamentos teóricos y metodológicos en los que se enmarca este estudio. En tercer lugar, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas en cinco colegios chilenos. En esta sección se proveen ejemplos para demostrar cómo diferentes recursos colaboran en la construcción discursiva de la inclusión del estudiante migrante. Finalmente, se presentan algunas conclusiones a partir de las preguntas que guían el trabajo que se informa.

## **1. Marco teórico-analítico**

### ***1.1. Breve contextualización sobre la inclusión educativa de los recientes migrantes en el contexto escolar chileno***

En la última década, Chile ha experimentado un notorio incremento de extranjeros que han elegido para vivir este país por distintas razones, tales como estabilidad económica y retorno a la democracia en Chile, inestabilidad política de sus países y deseo de mejorar su calidad de vida (Eyzaguirre et al., 2019). La inclusión de estos estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno ha generado múltiples tensiones (Cisternas, Jara & Vuollo, 2019) y distintos posicionamientos en torno a la construcción de la identidad de cada sujeto (Salas, Kong & Gazmuri, 2017) desde un sentido de pertenencia (Pavez, 2017b).

El mencionado proceso de inclusión no siempre es favorecido por las políticas educativas para migrantes. Estas se limitan a asegurar el acceso a las escuelas (Mora, 2018; Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018); sin embargo, no promueven necesariamente el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes (Pavez, 2017b) ni la permanencia y beneficios básicos que todo alumno debería poseer (Bustos & Gairín, 2017). Es por esta razón que, según Mora (2018), se produce un ‘silencio elocuente’, ya que hay contradicciones y ausencias en relación con la temática de escolarización de niños,

niñas y jóvenes migrantes, pese a los compromisos asumidos por el estado, enfocados en velar por los derechos de los niños y niñas (Palma, 2015).

A este hecho se suman los posicionamientos de los diferentes actores sociales dentro de los establecimientos escolares, quienes adoptan alineamientos con los migrantes o, en otros casos, asumen prácticas discriminatorias (Stefoni & Corvalán, 2019), en las que la piel negra sigue siendo un estigma (Tijoux, 2016).

En el contexto descrito, la formación e inclusión de los recientes estudiantes migrantes en la situación escolar chilena constituye un gran desafío para las escuelas (Hernández, 2016), puesto que la institución educativa no se encuentra preparada en su totalidad para incluir a los niños y jóvenes en una mirada desde los Derechos Humanos donde se respeten su identidad (Salas et al., 2017) y los fondos de conocimiento de la cultura de origen (Jiménez, Fardella & Muñoz, 2017).

Por ese motivo, el desafío para las escuelas chilenas se asocia, por un lado, con la presencia de un currículum hegemónico (Mondaca, Gairín & Muñoz, 2018) y lineal (Hernández, 2016), con una lógica monocultural y asimilacionista (Jiménez et al., 2017). Por otro lado, el desafío emerge también de la ausencia de formación inicial y continua (Sanhueza, Maztler, Chuan-Chuih, Domínguez, Fritzt & Quintriqueo, 2016) de profesores en competencias interculturales (Palma, 2015; Hernández, 2016) y sociales (Jiménez et al., 2017), que permitan conocer y utilizar el bagaje cultural del alumnado y de sus comunidades originarias (Jiménez et al., 2017), afrontando el conflicto cultural, eliminando una formación inicial homogénea y la implementación de un currículo descontextualizado (Hernández, 2016).

## ***1.2. Perspectiva teórica integrada: Modelo de la Valoración, Teoría de la Afiliación y Estudios Críticos del Discurso***

Como se anunció en la introducción, el análisis de los significados en torno a la inclusión educativa de los migrantes recientes en el ámbito escolar chileno es realizado desde una perspectiva que integra: el Modelo de la Valoración, el concepto de ‘Ambiente de Afiliación’, proveniente de la Teoría de la Afiliación y los Estudios Críticos del Discurso, de los que se toman en consideración específicamente las estrategias de des/legitimación y la representación de los actores sociales. Los paradigmas epistémicos mencionados se enmarcan en la mirada semiótica-social de la realidad tal como la concibe la Lingüística Sistemica Funcional. Esta define el lenguaje como sistema semiótico social que los hablantes emplean para construir significados en contexto a través de opciones a diferentes niveles (Halliday, 2014).

A partir del paradigma funcionalista surge el Modelo de la Valoración, perspectiva teórica-metodológica que provee una descripción y explicación de los caminos en que el lenguaje es usado para evaluar la experiencia social (Martin & White, 2005) y para

dar cuenta de la representación de actores sociales y eventos y procesos históricos (Oteiza & Pinuer, 2016).

Según Martin y White (2005), el Modelo de la Valoración comprende los recursos evaluativos que pueden dividirse en tres grandes regiones semánticas: la ACTITUD, el COMPROMISO, también denominado ‘involucramiento’, y la GRADACIÓN. El sistema de ACTITUD está vinculado tanto con respuestas emocionales como con sistemas de valores culturales. El JUICIO se relaciona con la evaluación de personas con respecto a normas sociales institucionalizadas. La APRECIACIÓN se vincula con la evaluación en función de principios estéticos y de sistemas axiológicos propios de una sociedad. No obstante, en el presente estudio no es considerado el subsistema de APRECIACIÓN en los términos postulados por Martin y White (2005). En su lugar, se hace uso de la red semántica de APRECIACIÓN para la evaluación de eventos, situaciones y procesos (sociales, políticos y/o económicos), de acuerdo con la reformulación planteada por Oteiza y Pinuer (2016). El sistema de GRADACIÓN se vincula con el hecho de que las actitudes pueden ser aumentadas o disminuidas en el discurso. El COMPROMISO se vincula con las fuentes, las diferentes voces y las variadas posiciones ideológicas articuladas en el texto. Este último mantiene estrecha relación con la ‘afiliación’, teoría de identidades comunes negociadas discursivamente. Esta explora cómo los valores culturales, instanciados como posicionamientos actitudinales con respecto a la experiencia, son compartidos por personas y/o comunidades (Knight, 2010; Stenglin, 2010; Zappavigna & Martin, 2018). Estos posicionamientos ideológicos son negociados en el discurso (Zhao, 2010). De esta manera, según Zappavigna y Martin (2018), los actores sociales crean un ‘ambiente de afiliación’ que no necesariamente implica una interacción directa entre los participantes. Tal es el caso observado en las entrevistas realizadas en los cinco colegios chilenos. Muchas voces son coincidentes en sus posicionamientos pese a que esos actores sociales no se conocen entre ellos.

