



Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Sociología

Carrera de Sociología

**INCLUSIÓN EDUCATIVA E INFANCIA
MIGRANTE: VALORACIÓN DE LA LEY DE
INCLUSIÓN COMO MARCO NORMATIVO EN
LA GESTIÓN ESCOLAR DE LOS
ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE LA
COMUNA DE SAN FELIPE (2015-2019)**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y

Título Profesional de Sociólogo

Patricio Ignacio Pulgar Covarrubias

Pedro Manuel Silva Aguilera

Profesor Guía:

José Manuel Gaete Fiscella

Enero de 2021

*"Instrúyanse, porque necesitaremos de toda nuestra inteligencia;
Conmuévase, porque necesitaremos todo nuestro entusiasmo;
Organícense, porque necesitaremos de toda nuestra fuerza"*
(Antonio Gramsci *L'Ordine Nuovo*, año I, n° 1,
1° de mayo de 1919)

*A la Base Angela Davis de la Facultad de Ciencias Sociales, al Partido Comunista De
Chile y su juventud.*

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, agradecer a mis padres Marta y Patricio, por su infinita paciencia y comprensión en este proceso universitario, los cuales sin su apoyo hubiera sido imposible terminar.

A los profesores de carrera José Gaete, Jorge Chuaqui, Elizabeth Simbürguer, María Angélica Cruz, Adela Bork, Gonzalo Ojeda, Sonia Reyes, Félix Aguirre, Paula Quintana y Emanuel Arredondo, porque sus clases no solo fueron materias por pasar, sino también el fundamento para encontrar en la sociología la disciplina con la que aportaré a mi territorio.

A mi grupo de amigos, que nos coordinamos por el grupo “Kamehouse”, por sus jornadas de ocio y distensión en juntas y jueguitos, los que fueron necesarios para descansar en este proceso de titulación y que se hiciera más ameno cada entretiempo de redacción en la tesis.

A mis compañeros/as de universidad y de política que pasaron por “El Mito”, la Jota, Voluntarios y el grupo de amigos “Los Volachos”, por cada momento en la Facultad y las jornadas de distensión en subida ecuador, donde cambiábamos el mundo en una conversación o aportábamos con un granito de arena en alguna instancia colectiva.

A mis gatas Minina & Negra y mis perros Matías & Tommy, por su fiel compañía en cada jornada de redacción de la tesis y de universidad, los cuales me dieron jornadas de paz y desconexión.

Finalmente agradecer a mi pueblo de Putaendo, a su gente y lugares que me vieron crecer para ser lo que soy ahora, con la convicción de que más temprano que tarde devolveré todo lo que me han enseñado.

Putaendo, 21 de enero 2021
Patricio Pulgar Covarrubias

AGRADECIMIENTOS.

Quiero agradecer a todos quienes participaron en mi proceso de educación, en primera instancia a mi familia que siempre estuvo presente apoyando mis decisiones, en particular a mis padres, Norma y Manuel, y a mi abuela materna Elestina (QEPD).

Junto a ello, también agradezco a mis profesores de educación básica y media, en especial a la profesora Carolina Urrutia (QEPD), quien me motivó en el estudio de las ciencias sociales y luego en la decisión final de estudiar sociología.

En lo que respecta a mis estudios universitarios, agradecer a los académicos que participaron en ellos, y con especial reconocimiento al profesor Jorge Chuaqui, Emanuel Arredondo, Adela Bork y José Manuel Gaete, personas muy estimadas para mí, que en el transcurso del tiempo hemos podido compartir enseñanzas, conversaciones, dispersiones y anécdotas.

Así mismo agradecer a mis amigos Diego, Curt, Eduardo, Cristofer, Cristóbal, Nelly, Catalina y Milena, quienes han acompañado el transitar de la vida universitaria y he podido compartir viajes, alegrías, fracasos y logros; a mis camaradas de militancia, con quienes he podido desarrollar la vida política y acercar la intelectualidad a la realidad material; también agradezco de forma especial a Josefa Narváez, quien con su buen humor y largas conversaciones y dispersiones me ha animado en este periodo de estudio.

Finalmente, agradecer a las personas que accedieron a ser entrevistadas, especialmente en este momento histórico complejo, donde se viven cambios políticos y sociales.

La Calera, 21 de enero de 2021

Pedro Silva Aguilera

RESUMEN.

En la última década se ha producido un flujo migratorio hacia Chile proveniente de países Latinoamericanos, quienes demandan derechos y servicios básicos a los cuales el Estado de Chile ha tenido que adaptar sus instituciones y leyes.

La educación ha sido una de las áreas que más directamente ha visto esta transformación, ya que se han modificado diferentes aspectos que contemplan la no discriminación tanto de manera legal, con la Ley de Inclusión, que viene a transformar el Decreto con Fuerza de Ley 2, como asuntos de carácter interno donde se ha tenido que adaptar el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar. Para comprender estas transformaciones, es que el presente estudio buscará conocer el proceso de inclusión en el interior de los establecimientos, a su vez que conjugará y buscará conocer la valoración de los directivos sobre la influencia y materialización de la Ley de Inclusión en la vida práctica de la comunidad educativa.

La investigación se abordará desde una perspectiva estructural-constructivista, con la cual se nos permitirá pensar desde la teoría bourdiana en la transnacionalidad del habitus y los campos en que se desarrolla la vida del migrante; a su vez esto será mirado desde el pensamiento estructural-dialectico, que nos permite comprender la inclusión como el acceso a derechos que son condicionado por la estructura.

Para este estudio se utilizó el método cualitativo, que en su especificidad fue abordado desde dos técnicas de análisis diferentes (análisis crítico del discurso y el método comparativo), con el fin de poder acceder a la estructura del discurso mediante la entrevista estandarizada no programada a los directivos, y a su vez comparar lo expresado por ellos con lo establecido por la ley, esto con el fin de poder conocer la valoración de los directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar, como herramienta de orientación para la inclusión de niños migrantes.

Palabras claves: Inclusión, valoración, estudiantes migrantes, comunidad educativa.

CONTENIDO

<u>AGRADECIMIENTOS.....</u>	<u>3</u>
<u>AGRADECIMIENTOS.....</u>	<u>4</u>
<u>RESUMEN.....</u>	<u>5</u>
<u>SIGLAS EN ORDEN ALFABÉTICO.....</u>	<u>8</u>
<u>ÍNDICE DE TABLAS.....</u>	<u>9</u>
<u>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</u>	<u>9</u>
<u>ÍNDICE DE MAPAS CONCEPTUALES.....</u>	<u>10</u>
<u>ÍNDICE DE DIAGRAMAS.....</u>	<u>10</u>
<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>11</u>
<u>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES GENERALES DE LA MIGRACIÓN EN CHILE.....</u>	<u>14</u>
1.1. LAS MIGRACIONES EN EL CHILE ACTUAL.....	14
1.2. MIGRACIONES EN LA REGIÓN DE VALPARAÍSO.....	17
1.3. MIGRACIONES EN LA PROVINCIA DE SAN FELIPE.....	18
1.4. MIGRACIONES EN LA COMUNA DE SAN FELIPE.....	20
1.5. LAS MIGRACIONES EN LA EDUCACIÓN CHILENA.....	21
1.6. LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE SAN FELIPE Y LOS NIÑOS MIGRANTES.....	23
1.7. LA LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR.....	24
<u>CAPÍTULO 2. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>25</u>
2.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	25
2.2. RELEVANCIA TEÓRICA.....	27
2.3. RELEVANCIA PRÁCTICA.....	28
<u>CAPÍTULO 3. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>30</u>
3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	30
3.2. OBJETIVOS.....	30
<u>CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>31</u>
4.1. LA COMPLEJIDAD DE LAS MIGRACIONES.....	31
4.2. LA PERSPECTIVA MIGRATORIA DESDE UN PENSAMIENTO BOURDIANO.....	38
4.3. SOBRE LA INCLUSIÓN.....	45
4.4. EL PEI Y MCE COMO HERRAMIENTAS DE ORGANIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	50
4.5. VALORACIÓN.....	52
<u>CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....</u>	<u>58</u>
5.1. TIPO DE ESTUDIO.....	58
5.2. TIPO DE DISEÑO.....	58
5.3. POBLACIÓN, MUESTRA Y OBJETO DE ESTUDIO.....	59
5.4. CRITERIOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	60
5.5. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS.....	61

5.6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	62
5.7. PLAN DE ANÁLISIS.	64
5.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	74

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN..... 75

6.1. ANÁLISIS DEL DECRETO CON FUERZA DE LEY 2.....	75
6.2. ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS.	79
6.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DECRETO DE FUERZA DE LEY 2 CON LA SINTESIS COMPARADA DE LAS ENTREVISTAS.	84

CONCLUSIONES..... 103

ANEXOS..... 121

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.	121
OPERACIONALIZACIÓN DE CONCEPTOS.....	150

SIGLAS EN ORDEN ALFABÉTICO.