Los recursos semántico-discursivos se acumulan conformando lo que se denominan ‘prosodias valorativas’ (Martin & White, 2005) o patrones culturales (Zappavigna & Martin, 2018) que construyen ‘afiliación’. Estas pueden funcionar como ‘estrategias de legitimación o deslegitimación’ de participantes o actores sociales, procesos y eventos. A la vez, dichas estrategias pueden conformar ‘macroestrategias de transformación o perpetuación del *status quo*’ (De Cillia, Reisigl & Wodak, 2015). Estas categorías, presentes en las entrevistas realizadas, son profundizadas en el análisis y en las conclusiones de este estudio. Los conceptos de ‘estrategias’ y ‘macroestrategias’ son tomados de los Estudios Críticos del Discurso.

También de estos se toma en consideración el inventario sociosemántico de los caminos por medio de los cuales los actores sociales pueden ser representados (van Leeuwen, 2008). A continuación, se definen las categorías del inventario presentes en el corpus analizado:

- a) La ‘activación’ ocurre cuando los actores se proponen como seres capaces de acción, sentimiento, volición y racionalización del mundo; son agentes capaces de proponer y ejecutar acciones futuras, las que son socialmente valoradas en forma positiva.
- b) La ‘autorización’ es la legitimación por referencia a la autoridad en sus diferentes formas, de las cuales se define la que aparece en el corpus, es decir, la ‘autoridad de experto’: según los conocimientos o habilidades en un área específica.
- c) La ‘colectivización’: es una forma de ‘asimilación’, en la que se representa a los actores sociales como una comunidad refiriéndose específicamente a su nacionalidad.

## **2. Metodología**

### ***2.1. Objeto de estudio y diseño de investigación***

El objeto de estudio correspondió a las prácticas discursivas de alineamiento/desalineamiento de diferentes actores sociales (en adelante, ‘voces’) en torno a la inclusión educativa de los recientes migrantes en el contexto escolar público de Chile. De acuerdo con los objetivos de esta investigación, el método utilizado fue cualitativo (Denzin & Lincoln, 2012). El diseño de investigación fue flexible (Mendizábal, 2006) y correspondió a un modelo de casos múltiples en cinco colegios de Chile, señalados en la sección siguiente. La selección respondió a establecimientos educativos de diferentes regiones del país y con un alto número de migrantes.

### ***2.2. Conformación del corpus***

El corpus forma parte de una investigación mayor vinculada con los posicionamientos en torno a la inclusión de los recientes estudiantes migrantes en el contexto escolar chileno. En total se realizaron 60 entrevistas semiestructuradas a diferentes actores (Director, Jefe de UTP, Asistente Social, Psicólogo/a, Inspector/a, Auxiliar de aseo, Mediador sociocultural, apoderados chilenos y migrantes), quienes con anterioridad firmaron los correspondientes consentimientos informados. Por razones de espacio, en este artículo se presentan los análisis de 17 entrevistas representativas de distintos actores sociales de los cinco colegios de diferentes regiones de Chile (uno en Iquique, en Temuco, en Quinteros y dos en Santiago, en Recoleta y en Estación Central; serán nombrados de esta manera: I, T, Q, R y E, como figura en la Tabla 1). En cada uno de los mismos establecimientos escolares, seis estudiantes chilenos y migrantes (procedentes de Bolivia, Argentina, Venezuela, Colombia, República Dominicana, Haití, Estados Unidos y China) participaron en grupos focales, previa firma de los asentimientos correspondientes y de los consentimientos de parte de los padres y apoderados. Sin embargo, por razones de espacio, no serán considerados en este artículo. Todos los informantes fueron seleccionados por la Dirección del colegio con la colaboración de uno o dos

miembros más de la institución escolar. Cada uno de los entrevistados o participantes de los grupos focales fueron compensados con materiales de trabajo: una pequeña agenda y un lápiz.

### 2.3. Procesamiento de datos

La unidad de análisis fue el complejo de cláusulas (Halliday, 2014), que contenía los fragmentos que incluían los datos más significativos en cuanto a información detallada y en términos de evaluaciones.

El análisis estuvo constituido por dos fases. La primera fue descriptiva y de naturaleza cualitativa, no solo a nivel léxico-gramatical, sino también discursivo-semántico e intentó identificar qué y quiénes eran evaluados; cómo se evaluaban (sistemas semánticos ACTITUD y GRADUACIÓN) y las fuentes de evaluación (sistema de COMPROMISO). En la segunda fase analítica, de naturaleza descriptiva-interpretativa, se integraron los recursos acumulados que conformaban ‘prosodias valorativas’. En esta fase se trascendió el plano lingüístico y se incorporaron las diferentes manifestaciones ideológicas, usando distintas herramientas analíticas (estrategias de des/legitimación y representación de los actores sociales), con el objeto de determinar el funcionamiento de estas en la construcción discursiva de los distintos actores sociales, como se analizará en la sección siguiente y en las conclusiones. Para mantener el anonimato como parte de la ética establecida en los consentimientos informados, se utilizó la nomenclatura indicada en la Tabla 1 que figura a continuación.

**Tabla 1.** Diferentes actores sociales escolares.

Director 1	D1	I
Profesor 1	P1	E
Profesor 2	P2	E
Profesor 3	P3	R
Profesor 4	P4	T
Mediador 1	M1	E
Mediador 2	M2	Q
Asistente Social 1	AS1	E
Psicólogo 1	PS1	T
Inspectora 1	I 1	E
Inspectora 2	I 2	R
Inspectora 3	I 3	Q
Auxiliar 1	A1	E
Apoderado 1	Ap. 1 (de Chile)	R
Apoderado 2	Ap. 2 (de Bolivia)	I

## 3. Análisis y discusión

Esta sección examina cómo los distintos actores sociales de cinco escuelas de Chile construyen discursivamente la inclusión del estudiante migrante en el sistema escolar chileno.

Este acápite se centra en cuatro grandes dimensiones de análisis: a) Las dificultades iniciales del proceso de inclusión; b) Las estrategias de inclusión; c) Las distintas miradas con respecto a la inclusión; y d) La Multiculturalidad e Interculturalidad en las escuelas.

### **3.1. Las dificultades iniciales del proceso de inclusión**

En esta primera dimensión se analizan especialmente los dos principales obstáculos que se presentan en las comunidades escolares con la llegada de los estudiantes migrantes, es decir, por un lado, la barrera idiomática y, por otro lado, los problemas conductuales y de convivencia.

En la entrevista realizada a una Inspectora de E (I1), ella evalúa la llegada de los alumnos y alumnas migrantes, los cambios en el colegio y las dificultades que se presentaron en el proceso de adaptación al establecimiento, como se observa en el ejemplo 1.<sup>1</sup>

- (1) Fue una experiencia súper fuerte, fuerte, impresionante la que nos tocó vivir como colegio cuando llegaron los migrantes en forma tremendamente masiva y no sabíamos qué hacer. Fueron muchas las barreras que tuvimos que romper, ESPECIALMENTE en la comunicación con los niños haitianos, a quienes no les entendíamos. Para solucionar los problemas de inmediato, buscábamos a niños que ya hablaban español y que hablaran Creole y ellos nos traducían.

La Inspectora evalúa el impacto provocado por la llegada de los estudiantes extranjeros al establecimiento educacional mediante APRECIACIONES negativas, inscritas (“fuerte”, “impresionante”, “barreras”, “problemas”), algunas de ellas graduadas por Fuerza, Intensificación (“súper”, “tremendamente”) y Cuantificación (“muchas”) y otras por Foco (“especialmente”). A su vez, la entrevistada incorpora un recurso de COMPROMISO, Polaridad negativa (“no sabíamos que hacer”), para enfatizar las dificultades idiomáticas que se presentaron con la llegada de los extranjeros, sobre todo con los niños y niñas haitianas.

A la barrera idiomática se suman los problemas de convivencia, como se percibe en el ejemplo 2, donde la Profesora (P1) de la misma comuna evalúa algunos cambios enfocados en lo conductual.

- (2) Cuando yo llegué el patio era un ring de boxeo y poco a poco las cosas han ido cambiando y hoy día tenemos una convivencia que es mucho más plena, más tranquila pero hoy todavía hay conflictos; la primera reacción de los chicos es el golpe, EN ESPECIAL los haitianos que venían de un sistema muy impositivo donde el docente es un golpeador y funciona a través del miedo con el alumno. Entonces acá, como ven que la profe no te va a golpear, ellos se sienten libres y creen que pueden hacer lo que les plazca.

En este ejemplo, en primer lugar, la profesora entrevistada evalúa los cambios conductuales partiendo con una metáfora léxica (“ring de boxeo”) para hacer referencia a los conflictos iniciales. A la vez, la docente evalúa las modificaciones producidas en la convivencia por medio de APRECIACIONES positivas, inscritas (“plena”, “tranquila”), graduadas por Fuerza, Cuantificación (“poco a poco”, “mucho más”, “más”). La conjunción contraargumentativa “pero”, como recurso de COMPROMISO, Contraexpectativa, es útil para la profesora para contrastar dos situaciones opuestas: por un lado, ella alude a los cambios hacia una mejor convivencia y, por otro lado, la docente se refiere a la persistencia de ciertos conflictos al momento de ser entrevistada, como se percibe en la presencia del adverbio de tiempo “todavía”, que funciona como un recurso de Cuantificación, Extensión temporal.

En segundo lugar, P1 evalúa las estrategias utilizadas por los estudiantes migrantes, especialmente haitianos, para su defensa en esos conflictos. Ella instancia su evaluación por medio de una APRECIACIÓN negativa, inscrita (“golpe”) y una gradación, por Foco, especificidad (“en especial”).

En tercer lugar, la profesora mencionada también evalúa el sistema escolar haitiano y al docente de ese país por medio de una APRECIACIÓN negativa, inscrita (“impositivo”), graduada por Fuerza, Intensificación (“muy”); un JUICIO negativo de Sanción Social, Inadecuación ética (“golpeador”) y un AFECTO negativo, inscrito de Inseguridad (“miedo”).

En cuarto lugar, la docente retoma la evaluación de las estrategias utilizadas por los estudiantes haitianos por medio de la polaridad negativa (“no”) y de dos AFECTOS positivos de Satisfacción, uno inscrito (“libres”) y otro evocado (“plazca”). Estos recursos sirven a la profesora para explicar la actitud adoptada por los alumnos mencionados quienes, al comprobar que en Chile los adultos no golpean como en Haití, se sienten con el derecho a reaccionar en forma desenfrenada, sin respetar las reglas de la institución escolar en la que están insertos.

La perspectiva de la docente coincide con la del Mediador Cultural de E (M1), pese a que ambos pertenecen a comunas diferentes: E y R respectivamente. M1 aborda la vivencia de niños y niñas migrantes que estudian en este establecimiento donde él trabaja, como se ve en el ejemplo 3.

- (3) Yo creo que esa **rabia** que ellos activan motiva la **mala** conducta [...] entre ellos y con los chilenos; antes, cuando llegan, tienen **problema**. [...] Al comienzo los haitianos se juntan entre ellos pero cuando logran hablar español se **mezclan** con los chilenos, se **mezclan** con los venezolanos, se **mezclan** con los peruanos. Eso provoca **menos problemas** porque ahora ellos se empiezan a acostumbrar, a hacer **amigos**.

En primer lugar, el entrevistado evalúa la conducta inicial de los migrantes al llegar a Chile. M1 instancia su evaluación de la primera etapa por medio de: un AFECTO negativo, inscrito (“rabia”) y APRECIACIONES negativas, inscritas (“mala”, “problemas”). La rabia es un sentimiento reiterado por otros entrevistados de diferentes colegios de Chile, quienes la atribuyen a la situación de vulnerabilidad de muchos estudiantes y sus familias, quienes viven en medio de la pobreza, el hacinamiento y la vulneración de otros derechos.

En segundo lugar, M1 evalúa el cambio de esta conducta con el pasar del tiempo, gracias al aprendizaje del español. Esta transformación es anunciada por la presencia de la conjunción contraargumentativa “pero” que permite contrastar la situación inicial y la posterior. Al referirse a esta última, M1 instancia su evaluación a través de un AFECTO positivo, inscrito (“amigos”) y de APRECIACIONES positivas, inscritas (“se mezclan”), graduadas por Fuerza a través de la enumeración (“se mezclan con los chilenos, se mezclan con los venezolanos, se mezclan con los peruanos”). De esta manera, la situación cambia favorablemente como se percibe en la APRECIACIÓN negativa (“problemas”) que se transforma en positiva gracias a la GRADACIÓN, Fuerza, Cuantificación (“menos”).

El mediador mencionado de E concuerda con el posicionamiento del mediador de Q (M2), como se observa en el ejemplo 4.

- (4) El mayor problema del inmigrante es la lengua. En Matemática no tiene problemas. Acá yo les enseñé matemática a los niños con el método de mi país. Hay que darle posibilidades, opciones. Después aprendieron español y se adaptaron bien. Ellos son esponjitas. El año pasado no solo fui traductor, tuve que hacer un trabajo psicológico para ayudar porque los niños chilenos molestaban a Tommy por el color y él se enojaba. A veces los niños haitianos se sentían solos, lloraban y yo tenía que estar por ellos para que los demás entendieran. Y no solamente los niños haitianos, yo también ayudaba a todos los niños chilenos. Yo ayudaba de corazón, era cariñoso porque estaba acá por ellos. Hay niños que necesitan mucho cariño. También ayudaba a los apoderados para hacer los trámites de visa u otros.

En primer lugar, el entrevistado, mediador y facilitador lingüístico de Q, M2, a través de una APRECIACIÓN negativa, inscrita (“problema”), graduada por Fuerza, Cuantificación (“mayor”), evalúa el principal obstáculo de los estudiantes migrantes: el idioma. La polaridad negativa “no”, como recurso de COMPROMISO, Contraexpectativa, permite a M2 mostrar la oposición entre este problema con la lengua y la ausencia de obstáculos para Matemáticas.