DAEM: Dirección de Administración de Educación Municipal.

DFL 2: Decreto con Fuerza de Ley 2.

IVE: Índice de Vulnerabilidad Escolar.

MCE: Manual de Convivencia Escolar.

Mineduc: Ministerio de Educación.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

PIE: Programa de Integración escolar.

SEP: Subvención Escolar Preferencial.

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Distribución de población migrante residente en la Región de Valparaíso. Fuente: Servicio Jesuita de Migrantes (2018) con base en el censo 2017.	17
Tabla 2: Cantidad de migrantes presentes en la provincia de la región de Valparaíso. Fuente: censo 2017. Elaboración propia.	18
Tabla 3: Cantidad de Migrantes de la Provincia de San Felipe. Censo 2017. Elaboración propia.	18
Tabla 4: Cantidad de estudiantes migrantes por establecimiento, datos DAEM (Departamento de Educación Municipal, 2018).	23
Tabla 5: Valores de las características formales del texto y sus efectos estructurales (Franquesa S., 2002, pág. 453).	65
Tabla 6: Preguntas sugeridas por el autor para el proceso de análisis (Fairclough, 1989).	68
Tabla 7: Niveles de organización social (Fairclough, Language and power, 1989).	71
Tabla 8: Categorías de comparación.	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 1: Censo de la Población 1992-2002 (Instituto Nacional De Estadísticas, 2017).	14
Gráfico 2: Porcentaje de Migrantes por Nacionalidad, Censo 2017, INE, Elaboración Propia.	15
Gráfico 3: Inmigrantes según Región de Residencia. Censo 2017. INE. Elaboración propia	16
Gráfico 4: Porcentaje de nacionalidades región de Valparaíso. Elaboración propia. Fuente: INE 2017	17
Gráfico 5: Solicitud de Visas por parte de extranjeros 2014-2018. Gobernación Provincial de San Felipe 2019.	18
Gráfico 6: Porcentaje de Nacionalidades Solicitantes de Visa año 2014. Gobernación Provincial de San Felipe, 2019.	19
Gráfico 7: Porcentaje de Nacionalidades Solicitantes de Visa año 2018. Gobernación Provincial de San Felipe, 2019	19
Gráfico 8: Edad Migrantes Provincia de Aconcagua. Censo 2017, Elaboración propia.	20
Gráfico 9: Migración Internacional en la Comuna de San Felipe 2017. Censo 2017. Elaboración propia.	20
Gráfico 10: Porcentaje de Distribución de Estudiantes Migrantes por Nivel Educacional. Centro de Estudios Mineduc 2017 Elaboración propia.	21
Gráfico 11: Distribución de Género en los establecimientos educacionales. DAEM, 2018.	24

ÍNDICE DE MAPAS CONCEPTUALES.

Mapa Conceptual 1: Organización de los aspectos y elementos que constituyen el proyecto educativo institucional (PEI). Creación propia. _____ 51

ÍNDICE DE DIAGRAMAS.

Diagrama 1: dimensiones de desarrollo del discurso (Fairclough, Critical discourse: The critical study of language, 1995, pág. 98). _____ 64

Diagrama 2: Figura de la interpretación de Fairclough (Language and power, 1989, pág. 142). ____ 69

Diagrama 3: Contexto situacional y los tipos de discurso (Fairclough, Language and power, 1989, pág. 146). 70

Diagrama 4: Sobre las condiciones suficientes (Wagemann, 2012, pág. 58). _____ 73

Diagrama 5: sobre las condiciones necesarias (Wagemann, 2012, pág. 58). _____ 73

INTRODUCCIÓN.

En los últimos treinta años, el proceso migratorio en Chile ha adquirido una importancia en la agenda pública debido al impacto que ha tenido el arribo de extranjeros en las diversas áreas sociales del país. Según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas, la población extranjera creció de 0,81% en 1992 a un 4,35% en el año 2017, aumentando dentro de ese período 3,54 puntos porcentuales, (Instituto Nacional De Estadísticas, 2017), por lo que las instituciones han tenido que revisar las regulaciones migratorias que mantienen características restrictivas y con ausencias de protección social (Esponda Fenández, 2016).

En nuestro primer capítulo exponemos los antecedentes generales de la problemática a estudiar, realizando una revisión de las migraciones en Chile para luego efectuar una descripción de lo que sucede en los establecimientos educacionales, los cuales según datos del Servicio Jesuita de Migrantes (2018), han pasado de tener una representación de estudiantes extranjeros equivalente al 0,9% en 2015, a un 3,2% en el año 2018, obligando al Estado a gestionar medidas tales como “Chile Te Recibe” y la identificación provisoria escolar (IPE), permitiendo el acceso a programas de educación y salud de igual forma que los nacionales (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2017).

En los antecedentes revisados dejan constancia el contexto educativo en el cual los estudiantes migrantes se desenvuelven, evidenciando la segregación de la educación en Chile, la cual estudios demuestran como la apertura al mercado y la precarización de sus establecimientos públicos ha sido la constante en estos últimos años (Sillard, Garay, & Troncoso, 2018). Aquí cobra importancia la revisión de la Ley de Inclusión¹ promulgada en el año 2015 y que modifica el Decreto con Fuerza de Ley regente en el sistema educativo, la cual a pesar de reformular lo entendido por inclusión como más allá de las necesidades especiales y dando relevancia a las oportunidades entregadas a sus estudiantes y el reconocimiento de la diversidad, no es suficiente para enfrentar la exclusión en el sistema educativo, ya que no resuelve el enfoque mercantil y la precarización de los establecimientos públicos (Sisto, 2019)

En lo que respecta a medidas dirigidas particularmente a los estudiantes migrantes, estudios que se han realizado al respecto evidencian que el Estado no ha adoptado medidas para enfrentar la interculturalidad existente, recayendo en los establecimientos educacionales las gestiones a realizar para recibir a los niños migrantes en una descontextualización de enseñanzas y prácticas tanto al interior como fuera del aula (Hernández Yulcerán, 2016). De ahí que se define la importancia de los Proyectos educativos Institucionales y Manual de convivencia escolar para adecuarse a este nuevo proceso que enfrentan los establecimientos y sus comunidades educativas

El cuarto capítulo aborda nuestro marco teórico, se ordena en cinco apartados, los cuales buscan analizar la complejidad de las migraciones, la teoría bourdiana en el contexto

¹ Ley de Inclusión es una ley que se promulga bajo el segundo periodo de gobierno de Michelle Bachelet y que, tiene por objetivo reducir la discriminación escolar principalmente desde el aspecto socioeconómico, pero que asume la desigualdad y exclusión como problemáticas que tiene múltiples factores sociales que confluyen.

migratorio, el problema de la inclusión, el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar, y por último el concepto de valoración.

Bajo este ordenamiento, se nos muestra la complejidad de las migraciones desde el pensamiento de Gómez (2010), quien nos plantea la necesidad de comprender el fenómeno como multicausal, siendo imposible el abordaje total desde solo una teoría. Luego desde el pensamiento bourdiano (2005) se toma la teoría de los campos, capitales y habitus, la cual es atravesada por el contexto migrante, donde se recogen las ideas de diferentes expositores de esta teoría, quienes plantean pensar la transnacional, con el cual podemos dar lugar a una explicación de la extensión de la realidad que el migrante vive entre el país de acogida y el de origen, permitiéndonos así explicar los procesos de innovación e histéresis. Todo esto nos permite pensar los procesos que atraviesan los niños migrantes al momento de arribar al país de acogida, su desarrollo en la escuela y a las dificultades que ellos enfrentan.

Para situar el problema de investigación y comprender la valoración que se realiza al proceso de inclusión de los niños migrantes en las escuelas, hemos realizado una discusión y diferenciación de los conceptos de integración e inclusión, las implicancias prácticas que tiene uno y otro y fundamentamos por qué optamos a la inclusión, a esto se suma la esquematización del PEI y del MCE y cuáles son sus alcances en la educación, por último, el concepto de valoración es discutido y definido, con el fin de darle una dimensión de temporalidad que nos permita conocer el alcance de logros y desarrollo de metas futuras, y a su vez poder producir un balance de las expectativas y las satisfacciones que se han alcanzado en el proceso.