En segundo lugar, el mediador cultural evalúa el aprendizaje de los niños migrantes por medio de JUICIOS positivos, inscritos de Estima Social, Capacidad (“bien”) y evocados (“esponjitas”). Por un lado, esta representación se diferencia de las

observaciones de Moreno y Oyarzún (2013), quienes dan cuenta de una baja valoración de la presencia de los estudiantes migrantes por parte de los docentes, por considerarlos con menor capacidad intelectual. Por otro lado, esta representación concuerda con el estudio de Bustos y Garín (2017), quienes plantean que habría una mayor valoración hacia los estudiantes migrantes por parte de los docentes debido al mejor desempeño académico que ellos evidencian.

En tercer lugar, el entrevistado evalúa la actitud discriminadora de los estudiantes chilenos hacia sus compañeros migrantes debido al color de la piel a través de un JUICIO evocado de Sanción Social, Integridad negativa (“molestaban”).

En cuarto lugar, M2 evalúa el sentir de uno de los niños frente a tal discriminación por medio de un AFECTO negativo, inscrito (“enojaba”).

En quinto lugar, el entrevistado evalúa la reacción de los niños frente a la soledad por medio de AFECTOS negativos, inscritos (“solos”, “lloraban”).

En sexto lugar, es destacable que M2 no solamente evalúa a los niños y las situaciones vinculadas con ellos, sino también su propio trabajo y su comportamiento como mediador. Dicha evaluación es instanciada por medio de: a) la Repetición (“ayudar”, “ayudaba”, “ayudaba”) que conforma una prosodia valorativa del comportamiento del mediador; b) AFECTOS, positivos, inscritos de Felicidad (“de corazón”, “cariñoso”); c) la Cuantificación (“todos”), para referirse a la extensión de su labor colaborativa no sólo con los niños migrantes, sino también con los chilenos carentes de afecto y con los padres extranjeros.

En conclusión, a través de los recursos mencionados, M2 instancia su posicionamiento en apoyo de los niños chilenos y migrantes y de los apoderados no nativos, labor que continúa en la actualidad en su nuevo cargo dentro de la Municipalidad de Q, donde también ejerce como traductor, apoyo psicológico y social, según lo explicado por el mediador al final de la entrevista.

En los ejemplos analizados, se puede observar que, en términos de van Leeuwen (2008), los estudiantes chilenos y extranjeros aparecen representados por ‘colectivización’ (“chilenos”, “haitianos”, “venezolanos”, “peruanos”). Se deslegitiman las barreras idiomáticas y los problemas conductuales de los migrantes en el inicio del proceso de adaptación, así como también la vulnerabilidad y la falta de cariño de muchos estudiantes extranjeros. Por el contrario, se legitima su capacidad de aprendizaje y de hacer amigos; además, se legitima la escuela como un espacio de contención afectiva.

En síntesis, las dos grandes barreras o dificultades generadas a la llegada de los migrantes son el idioma y la reacción conductual, resultados coincidentes con el estado del arte planteado por Stefoni y Corvalán (2019). Para superar esos obstáculos,

los distintos colegios adoptan una serie de estrategias de inclusión, tal como se percibe en el acápite siguiente.

### **3.2. Las estrategias de inclusión**

En esta dimensión se evalúan principalmente las diferentes estrategias que los establecimientos escolares utilizan para facilitar la inclusión de los estudiantes migrantes en estas comunidades. Estas estrategias se enfocan especialmente en el apoyo emocional, pedagógico (para los estudiantes migrantes) y legal (para sus padres).

Dos de los cuatro entrevistados en el acápite anterior (P1 y M1) profundizan en las estrategias utilizadas para la inclusión de los estudiantes migrantes, como se visualiza en los ejemplos 5 y 6, correspondientes a lo expresado por P1 y M1 respectivamente.

- (5) La situación ha ido cambiando con mucho *trabajo*, mucha *conversación*, mucha *citación* de mamás, muchas *entrevistas* personales, buscando la *empatía*, intentando que ellos se pusieran en el lugar de otro.

P1 evalúa las estrategias utilizadas para el mejoramiento de la convivencia entre chilenos y haitianos. La instancia profesional de su evaluación, por una parte, a través de APRECIACIONES positivas, evocadas (“trabajo”, “conversación”, “citación”, “entrevistas”), graduadas por Fuerza, Cuantificación, (“mucho”, “mucha”) y por enumeración (“mucho trabajo, mucha conversación, mucha citación de mamás, muchas entrevistas personales”); por otra parte, la evaluación es instanciada por medio de AFECTO positivo de Inclinación, inscrito (“*empatía*”).

A las estrategias mencionadas, se suman otras a las que alude una Asistente Social de E (AS1) durante su entrevista, como se percibe en el ejemplo 6.

- (6) En cuanto al personal, las Asistentes Sociales damos mucho *apoyo* legal para los papeles, salud, acceso a la salud. Además, el resto del personal se ha ido *adaptando*. Por ejemplo, en clases de Historia se pasa historia de Chile y de otros países. El acto ahora de fiestas patrias es de *varios países*; hay baile de Perú, de Colombia, de Venezuela. Las comunicaciones las enviamos *en español y en creole*, los carteles de afuera están en español y en creole.

La Asistente Social evalúa las otras estrategias utilizadas en su colegio en pro de los migrantes. Ella instancia su evaluación por medio de una APRECIACIÓN positiva, inscrita (“apoyo”), graduada por Fuerza, Cuantificación (“mucho”) y a través de un JUICIO positivo, evocado de Estíma Social, Capacidad (“*adaptando*”). Este acompañamiento se concretiza en las clases de historia, en los actos de fiestas patrias y en las comunicaciones en dos idiomas. La ejemplificación (enumeración) de las actividades que se realizan (“*varios países*”, “*en español y en creole*”), invocan el ‘apoyo’ y lo consolidan.

La Asistente Social citada evalúa también a quienes posibilitan la comunicación con los extranjeros, tal como se percibe en el ejemplo 7.

(7) Yo siento que una estrategia súper buena fue la *inclusión* de compañeros haitianos; entonces ellos nos podían ayudar a comunicarnos tanto en el aula, en el patio, como también con los papás. Su apoyo es fundamental. La segunda estrategia fue la incorporación de profesores de español como lengua extranjera, que también es algo positivo que nació del colegio que vio la necesidad y lo hizo.

La Asistente Social evalúa al mediador intercultural y los profesores de español como lengua extranjera (ELE), a través de APRECIACIONES positivas, inscritas (“buena”, “fundamental”, “positivo”) y evocadas (“inclusión”), graduadas por Fuerza, Cuantificación (“tanto”, “también”, repetido dos veces).

También el Director de I (D1) evalúa un elemento transversal de todos los colegios donde se realizaron entrevistas: la importancia de los traductores, como se muestra en el ejemplo 8.