En el quinto capítulo se aborda la metodología a aplicar en el estudio del objeto de investigación, por lo que se expone la necesidad de analizar lo que se hace relevante para los actores y su concepción respecto a las valoraciones sobre el proceso que se están llevando en los establecimientos escolares, definiendo la importancia del enfoque cualitativo y su pertinencia en su uso.

Para los intereses de esta investigación se tomará la totalidad de las escuelas básicas municipales de San Felipe con un 5% de matrícula de niños y niñas migrantes, siendo sus directivos los candidatos a producir la información necesaria para esta investigación, por su responsabilidad en dirigir y elaborar los documentos internos del establecimiento.

Para poder conocer de mejor manera la orientación y el cumplimiento de la Ley de Inclusión en los establecimientos, se mezclarán las características de las técnicas comparativas y del análisis crítico del discurso. Para el caso del análisis comparativo, se usará para confrontar el discurso de las directivas en función del marco normativo, pudiendo así comparar las expectativas y satisfacciones en relación a la ley y su implementación; mientras que en lo que refiere al análisis crítico del discurso, este será de utilidad para comprender las relaciones que se construyen en la comunidad educativa y como los grupos o miembros de grupos se expresan en torno a reproducir o buscar transformar el marco impuesto por la ley.

Finalmente en el capítulo 7 se darán a conocer los resultados de las entrevistas y el análisis de la Ley de Inclusión, dando paso a la conclusión y respuesta de la problemática

sobre como los directivos de los establecimientos valoran la ley educacional en torno a la gestión para lograr una inclusión de los niños migrantes, a la vez que se busca identificar la influencia de la ley en los lineamientos del PEI y del MCE frente a la nueva realidad de las comunidades educativas en la relación intercultural con estudiantes migrantes.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES GENERALES DE LA MIGRACIÓN EN CHILE.

1.1. LAS MIGRACIONES EN EL CHILE ACTUAL.

Actualmente el país se encuentra frente a un proceso migratorio que ha adquirido importancia a nivel nacional producto de la diversidad de opiniones tanto en el ámbito político como en la agenda pública, según indican diversos especialistas e instituciones en el tema (INDH, 2017) (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016) (Tijoux, 2013a), encontrando estas discusiones su fundamento en el impacto que el arribo de extranjeros puede tener en la economía nacional y local, en el acceso a fuentes laborales y la utilización de los servicios públicos (salud y educación); estos hechos han llevado a cuestionar la actual política migratoria y la capacidad del país para incluir a los recién llegados, producto de una política migratoria hermética construida durante la dictadura.

El último censo correspondiente al año 2017 y publicado en 2018 (Instituto Nacional De Estadísticas, 2017) mostró un total de 746.465 personas extranjeras como residentes habituales, las cuales han sido atraídas por dos factores, el primero producido por el auge económico y estabilidad socio-política que Chile ha mantenido desde la segunda mitad de la década del 90 (Schiappacasse, 2008); y el segundo por las crisis políticas y sociales que han experimentado los países latinoamericanos debido a sus conflictos internos (Amnistía Internacional, 2018). Lo anterior ha producido que la población extranjera en el país aumentara de un 0,81% en 1992 a 4,35% en 2017, existiendo un aumento entre el periodo 1992-2017 de 3,54 puntos porcentuales, siendo esto equivalente a 604.468 migrantes con residencia habitual en el país (Instituto Nacional De Estadísticas, 2017).

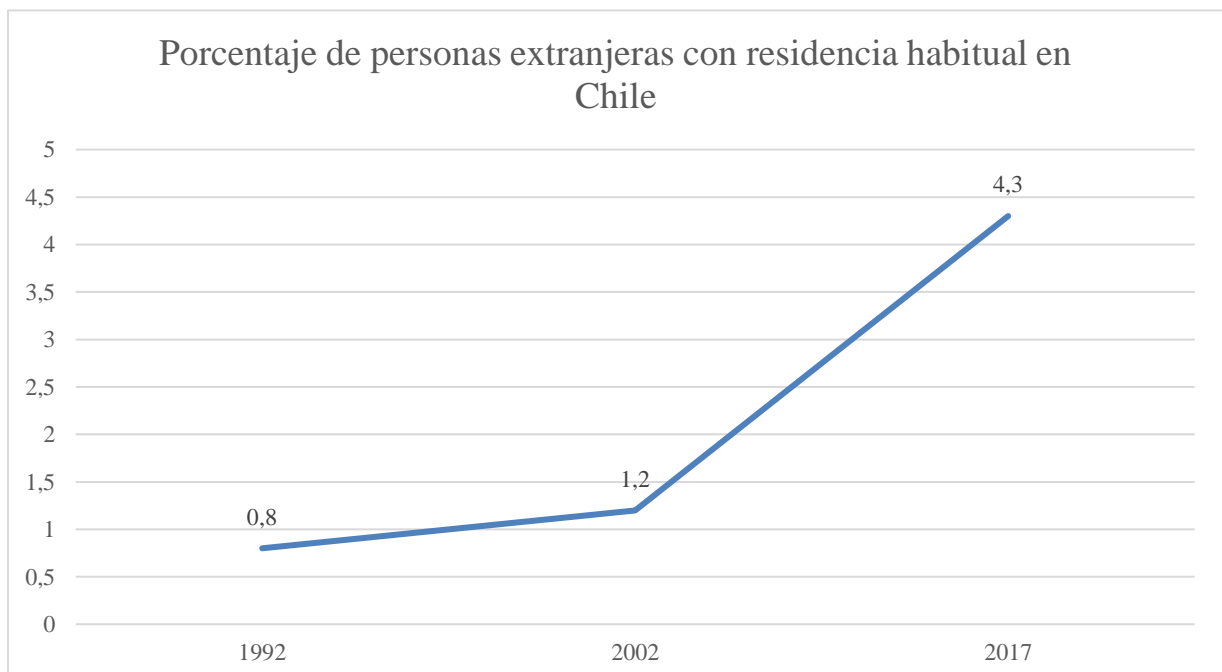


Gráfico 1: Censo de la Población 1992-2002 (Instituto Nacional De Estadísticas, 2017).

Del total de migrantes residente en Chile, destacan tres nacionalidades como las mayoritarias; Perú representa un 25,2%, Colombia 14,1% y Venezuela con el 11,9% del total de migrantes, como podemos observar en el gráfico 2 (Instituto Nacional De Estadísticas, 2017). Estos tres países se han convertido en expulsores de ciudadanos debido a sus condiciones laborales, económicas o problemas sociopolíticos.

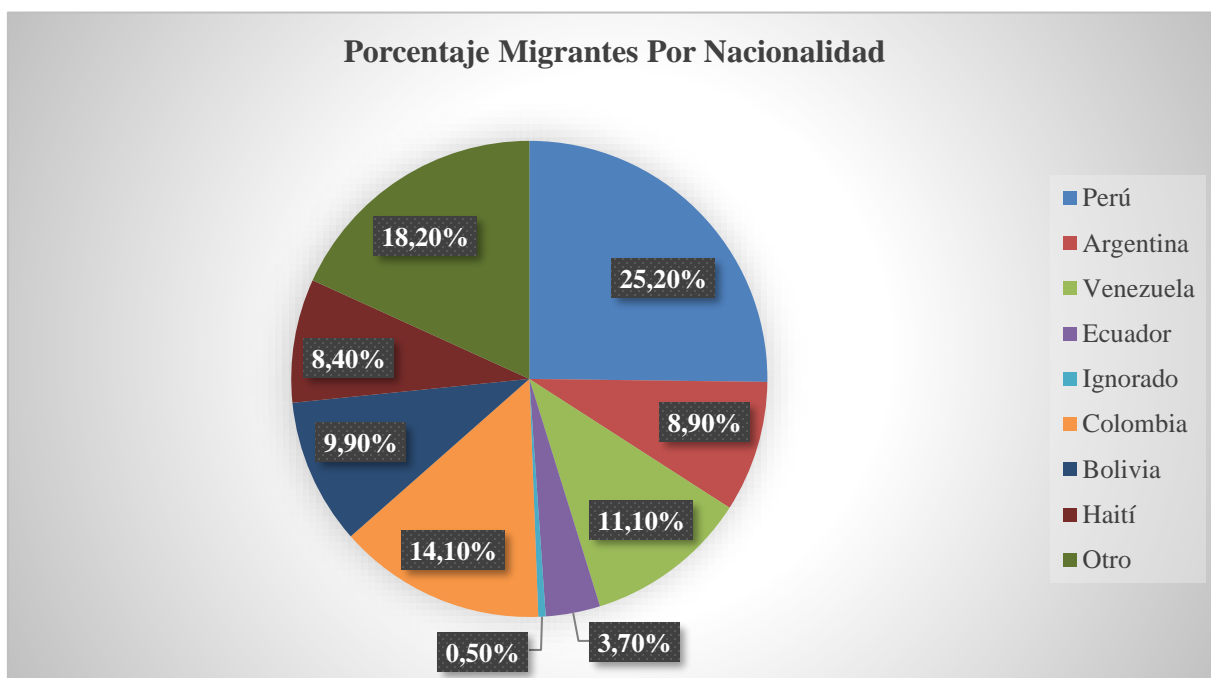


Gráfico 2: Porcentaje de Migrantes por Nacionalidad, Censo 2017, INE, Elaboración Propia.