(8) A través de la corporación municipal pudimos optar por traer también algunos traductores como el caso de los niños haitianos que tenemos y algunos pakistaníes que también llegan. Eso ha sido largo, muy largo.

El directivo evalúa las dificultades para superar la barrera idiomática a través de una APRECIACIÓN negativa (“largo”), graduada por Fuerza, Intensificación (“muy”).

Para finalizar este acápite, otra estrategia en pro del diálogo intercultural en los otros cuatro colegios de Chile está constituida por eventos organizados como iniciativas propias por cada establecimiento. Tal es el caso del Día de la Solidaridad (E), Fiestas del mundo (R), Artes del mundo (Q), Sabores triguales (en T) y Encuentro Latinoamericano (I). En estos eventos participan los distintos estamentos de los colegios y se presentan comidas, danzas y arte de los países de origen de los estudiantes migrantes que asisten a cada uno.

En síntesis, en términos de van Leeuwen (2008) los distintos actores sociales que reciben a los estudiantes migrantes son representados por medio de la ‘activación’, debido a la creación y aplicación de diferentes estrategias de inclusión. Como se ve especialmente en los ejemplos 7 y 8, los Asistentes Sociales, los profesores de español y los mediadores socioculturales son representados a través de la ‘autorización’, es decir, la legitimación por referencia a la ‘autoridad de experto’ en este caso, por considerar su labor un apoyo clave, fundamental no sólo en lo lingüístico y pedagógico, sino también en lo legal. Además, en el acápite anterior (4.1.), los ejemplos tomados de las entrevistas de los mediadores muestran que ellos no sólo son expertos por enseñar lengua o matemática, sino también por el apoyo emocional a los niños migrantes y chilenos, así como al entorno familiar de los estudiantes.

Se legitiman como estrategias de inclusión: el apoyo legal; la empatía; la alegría; el cariño hacia el migrante; el acompañamiento académico y emocional llevado a cabo

por los mediadores y profesores, especialmente los de ELE; las notificaciones traducidas al idioma nativo de los migrantes y los eventos en los que estos participan junto con los chilenos.

Si bien hay estrategias coincidentes entre los distintos establecimientos analizados, a la vez, se pueden observar perspectivas diferentes en torno a la inclusión de los recientes estudiantes migrantes.

### **3.3. Las distintas valoraciones con respecto a la inclusión**

En este acápite se analizan los diferentes valores asignados a la inclusión de acuerdo con el posicionamiento de los diferentes actores sociales de los 5 colegios de Chile donde se llevaron a cabo las entrevistas. En primer lugar, P2, profesora de E, evalúa el aporte de los migrantes, como se percibe en el ejemplo 9.

- (9) Yo estoy muy feliz porque para mí ha sido un aprendizaje fantástico, muy enriquecedor. Ha sido también desafiante aprender palabras en creole. [...] Es un aula con una riqueza global, yo creo que es PURO aprendizaje mutuo. Para mí es un aula en la que hay diferentes colores.

La docente evalúa el valor de la interculturalidad a través de AFECTO positivo, inscrito (“feliz”), graduado por Fuerza, Intensificación (“muy”) y por medio de APRECIACIONES positivas, inscritas (“fantástico”, “desafiante”, “riqueza”, “puro”, “aprendizaje”, “mutuo”, “diferentes”), algunas graduadas por Fuerza, Cuantificación (“muy”) y otras por Foco, Autenticidad (“puro”). En síntesis, la profesora entrevistada valora positivamente la importancia de la diversidad y del diálogo intercultural como una instancia de aprendizaje tanto para los chilenos (adultos y niños) como para los migrantes insertos en los colegios públicos de Chile.

En alineamiento con esta posición a favor de la interculturalidad, I2, Inspectora de R, evalúa la importancia del diálogo entre culturas, como se aprecia en el ejemplo 10.

- (10) De todas maneras es un beneficio porque ellos traen mayor diversidad, traen nuevas ideas; como te decía, tenemos niños migrantes en el Centro de Estudiantes y el Presidente es uno de ellos; yo creo que allí el cincuenta por ciento son chilenos y el otro cincuenta por ciento son extranjeros que traen muy buenas ideas, que tienen ganás de trabajar.

I2 evalúa el aporte de los migrantes a través de APRECIACIONES positivas, inscritas (“beneficio”, “diversidad”) y JUICIOS de Estima Social, Capacidad, positivos, evocados (“nuevas”, “buenas”, “ganás”), graduados por Fuerza, Cuantificación (“mayor”) e Intensificación (“muy”).

En concordancia con la Inspectora mencionada, el Profesor de Educación Física de R, P3, evalúa también el aporte de los estudiantes migrantes en el ámbito deportivo, como se percibe en el ejemplo 11.

- (11) Por lo menos con el tema de deporte a ellos (alumnos migrantes) los saco siempre adelante o siempre participan de la actividad porque tienen unos genes privilegiados para el deporte, son veloces.

El Profesor evalúa las capacidades de los alumnos extranjeros a través de JUICIOS positivos, inscritos de Estima Social, Capacidad (“veloces”, “privilegiados”) y Tenacidad (“participan”), graduados por Fuerza, Cuantificación (“siempre”, adverbio de tiempo repetido dos veces).

Frente a esta perspectiva las entrevistas muestran otra muy distinta centrada en la discriminación hacia los migrantes como se percibe en la entrevista al Auxiliar (A1) de E en el ejemplo 12.

- (12) Sí, acá hay bastante discriminación. Hasta en la calle misma yo he escuchado: “¡Oh, estos negros!” Esto pasa no solo con los haitianos, cuando empezaron a llegar los peruanos y, sobre todo, los colombianos, también pasó. El chileno es reacio a esas cosas. Muchas veces los niños chilenos dicen garabatos y tratan mal a los niños migrantes. Yo creo que el niño chileno se ve invadido porque nunca había visto tanta gente negra.

El entrevistado evalúa el vínculo entre los niños migrantes y chilenos por medio de una prosodia valorativa conformada por APRECIACIONES negativas, inscritas (“discriminación”, “negros”, “garabatos”, “mal”), la primera graduada por Fuerza, Cuantificación (“bastante”); un JUICIO negativo, inscrito (“reacio”); un AFECTO negativo de Infelicidad, evocado (“invadido”). A estas valoraciones, para instanciar su posicionamiento ideológico en contra de la discriminación, el trabajador suma una orientación heteroglósica de contracción dialógica, al agregar la Contraexpectativa, como recurso de COMPROMISO (“no solo”), que muestra que más elementos (“peruanos”, “colombianos”) se unen a la cláusula inicial (“haitianos”, “peruanos”) y así ayudan a la conformación de la prosodia valorativa mencionada al inicio de este párrafo.

Una posición contraria es la que tiene la Inspectora (I2) de R, como se muestra en el ejemplo 13.

- (13) Yo lo que veo es una cordialidad de los apoderados entre ellos, para con nosotros. [...] No hay discriminación, hay una mayor diversidad. No se cuestionan mucho su color de piel, o su procedencia. Para ellos son niños igual que ellos.

La profesional mencionada evalúa la relación entre apoderados migrantes y nativos por medio de un afecto positivo, inscrito, Satisfacción (“cordialidad”).

A su vez, la entrevistada realiza una evaluación del trato entre estudiantes migrantes y nativos a través de APRECIACIONES positivas, inscritas (“igual”, “diversidad”). Se conforma así una prosodia evaluativa, en la que la Contraexpectativa tiene un notorio peso, hecho al que contribuye la polaridad negativa (“no hay

discriminación”, “no se cuestionan”) que convierte las apreciaciones negativas en positivas. De esta manera, la entrevistada instancia su posicionamiento a favor de la diversidad y del diálogo intercultural entre chilenos y migrantes.

Otra mirada es la que aporta la Inspectora (I3) de Q, como se visualiza en el ejemplo 14.

- (14) En el Centro de Padres tenemos apoderados que son venezolanos, se integraron muy rápido, y *quieren* trabajar por el colegio; eso es súper positivo; vienen con otra disposición muy buena; ellos son como más preocupados de los deberes. Las mamás, sobre todo venezolanas, son muy preocupadas de sus niños. [...] nuestros papás chilenos son un poquito más despreocupados.

En primera instancia, la entrevistada evalúa el modo en que se integraron los padres venezolanos; lo hace por medio de un JUICIO positivo, inscrito de Estima Social, Capacidad (“rápido”), graduado por Fuerza, Intensificación (“muy”). Este recurso conforma una prosodia evaluativa junto con otras valoraciones de los mismos padres venezolanos, tales como: una apreciación positiva, inscrita (“positivo”), graduada por Fuerza, Cuantificación (“súper”); un JUICIO positivo evocado de Estima Social, Tenacidad (“quieren”); dos JUICIOS positivos, inscritos de Estima Social, Tenacidad, (“preocupados”, preocupadas”), graduados por Fuerza, Cuantificación (“más”) e Intensificación (“muy”), el primero relacionado con los padres en general y el segundo con las madres venezolanas. A estos recursos se suma un JUICIO positivo de Estima Social, Capacidad (“buena”), relacionado con la entrega de estos apoderados y graduado por Fuerza, Intensificación (“muy”).

En segundo lugar, la Inspectora realiza una evaluación de los padres chilenos por medio de un JUICIO, negativo, Estima Social, Tenacidad (“despreocupados”), graduado por Cuantificación (“poquito”, “más”). Las anteriores evaluaciones explican que los apoderados extranjeros son más responsables que los nacionales.

También en las entrevistas es posible ver el posicionamiento de una apoderada chilena en R (Ap.1), tal como se percibe en el ejemplo 15.

- (15) Pienso que es bueno recibir a los migrantes pero también siento molestia porque, a veces, tienen mucho privilegio y le quitan oportunidades a los chilenos.

La entrevistada evalúa su doble sentir hacia los extranjeros. Por un lado, evalúa positivamente la acogida a los migrantes. Ella instancia su evaluación a través de una APRECIACIÓN positiva, inscrita (“bueno”). Por otro lado, expresa un sentir contrario a través de una prosodia valorativa conformada por un AFECTO negativo, inscrito de Insatisfacción, (“molestia”); la Contraexpectativa introducida por la conjunción contraargumentativa “pero”, como recurso de COMPROMISO que transforma en negativas las APRECIACIONES positivas inscritas (“privilegios”,

“oportunidades”), graduadas por Fuerza, Cuantificación (“mucho”, “muchas”, “más”). La evaluación positiva (“oportunidades”) se transforma en negativa por estar antecedida por el verbo “quitan”. De esta manera la entrevistada instancia su descontento frente a los migrantes y explicita las causas de este sentir negativo.

También en las entrevistas es posible ver el posicionamiento ideológico de los propios apoderados migrantes con respecto a los chilenos, como se observa en el ejemplo 16.

(16) A veces el chileno es un poco distante, hay eso de que los chilenos siempre creen estar un poquito más arriba que los otros. Siempre miran desde arriba.

La apoderada boliviana de I (Ap. 2) evalúa la relación entre apoderados migrantes y nativos a través de juicios negativos, inscritos (“distante”, “arriba”), graduados por Fuerza, Cuantificación (“poco”, “poquito más”), relacionados con un aire de superioridad de los chilenos, según la percepción de la entrevistada. Además, se integra una metáfora léxica “siempre nos miran desde arriba” para indicar que en ocasiones los apoderados chilenos se sienten superiores a los migrantes, lo que genera distanciamiento entre ambos grupos.

En términos de van Leeuwen (2008), los estudiantes chilenos y extranjeros y sus padres aparecen representados por ‘colectivización’ (“chilenos”, “haitianos”, “venezolanos”, “peruanos”). Se legitiman la diversidad cultural, los aportes y aprendizajes mutuos entre chilenos y extranjeros, la responsabilidad de muchos padres migrantes, la capacidad de estos para adaptarse rápidamente y aportar con buenas ideas y la tenacidad para salir adelante con sus familias, aportando a la comunidad educativa. Por el contrario, se deslegitiman la discriminación de los chilenos hacia los extranjeros, los privilegios de algunos migrantes y la irresponsabilidad de algunos padres chilenos.

En síntesis, a través del análisis se perciben distintas perspectivas con respecto a la inclusión de los estudiantes migrantes. Por un lado, se pone el foco en la discriminación con sus diversas aristas y, por otro lado, se valora su aporte como forma de enriquecimiento intercultural. Estos resultados son concordantes con los de Jiménez et al. (2017) con respecto a los profesores de aulas multiculturales. Sin embargo, la diferencia radica en que en el estudio que se informa la perspectiva es mostrada desde un abanico más amplio de diferentes voces de actores presentes en los colegios chilenos, donde se plantea la interculturalidad, tema que se vincula con los dos conceptos analizados en el acápite siguiente.

### **3.4. Multiculturalidad e Interculturalidad en las escuelas**

En esta dimensión se analiza el contraste entre la multiculturalidad e interculturalidad en el interior de las comunidades escolares donde se llevó a cabo la investigación.

La diferencia entre ambos conceptos se vislumbra a través de distintas entrevistas, tal como se ve en los ejemplos 17 y 18. En el 17 el psicólogo del colegio de T evalúa la multiculturalidad del colegio.

- (17) Es un **privilegio** poder tener **distintas** culturas, aprender de la **riqueza** de cada una de ellas. Los chicos mismos comentan cómo eran en sus países de origen. Por ejemplo, acá en la escuela, como es una escuela **multicultural**, tenemos estudiantes de países de Argentina, China, Estados Unidos, República Dominicana, además de mapuche.