En el caso de Perú, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática de dicho país (2013) afirma que el 79,7% de los peruanos salen por turismo, no obstante, dicho instituto asegura que este porcentaje es elevado, indicando que buena parte de los que salen por turismo permanecen por un año o más en el país que dicen visitar -al quedarse de forma irregular en el país de acogida, no existe registro sobre el porcentaje que permanece con motivos laborales-, siendo la composición etaria entre 20 y 49 años de edad, estando estos en una edad laboral.

Mientras que, en el caso de los colombianos, la Cancillería (2018) informa que este se caracteriza por ser un país que produce inmigrantes, encontrándose entre los principales motivos la búsqueda de mejores oportunidades laborales (principalmente de mano de obra poco o no calificada), la reunificación familiar, y la oferta de mejores niveles de educativos fuera de sus fronteras.

A esta presencia mayoritaria de estas nacionalidades en Chile, destaca el aumento que ha tenido la inmigración venezolana y haitiana, los cuales se han visto forzados a migrar por situaciones políticas y económicas inestables que sus países atraviesan, hecho que en el caso de los venezolanos se ha reflejado a nivel mundial en cifras estadísticas de la ONU (2018) donde se informa que entre los años 2015 y 2017 ha aumentado un 110% su emigración, siendo los principales motivos que los impulsan a salir de su país, son problemas de carácter político, mejoras socioeconómicas y búsqueda de seguridad; mientras que, para Haití el principal motivo que estos tienen para dejar su país, es la búsqueda de mejoras en la calidad de vida, tomando la característica de la migración laboral y de reunificación familiar (Organización Internacional para las Migraciones, 2018)

Con respecto a la cantidad de inmigrantes residentes en Chile, pese a ser una cifra bastante más baja en comparación a otras naciones, la llegada de inmigrantes ha producido un impacto para el imaginario del país, debido a la marcada concentración geográfica de este grupo donde según el último censo (2017), el 65% se asienta en la Región Metropolitana, siendo seguidas muy por debajo de Antofagasta, Tarapacá y Valparaíso (como se puede observar en el gráfico 3).

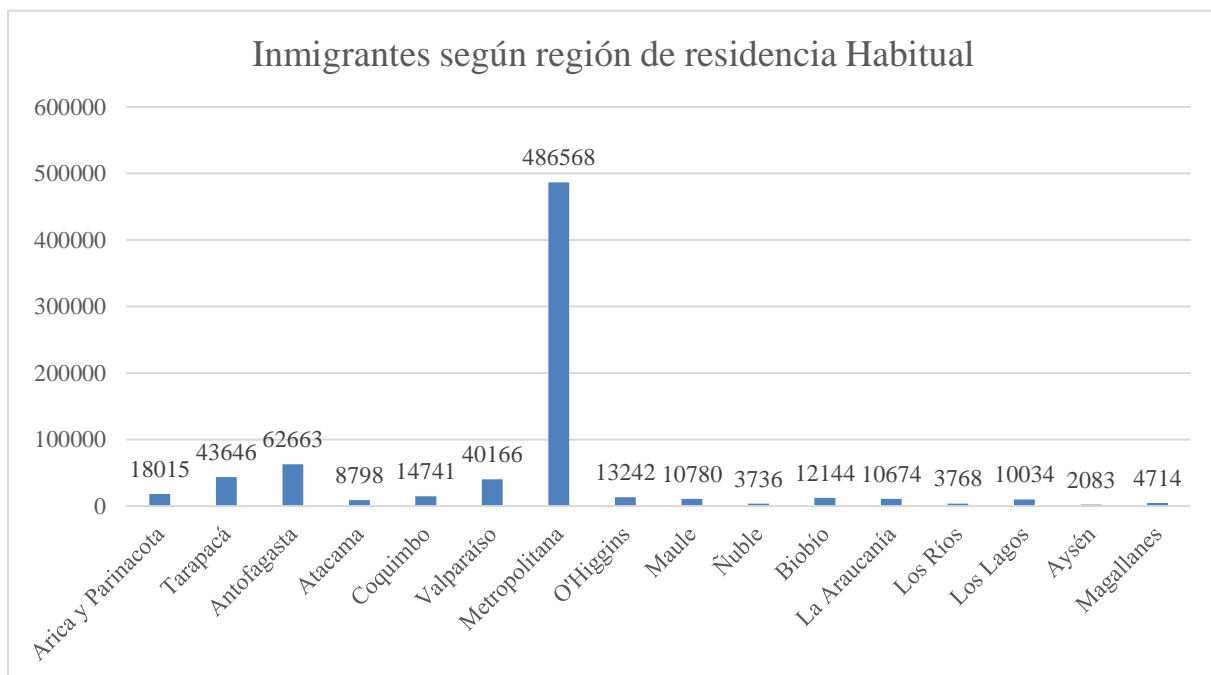


Gráfico 3: Inmigrantes según Región de Residencia. Censo 2017. INE. Elaboración propia

Frente a esta nueva realidad que atraviesa nuestro país, se crea tensión con lo estipulado en la ley de extranjería², la cual no ha sufrido cambios sustanciales pese a la ratificación por parte del Estado de Chile de la Convención Internacional sobre protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (Noriega, 2015).

La ley de extranjería según Jaime Esponda (2016), mantiene características restrictivas, por ejemplo, limita el ingreso al territorio de personas que no puedan ejercer profesión u oficios, o que carezcan de recursos para mantenerse en el territorio, además de no mencionar derechos sociales que protejan a migrantes en el territorio nacional, esto debido a que esta ley fue concebida en un contexto de dictadura, donde primaba un sentir de seguridad y homogenización nacional, estableciendo a los extranjeros como sospechosos de poner en riesgo los intereses nacionales (Ávalos Berner, 2012).

Actualmente la inclusión de los migrantes en los municipios es considerada de suma importancia, puesto que es ahí como señala Jaime Esponda (2016a) es donde se garantizan los derechos sociales mínimos como salud y educación. En este contexto, bajo la investigación realizada por Luis Thayer en su Proyecto Fondecyt N°1140679, concluye que las políticas públicas llevadas por los municipios de la región metropolitana van en una dirección de rescatar la identidad y cultura de los migrantes, menoscabando sus realidades básicas, además de la nula acción dirigida a la comunidad nativa. (Thayer Correa, 2016).

² decreto ley N°1904 de 1975

1.2. MIGRACIONES EN LA REGIÓN DE VALPARAÍSO.

Con base en último censo del país (2017), la región de Valparaíso registra una cantidad de 40.166 personas migrantes, equivalente al 2% de la población local, posicionándola como la cuarta región de Chile con mayor cantidad de extranjeros. A diferencia del resto del país, los migrantes de nacionalidad argentina son mayoritarios, equivaliendo al 19,54% del total de la población migrante, seguido por Colombia (11,1%) y Perú (9,68%).

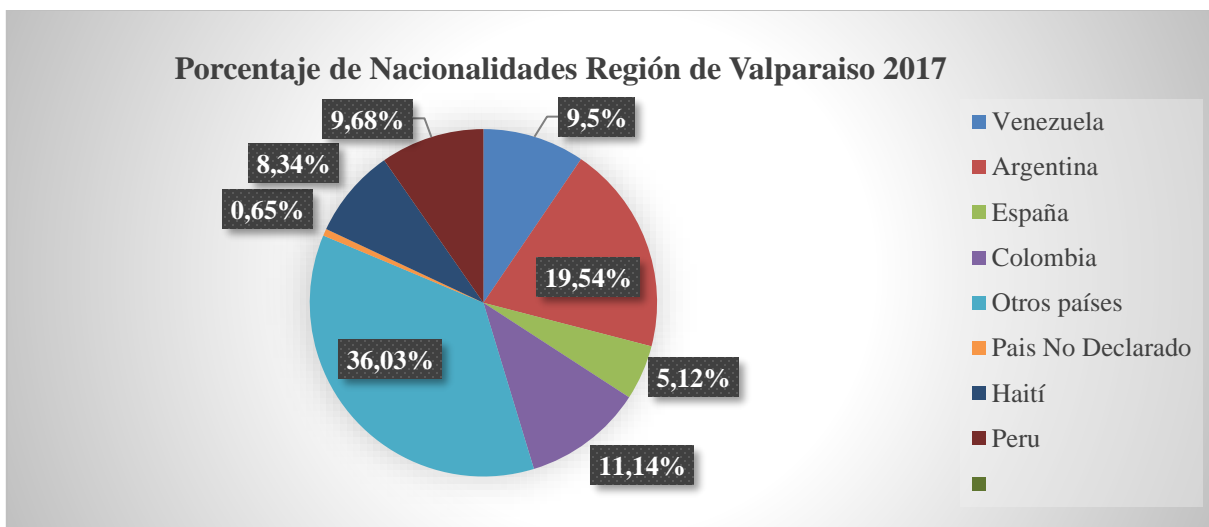


Gráfico 4: Porcentaje de nacionalidades región de Valparaíso. Elaboración propia. Fuente: INE 2017