El profesional mencionado evalúa su percepción ante la llegada de migrantes a la escuela a través de APRECIACIONES positivas, inscritas (“privilegio”, “distintas”, “riqueza”, “multicultural”).

Otras evaluaciones valiosas sobre el trabajo intercultural fueron vertidas en la entrevista realizada a un profesor de T, quien aprendió Mapudungun con su abuelo y estudió Pedagogía en Educación Básica Intercultural en un contexto mapuche, como se percibe en el ejemplo 18.

- (18) **Nunca** se habla de didáctica intercultural. Queremos acoger estas diferencias culturales, pero no hay lineamiento de didáctica intercultural. En el caso de Chile la educación se ha dicho históricamente que ha sido **multicultural**. Nueve pueblos originarios han sido reconocidos en la Ley indígena, pero eso no basta. Cuando llegaron niños extranjeros, yo creo que las escuelas supieron acoger de **mejor** manera que el Ministerio mismo esa diferencia cultural. Por ejemplo, a la entrada de nuestra escuela hay banderas de los países de los niños migrantes y además un mapa. Acción concreta, un mapa que le permite al niño decir “yo soy de acá, no me olvido que soy de acá, y estoy acá”. Para mí, esa es la **gran importancia** de la simbología en la escuela.

En primer lugar, el docente mencionado evalúa negativamente la política en torno a la didáctica intercultural por medio de una GRADACIÓN, Extensión temporal (“nunca”) y de dos recursos de COMPROMISO de Contraexpectativa: una conjunción contraargumentativa (“pero”) y una polaridad negativa (“no”). A través de estos recursos el profesor instancia su perspectiva contraria a la ausencia de políticas interculturales. En segundo lugar, el docente evalúa comparativamente la actitud adoptada por las escuelas y por el Ministerio de Educación de Chile. Mediante el adjetivo de superioridad “mejor”, el profesor instancia su valoración positiva de las escuelas frente a la multiculturalidad y, de forma especial, se enfoca en los símbolos dentro de su propio lugar de trabajo. El docente evalúa el valor de los mismos a través de una APRECIACIÓN positiva, inscrita (“importancia”), graduada por Fuerza, Cuantificación (“gran”).

En términos de van Leeuwen (2008), los estudiantes chilenos y extranjeros y sus padres aparecen representados por ‘colectivización’ (“Argentina”, “Canadá”, “Estados Unidos”, “China”, “República Dominicana”, “Mapuche”). Se deslegitima la carencia de

políticas interculturales. Por el contrario, se legitiman la multiculturalidad, la diversidad cultural y la simbología como parte de ese diálogo entre culturas. En coincidencia con Mora (2018), la interculturalidad como política pública sigue siendo el gran ausente en la educación chilena.

## **CONCLUSIONES**

Teniendo en consideración el objetivo principal de este estudio (explorar la construcción discursiva de la inclusión de los estudiantes migrantes recientes por distintos actores sociales entrevistados en cinco colegios públicos de Chile) se presentan las conclusiones en el mismo orden de las dimensiones analíticas.

En la primera de ellas, ‘las dificultades iniciales del proceso de inclusión’, se constató que, con la llegada de los migrantes, los principales obstáculos observados fueron la barrera idiomática, la reacción conductual y los problemas de convivencia. Algunos de los cuales se solucionaron con el transcurso del tiempo.

Los distintos actores sociales entrevistados en cinco colegios públicos de Chile, en su construcción discursiva de significados sobre la inclusión de los recientes migrantes, combinan recursos semántico-discursivos para instanciar su posicionamiento ideológico, como se pudo observar en el análisis de esta primera dimensión, así como también de las restantes. En primer lugar, por un lado, las APRECIACIONES negativas evalúan las barreras idiomáticas, los problemas conductuales iniciales, el sistema escolar haitiano; por otro lado, las APRECIACIONES positivas sirven para evaluar las modificaciones producidas en la convivencia así como la mezcla positiva de diferentes nacionalidades. En segundo lugar, por una parte, los JUICIOS negativos evalúan las actitudes discriminadoras de los chilenos hacia los migrantes y las estrategias golpeadoras de los estudiantes haitianos como autodefensa en medio de los conflictos iniciales con los alumnos chilenos. Por otra parte, los JUICIOS positivos se vinculan con la capacidad de aprendizaje de los estudiantes migrantes, así como también con el comportamiento del mediador hacia ellos y hacia los alumnos chilenos. En tercer lugar, los AFECTOS negativos se vinculan con el miedo y la rabia inicial de los estudiantes migrantes, en tanto que los AFECTOS positivos se relacionan con la actitud cariñosa del mediador y con las nuevas amistades creadas entre chilenos y extranjeros. A estas valoraciones, graduadas mayoritariamente por Fuerza, Cuantificación, se suman recursos de COMPROMISO, como la Contraexpectativa, para contrastar situaciones opuestas, tales como: las dificultades para el idioma y la ausencia de obstáculos para Matemáticas, los cambios hacia una mejor convivencia y la persistencia de ciertos problemas.

Todos estos recursos semántico-discursivos, por acumulación, conforman prosodias evaluativas que funcionan como estrategias de legitimación o deslegitimación. En esta dimensión, por un lado, se deslegitiman las barreras

idiomáticas, los problemas conductuales, así como también la vulnerabilidad y la falta de cariño de muchos estudiantes migrantes y chilenos. Por otro lado, se legitiman las capacidades de los estudiantes migrantes, el comportamiento del mediador y las nuevas amistades entre alumnos chilenos y migrantes

En la segunda dimensión, se evalúan las diferentes ‘estrategias para la inclusión’ de estudiantes migrantes utilizadas por los establecimientos escolares. Por un lado, las evaluaciones son realizadas mayoritariamente por medio de AFECTOS positivos relacionados con el sostén emocional a los alumnos migrantes. Por otro lado, se utilizan APRECIACIONES positivas vinculadas con el apoyo pedagógico (para los estudiantes migrantes) y legal (para sus padres). Los mencionados recursos semántico-discursivos, graduados mayoritariamente, por Fuerza, Cuantificación, se unen a JUICIOS positivos sobre la adaptación paulatina de las comunidades escolares a los nuevos migrantes. De este modo, por acumulación, se conforman prosodias valorativas que legitiman las distintas estrategias creadas al interior de los colegios para favorecer la inclusión de los estudiantes migrantes y sus familias.