En otros aspectos, la edad media de los migrantes es de 33,7 años, mientras el promedio de escolaridad es de 11,5 años. Según los datos manejados por el Servicio Jesuita de Migrantes (2018), se aprecia que su perfil de estos es de edad laboral activa, siendo el caso de la comunidad haitiana el que posee este rasgo de manera más notable, puesto que un 78,01% del total de su comunidad se encuentra entre 25 y 54 años de edad (como se puede observar en la tabla 1).

Tramo de edad	Argentina	Colombia	Perú	Haití	Venezuela	Otros Países	Total general
0-14 años	8,62%	10,64%	7,97%	1,70%	14,31%	15,02%	11,42%
15-24 años	15,78%	17,33%	16,26%	19,46%	16,82%	18,19%	17,41%
25-34 años	30,27%	29,04%	25,46%	51,21%	42,27%	23,92%	29,90%
35-44 años	23,02%	23,05%	22,92%	20,65%	18,00%	17,29%	19,94%
45-54 años	9,10%	13,12%	14,61%	6,15%	4,77%	9,10%	9,42%
55-64 años	7,44%	4,63%	8,26%	0,72%	2,62%	6,28%	5,70%
65 años y más	5,77%	2,19%	4,53%	0,12%	1,21%	10,20%	6,20%

Tabla 1: Distribución de población migrante residente en la Región de Valparaíso. Fuente: Servicio Jesuita de Migrantes (2018) con base en el censo 2017

Finalmente, respecto a las provincias de la región que poseen mayor cantidad de migrantes, en primer lugar, se posiciona la provincia de Valparaíso con un 24,64% del total, siguiendo la provincia de Quilpué con un 14,53% y la provincia de San Felipe de Aconcagua con un 10%.

Provincia	Cantidad de Migrantes	Porcentaje respecto al total de migrantes de la región
Isla de Pascua	357	0,89%
Los Andes	2224	5,55%
Petorca	1011	2,51%
Quillota	3801	9,47%
San Antonio	1880	4,68%
San Felipe de Aconcagua	4016	10%
Valparaíso	19431	24,64%
Marga Marga	5839	14,53%

Tabla 2: Cantidad de migrantes presentes en la provincia de la región de Valparaíso. Fuente: censo 2017. Elaboración propia.

1.3. MIGRACIONES EN LA PROVINCIA DE SAN FELIPE.

La provincia de San Felipe se encuentra ubicada en el Valle de Aconcagua, en la que según el censo elaborado en el año 2017 por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) conviven 4.016 extranjeros en sus seis comunas como se puede observar en la tabla 3.

Comuna	Cantidad de Migrantes	Porcentaje de Migrantes respecto al total de la región	Porcentaje de migrantes respecto al total de habitantes de la comuna
Catemu	220	0,55%	1,61%
Llay-Llay	480	1,20%	2,01%
Panquehue	62	0,15%	0,88%
Putendo	259	0,64%	1,59%
San Felipe	2858	7,12%	3,80%
Santa María	137	0,34%	0,92%

Tabla 3: Cantidad de Migrantes de la Provincia de San Felipe. Censo 2017. Elaboración propia.

Comparando los resultados del Censo del año 2017 con los reportes entregados por la Gobernación Provincial de San Felipe (2019), la provincia ha tenido un crecimiento exponencial de migrantes, tal como lo muestra el gráfico 5.

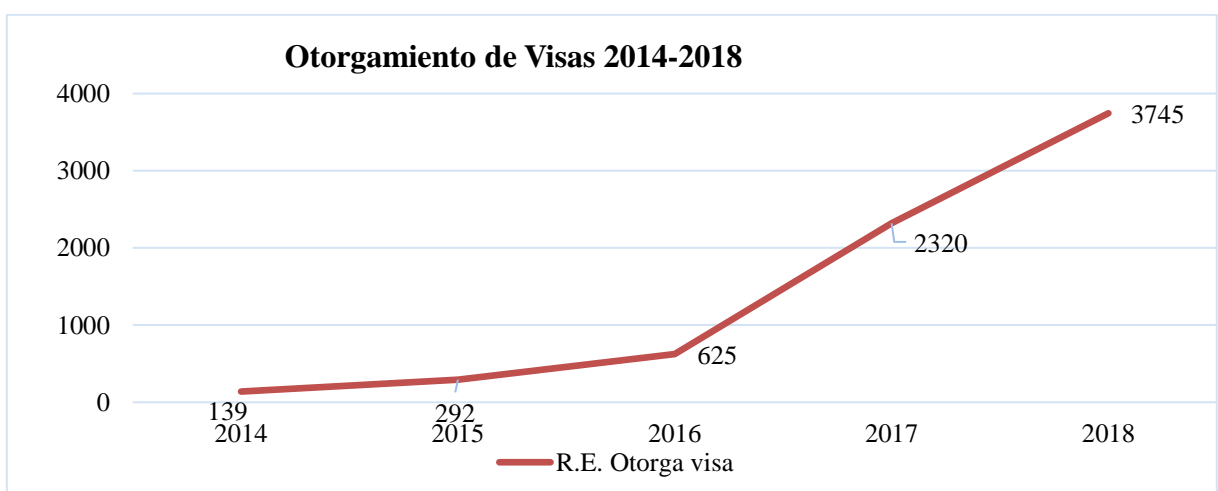


Gráfico 5: Solicitud de Visas por parte de extranjeros 2014-2018. Gobernación Provincial de San Felipe 2019.

Se puede apreciar un aumento de visas otorgadas, pasando de 139 en el año 2014 a 3.745 para el año 2018, habiendo un crecimiento en la entrega de visas de más del 2594 en 4 años. Se observa que el punto de inflexión fue en los años 2016-2017, donde la entrega de visas en esos años aumentó un 244%, continuando el crecimiento en el periodo 2017-2018 en un 61%. Esto también ha significado una variación de las nacionalidades que solicitan visa dentro de este período, tal como se muestra en las siguientes gráficas.

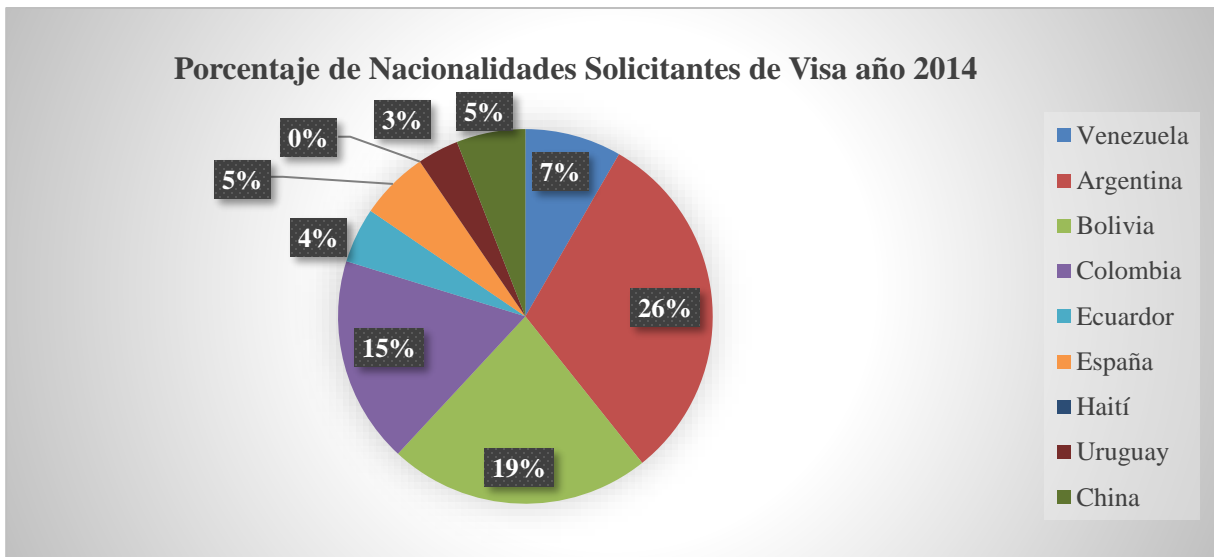


Gráfico 6: Porcentaje de Nacionalidades Solicitantes de Visa año 2014. Gobernación Provincial de San Felipe, 2019.

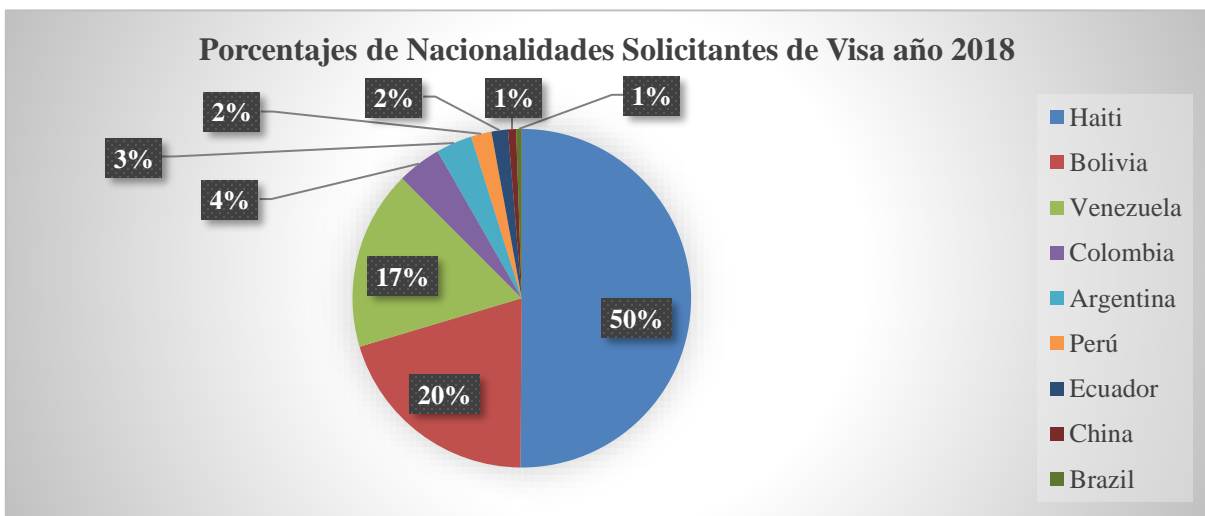


Gráfico 7: Porcentaje de Nacionalidades Solicitantes de Visa año 2018. Gobernación Provincial de San Felipe, 2019.

En el período 2014-2018 según la Gobernación Provincial de San Felipe (2019), se da cuenta de un cambio de flujo de migrantes que solicitan tramitación de residencias, pasando de una diversidad de nacionalidades pertenecientes al cono sur como Bolivia, Argentina, Colombia y Perú, a estar encabezada en el año 2018 por Haití con un 50% de solicitantes, seguido por Bolivia con un 20% y Venezuela con un 17%. de esta población, independiente de su nacionalidad prima un perfil etario homogéneo, tal como se muestra en el gráfico 8, donde se puede observar que la mayoría de la población instalada en la provincia tiene entre 20 a 39 años, lo que corresponde a 2769 migrantes, seguida por una población más adulta que oscila entre los 40 a 79 años con 958 personas y la población infanto-juvenil con 496.

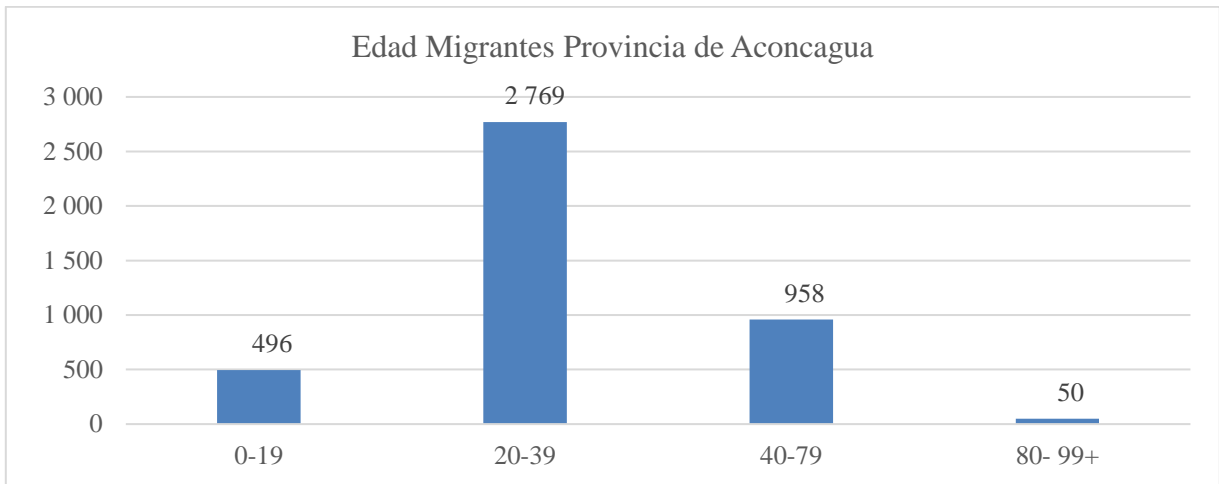


Gráfico 8: Edad Migrantes Provincia de Aconcagua. Censo 2017, Elaboración propia.

1.4. MIGRACIONES EN LA COMUNA DE SAN FELIPE.

En este contexto, la ciudad de San Felipe ha sido foco migratorio de la provincia en estos últimos años, lo cual marca un hito en la ciudad. Si bien existen registros de acogida a extranjeros, no existe una comparación al flujo que actualmente presenta. Haciendo una revisión histórica, las mayores oleadas de migrantes que ha recibido la ciudad han sido desde fines del siglo XIX cuando europeos se instalaron en la zona y se dedicaron al comercio y producción agrícola; En 1920 llegaron a la ciudad comunidades árabes que se dedicaron al comercio; en la década de los 90 Asiáticos que mayormente se dedicaron a la gastronomía, mientras que en la década del 2000 recibió migrantes del cono sur, los cuales se instalaron en el sector de los servicios y trabajos de temporada, y durante el año 2008 familias de refugiados palestinos fueron instalados por el Programa de las Naciones Unidas (Gatica Guzman, 2008)

Actualmente es la comuna con más recepción de migrantes en la provincia y la tercera de la región, con una población total de migrante de 2.858 personas, de esa cantidad según el censo efectuado el año 2017, un 78% del total de inmigrantes llegó entre el año 2010 y 2017, representando al 4% de la población de la comuna. En cuanto a las nacionalidades, existe una diversidad de ellas provenientes de Sudamérica, como se muestra en el gráfico 9 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017)

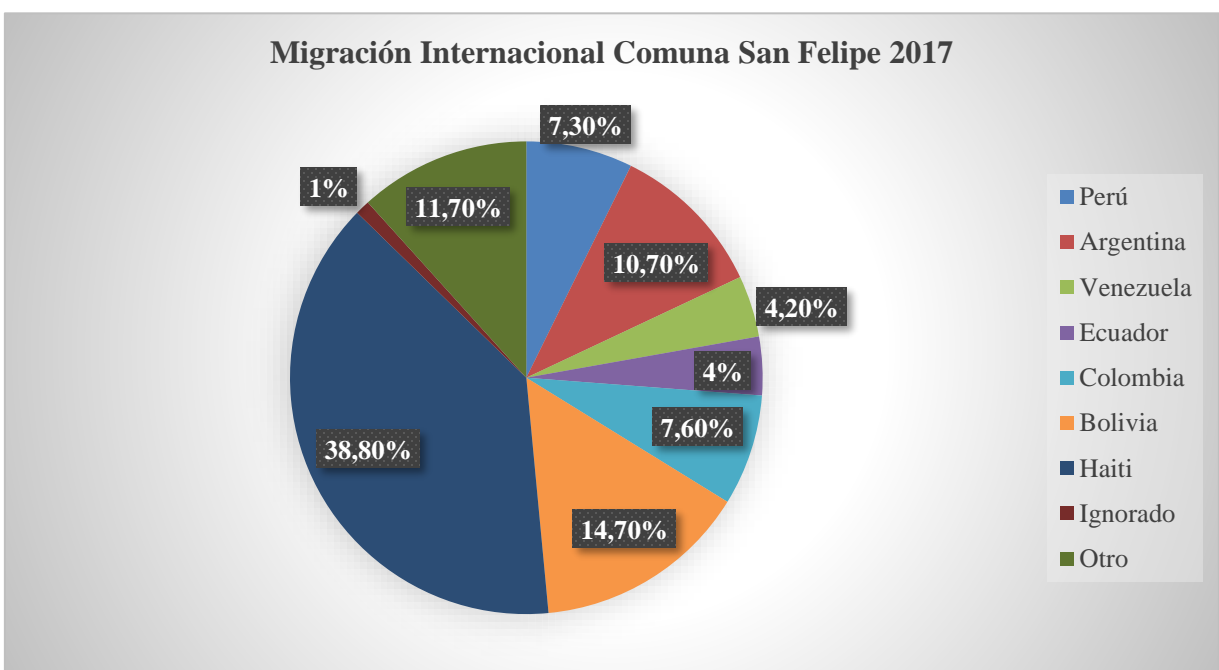


Gráfico 9: Migración Internacional en la Comuna de San Felipe 2017. Censo 2017. Elaboración propia.