En la tercera dimensión, ‘Las distintas valoraciones con respecto a la inclusión’, se constatan dos perspectivas contrarias. Por un lado, el foco es puesto en las distintas formas de discriminación hacia los migrantes, las que son instanciadas por APRECIACIONES, AFECTOS y JUICIOS negativos. Por otro lado, se valora el aporte de ellos para el enriquecimiento intercultural mediante evaluaciones instanciadas por APRECIACIONES, AFECTOS y JUICIOS positivos. En ambos casos, todas las valoraciones están graduadas mayoritariamente por Fuerza, Cuantificación. También es destacable la posición de una madre migrante quien hace uso de JUICIOS negativos y metáforas léxicas para evaluar negativamente el aire de superioridad de algunos chilenos. A estos recursos se suman Contraexpectativas que asumen un notorio peso en la conformación de las prosodias evaluativas que dan cuenta de las diferentes valoraciones con respecto a la inclusión de los migrantes. Estas prosodias, por una parte, legitiman la diversidad cultural, los aportes y aprendizajes mutuos entre chilenos y extranjeros, la responsabilidad de muchos padres migrantes, la capacidad de estos para adaptarse rápidamente y aportar nuevas ideas, la tenacidad para salir adelante con sus familias y aportar a la comunidad educativa. Por el contrario, se deslegitiman la discriminación de los chilenos hacia los extranjeros, los privilegios de algunos migrantes y la irresponsabilidad de algunos padres chilenos.

En la cuarta dimensión, ‘Multiculturalidad e Interculturalidad en las escuelas’, ambas son evaluadas a través de APRECIACIONES positivas que valoran los esfuerzos de las escuelas para lograrlos. A estas valoraciones se suman recursos de Contraexpectativa para oponer al hecho anterior, la ausencia de políticas interculturales. En síntesis, se legitiman la multiculturalidad, la diversidad cultural y la simbología como parte de ese diálogo entre culturas. Sin embargo, en coincidencia

con Mora (2018), se deslegitima la ausencia de la interculturalidad como política pública.

En términos de van Leeuwen (2008), en todas las dimensiones, los estudiantes chilenos y extranjeros aparecen representados por ‘colectivización’ (según nacionalidad o etnia: chilenos, haitianos, venezolanos, peruanos, mapuche) y por referencia a los países de procedencia (Argentina, Bolivia, Estados Unidos, República Dominicana, China). En general, los actores sociales de los colegios son representados por medio de la ‘activación’ debido a las constantes iniciativas creadas y aplicadas para favorecer la inclusión de los estudiantes y sus padres. Los Asistentes Sociales, los profesores de español y los mediadores socioculturales son representados a través de la ‘autorización’, es decir, la legitimación por referencia a la ‘autoridad de experto’ en este caso, por considerar su labor un apoyo clave, fundamental no sólo en lo lingüístico y pedagógico, sino también en lo legal. Además, en el acápite 4.1., los ejemplos tomados de las entrevistas de los mediadores muestran que ellos no sólo son expertos por enseñar lengua o matemática, sino que también por brindar apoyo emocional a los niños migrantes y chilenos, así como también al entorno familiar de los estudiantes.

Finalmente, los actores sociales de los diferentes colegios comparten patrones culturales de alineamiento o desalineamiento en torno a la inclusión de los recientes migrantes. De este modo, dichos actores convergen o divergen alrededor de ciertos patrones valorativos y así crean un ‘ambiente de afiliación’ que no implica necesariamente una interacción directa, debido a que muchas voces comparten su perspectiva aunque no se conozcan por pertenecer a establecimientos educacionales de comunas o ciudades diferentes. De esta manera, por una parte, es posible visibilizar de qué modo el sistema escolar chileno está abordando la diversidad cultural de los migrantes que eligen este país para residir. Por otra parte, esta visibilización permitiría establecer los lineamientos para una política educativa migrante más sólida y transformadora basada en el diálogo intercultural. Este es actualmente uno de los grandes ausentes en el sistema escolar chileno pese a las iniciativas personales o de cada colegio, como lo muestran los resultados de la investigación informada en este artículo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bustos, R. & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193-200.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49.

- Cisternas, N., Jara, L. & Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas Pedemonte & J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile* (pp. 73-106). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- De Cillia, R., Reisigl, M. & Wodak, R. (2015). La construcción discursiva de identidades nacionales. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 12(27), 153-191.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coord.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp.149-189). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica. Centro de Estudios Públicos.
- Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. NY: Routledge.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169.
- Jiménez, F., Fardella, C. & Muñoz, C. (2017.) Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88.
- Knight, N. (2010). Wrinkling Complexity: Concepts of Identity and Affiliation Humour. En M. Bernarek & J. R. Martin (Eds.). *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation* (pp. 35-58). Londres & Nueva York: Continuum.
- Martin, J. R. & White, P. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Hampshire: Palgrave.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Buenos Aires: Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley N° 20.845 de Inclusión escolar* [en línea]. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Mondaca, C., Gairín, J. & Muñoz, W. (2018). Estudiantes migrantes peruanos en el Sistema Educativo de la Región de Arica y Parinacota, Norte de Chile. *Interciencia*, 43(1), 28-34.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 231-257.

- Moreno, K. & Oyarzún, C. (2013). ¿Interculturalidad en el sistema educacional chileno? Representaciones sociales de la integración de estudiantes extranjeros en dos establecimientos educacionales municipales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3), 764-789.
- Oteíza, T. & Pinuer, C. (2016). Appraisal Framework and Critical Discourse Studies: A Joint Approach to the Study of Historical Memories from an Intermodal Perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2), 5-32.
- Palma, M. (2015). Inclusión de los niños inmigrantes: Prácticas sociales en el espacio educativo. Acta académica. XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. San José, Costa Rica [en línea]. Disponible en: <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>
- Pavez, I. (2017a). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 49(4), 614-622.
- Pavez, I. (2017b). *Notas sobre infancia, migración y género*. Santiago de Chile: Editorial Forja.
- Salas, N., Kong, F. & Gazmuri, R. (2017). La investigación socio territorial: Una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91.
- Sanhueza, S., Matzler, P., Chuan-Chih, H., Domínguez, J., Friz, M. & Quintriqueo, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 4: 183-200.
- Stefoni, C. & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 201-215.
- Stenglin, M. (2010). Interpersonal Meaning in 3D Space: How a Bonding Icon Gets Its 'Charge'. En M. Bernarek & J. R. Martin (Eds.), *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation* (pp. 50-66). Londres & Nueva York: Continuum.
- Tijoux, M. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: University Press.

Zappavigna, M. & Martin, J. R. (2018). Communing Affiliation: Social Tagging as a Resource for Aligning around Values in Social Media. *Discourse, Context & Media*, 22, 4-12.

Zhao, S. (2010). Intersemiotic Relations as Logogenetic Patterns: Towards the Restoration of the Time Dimension in Hypertext Description. En M. Bednarek & J. R. Martin (Eds.), *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation* (pp. 195-218). Londres & Nueva York: Continuum.

## NOTA

<sup>1</sup> Las marcas de notación en los ejemplos son las siguientes:

- Evaluación inscrita: negrita y subrayada.
- Evaluación evocada: negrita y cursiva.
- Gradaciones de Fuerza: subrayadas, sin negrita.
- Gradaciones de Foco: en mayúscula y sin negrita.
- Gradaciones de FOCO van en mayúscula y sin negrita.
- Compromiso: en recuadro.