Como señala el gráfico anterior, la población más presente al 2017 es proveniente de Haití (38,8%), seguido por Bolivia (14,7%) y luego Venezuela (11,7%). De acuerdo al censo 2017, esta población migrante se caracteriza por ser mayormente masculina, teniendo en promedio 32 años de edad y 10 años de escolaridad cursadas.

1.5. LAS MIGRACIONES EN LA EDUCACIÓN CHILENA.

En nuestro país, el aumento de la población migrante también se ha visto reflejada en los establecimientos educacionales. Como señala el censo del año 2017, 78.839 migrantes se encuentran en edad escolar (entre 0 y 14 años), asunto que ha significado el aumento de la presencia de niños migrantes en las escuelas, pudiéndose apreciar este aumento al comparar las cifras del año 2015 con las de 2018, donde se puede observar un aumento del 2,3% del estudiantado general de inmigrantes (Servicio Jesuita de Migrantes, 2018), a lo que cabe destacar que del total de estudiantes migrantes (3,2%), se conoce que más del 58% de los niños cursan la educación básica, seguido por un 15% la educación media y 10% cursa la educación parvularia, como se puede observar en el gráfico 4 (Fernandez, 2018).

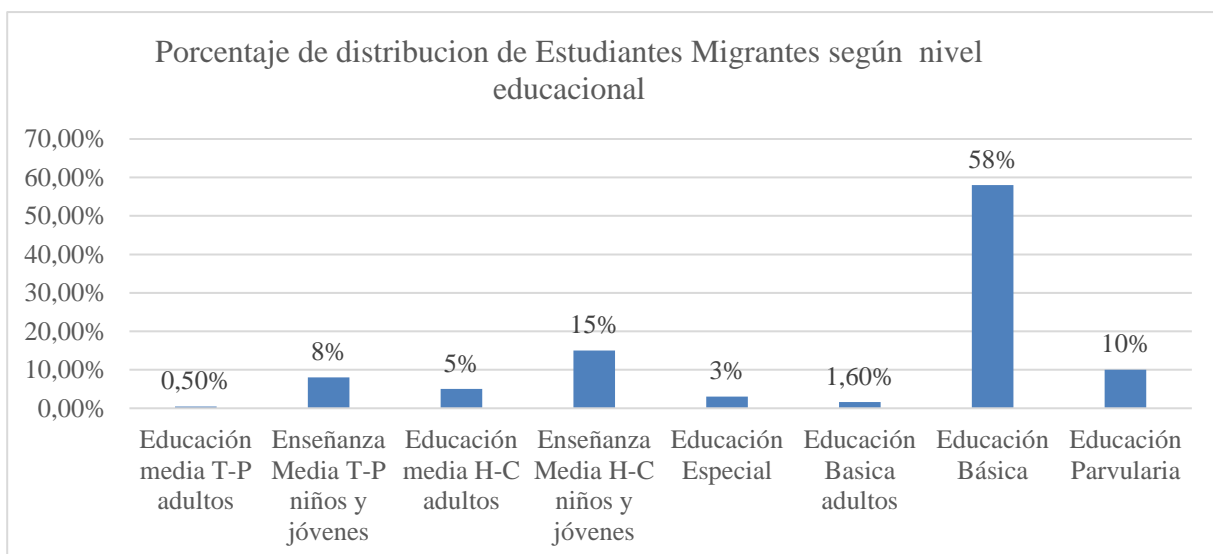


Gráfico 10: Porcentaje de Distribución de Estudiantes Migrantes por Nivel Educacional. Centro de Estudios Mineduc 2017 Elaboración propia.

El sistema educativo es una de las áreas que ha conocido de cerca las transformaciones políticas asociadas a migración, donde actualmente al niño en categoría de inmigrante se le permite acceder a diversos derechos³. (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2017), en caso de que el niño no tenga su RUN, el sistema educacional garantiza el acceso a través de la identificación provisoria escolar (IPE) permitiendo el igual de acceso a los beneficios de los niños inmigrantes con los nacionales.

A pesar de los cambios en política migratoria que ha permite el acceso a beneficio para los niños, en materia curricular el Estado no ha adoptado nuevas medidas acorde a las exigencias educativas de la interculturalidad existente, dejando esta tarea a los establecimientos educacionales, los cuales han tenido que enfrentar el proceso migratorio con una baja participación del ministerio de educación. Frente a lo antes planteado, existen

³ El estado con las nuevas políticas implementadas permite acceder a los programas JUNAEB, que consisten en poder acceder al pase escolar, alimentación, textos educativos, seguro escolar y uniforme escolar; a esto se le debe agregar otros programas educativo, como “Me Conecto”, el cual entrega computadores a los estudiantes, así también se les permite acceder al programa de gratuidad y al sistema de salud

investigaciones donde se indaga el currículo utilizado, y se ha observado lo descontextualizada que es la enseñanza y sus métodos frente al fenómeno migratorio (Hernández Yulcerán, 2016).

Al respecto, la Superintendencia De Educación (2016) da cuenta en uno de sus informes sobre la situación en los establecimientos educacionales, donde se están produciendo procesos de guetificación y folclorización. Sobre esto, La Superintendencia de Educación informa que la “guetificación”, es un fenómeno que se produce debido a la existencia de escuelas que, para evitar los trámites de regularización necesarios para la matrícula de un niño extranjero, los derivan a colegios que si están dispuestos a aceptarlos, creando así verdaderos colegios de inmigrantes; mientras que en el caso de la “folclorización⁴”, esta se produce por la poca profundización en la modificación de los currículos escolares y la baja formación de los docentes en ejercicio para tratar estas situaciones.

Todas estas problemáticas son asociadas por los docentes a un currículo educacional rígido y a una falta de capacitación para los profesores, hechos que dificultan los trabajos en las aulas, aumenta el riesgo de prácticas discriminatorias o de folclorización, dificultando así la inclusión del estudiante extranjero (Poblete Melis & Galaz, 2016).

Por lo tanto, para la creación de políticas dirigidas a estudiantes inmigrantes, es necesario conocer que éstos tienen necesidades específicas que deben ser cubiertas por el sistema educacional, las políticas deben considerar las diferencias culturales, de lenguaje, identidad, el desarraigo con el país de origen, la separación de la familia y su reencuentro, la interrupción de los estudios y la necesidad de reconocimiento por las autoridades competentes (Joiko & Vasquez, 2016) Estas consideraciones son necesarias tenerlas presente debido que el inmigrante no solo arriba él cómo individuo, sino que también llegan con él su cultura, ideas y visiones de mundo.

⁴ **Folclorización:** término que remite a asociar prácticas culturales a determinados grupos étnicos.

1.6. LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE SAN FELIPE Y LOS NIÑOS MIGRANTES.

En el año 2018, según los datos emanados por el Departamento Municipal de Educación de San Felipe (2018) (en adelante DAEM) reportaba la asistencia de 485 estudiantes migrantes en los establecimientos municipales de la ciudad. El gran porcentaje de ellos se concentraba en la escuela nocturna de nivelación para adultos, con un 39,6% seguida por la escuela básica San Martín con un 18,8%, y luego la escuela José Manso de Velasco con un 5,8%.

Nº	Establecimiento	Cantidad de niños migrantes	% en relación con el total de estudiantes
1	Esc. Bernardo O'Higgins Riquelme	24	5%
2	Esc. Manuel Rodríguez Erdoiza	9	1,9%
3	Esc. José de San Martín	91	18,8%
4	Esc. Bucalemu	4	0,8%
5	Esc. John Kennedy	25	5,2%
6	Esc. José Manso de Velasco	28	5,8%
7	Esc. Almendral	4	0,8%
8	Esc. Buen Pastor	26	5,4%
9	Esc. Especial Sagrado Corazón	1	0,2%
10	Esc. Carmela Carvajal de Prat	4	0,8%
11	Esc. Heriberto Bermúdez Cruz	1	0,2%
12	Esc. José Bermúdez Cruz	1	0,2%
13	Esc. Mateo Cokljat Knezic	4	0,8%
14	Esc. 21 de Mayo	4	0,8%
15	Esc. Juan Gómez Millas	2	0,4%
14	Esc. 21 de Mayo	4	0,8%
15	Esc. Juan Gómez Millas	2	0,4%
16	Lic. San Felipe	9	1,9%
17	Lic. Corina Urbina Villanueva	26	5,4%
18	Lic. Roberto Humeres Oyaneder	24	4,9%
19	Lic. Bicentenario Cordillera	6	1,2%
20	Lic. Juan Francisco González Reyes	192	39,6%
	Total	485	100%

Tabla 4: Cantidad de estudiantes migrantes por establecimiento, datos DAEM (Departamento de Educación Municipal, 2018).

Cabe destacar además que, de esos 485 estudiantes, según cifras del DAEM (2018) el 57% corresponde a hombres y el 43% mujeres, teniendo más presencia hombres en las aulas, acentuándose más en el segundo nivel de escolaridad, marcado por la regulación de estudios que muchos trabajadores buscan en la comuna. En cuanto a la nacionalidad de los estudiantes, se aprecia una correlación con las cifras generales que presenta la comuna, habiendo una gran tendencia de estudiantes de nacionalidad haitiana, seguidos por provenientes de Venezuela y luego de Bolivia.

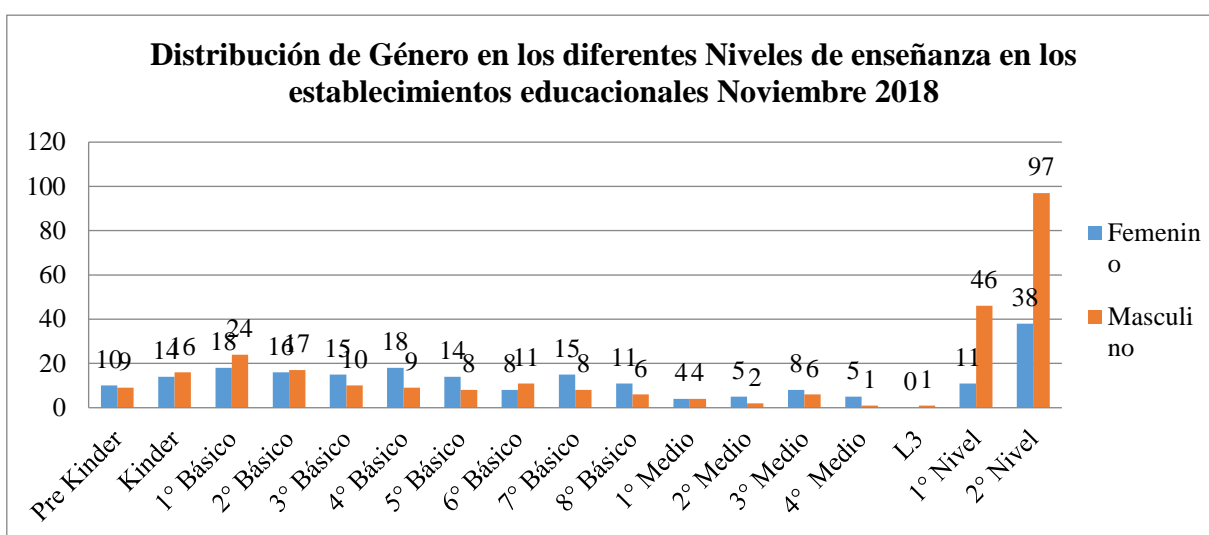


Gráfico 11: Distribución de Género en los establecimientos educacionales. DAEM, 2018.

Estos datos evidencian la inserción de los migrantes en la comuna de San Felipe. Si bien mayoritariamente se concentran en la edad laboral, se han expresado de manera gradual en las aulas de los establecimientos, transformando la diversidad existente, lo que convoca a los establecimientos a revisar sus programas de aprendizaje y adecuar sus prácticas educativas al nuevo contexto que enfrentan.

1.7. LA LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR.

La Educación en Chile se regula bajo el marco normativo denominando “Decreto con Fuerza de Ley 2”, el cual ha recibido dos importantes reformas en los últimos años, la primera corresponde a la Ley General de Educación (ley 20.370), que orienta nuevas prácticas a realizar en la educación básica y media (manteniendo la regulación de la educación superior) y la ley 20.845 del año 2015 denominada Ley de Inclusión, que propone un nuevo sistema de admisión y gratuidad progresiva.

En el año 2015 el gobierno de Michelle Bachelet promulgó la ley N ° 20.845 denominada “Ley de Inclusión escolar”, la cual buscaba hacerse cargo de las transformaciones solicitadas en la agenda pública del sistema de educación chileno. Según el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2017 F) estas reformas tenían tres pilares: Fin al lucro, Fin al copago y regulación de la admisión escolar. El objetivo de esta ley busca regular el mercado educativo y establecer parámetros éticos mínimos para el funcionamiento de las escuelas que tienen financiamientos públicos. Uno de esos parámetros es favorecer la integración en el sistema educativo y terminar con la segregación que ha sido la constante en el sistema educacional del país (Sillard, Garay, & Troncoso, 2018).

Una de las características de esta ley según Aravena, Riquelme, Mellado y Villagra (2019) es la superación de la concepción de inclusión vista como una perspectiva de necesidades educativas especiales, pasando hacia un enfoque amplio, que se sustenta en el reconocimiento de las diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje. En palabras de Sillard, Garay y Troncoso (2018) se aborda la diversidad desde una nueva perspectiva, poniendo en relevancia las aportaciones que un ambiente así produce, asumiéndolas como una forma de riqueza para la comunidad escolar más que una amenaza, junto a esto, se incorpora la igualdad

de oportunidades, la cual busca superar las desigualdades “económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Congreso Nacional de Chile, 2019).

Sin embargo, autores como Sisto (2019) plantean que, si bien el proyecto de ley se presenta como la superación de la exclusión, en términos prácticos se mantiene. Cuestiones como la lógica de transferencia de fondos condicionada al estilo *váucher*, la centralidad del estudiante y del apoderado como responsables de su propia educación y la lógica del cliente con derecho a elegir persiste.

El autor plantea que las escuelas municipales aún deben recibir a los estudiantes que otros establecimientos excluyen, ya que, a pesar de su búsqueda de transformación, persiste el contexto mercantilizado; por otro lado, queda en evidencia los avances que la ley tiene en inclusión, pero aún es necesario esperar mayor tiempo de su ejecución para analizar a cabalidad sus efectos.

CAPÍTULO 2. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Con el regreso de la democracia retorna la inmigración al país, siendo en una primera instancia la llegada de los chilenos exiliados y luego la reactivación de los flujos migratorios desde los países fronterizos, esto producto de un constante crecimiento económico (Cano & Soffia, 2009) siendo este conjunto de factores (retorno de la democracia y crecimiento económico) los que producirán un continuo arribo de inmigrantes, convirtiendo a Chile en un receptor de población extranjera proveniente de países vecinos, siendo el periodo 2010 y 2016 donde se registra el mayor ingreso de extranjeros, obligando al Estado a tomar medidas sobre las políticas de regulación e inclusión de estos a los servicios esenciales (Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económico (OECD), 2010) (Instituto Nacional De Estadísticas, 2017).

El aumento de la población inmigrante, la que a diferencia a la del siglo XX, es mayormente de origen latinoamericano, ha causado diversas reacciones en la población nacional, siendo uno de los más notorio el surgimiento del racismo⁵ y la xenofobia⁶ en diferentes aspectos, tanto como en la forma de relacionarse en la vida cotidiana, o en el uso de servicios públicos como salud y educación (INDH, 2017).

En materia de educación, que es el área que le compete a esta investigación, podemos encontrar ideas donde los nacionales responsabilizan a los migrantes, ya sea de forma parcial o total del colapso en los colegios (INDH, 2017), siendo esta idea un producto del aumento de migrantes en el sistema público de educación (Mundaca Ovalle, Fernández Cavada, & Vicuña Undurraga, 2018) (Fernandez, 2018).

⁵ **Racismo:** Creencia en una idea de superioridad racial o étnica fundamentada en principios biologicistas que da un derecho a dominar o eliminar a un grupo étnico, esta se puede manifestar con menores pagos de salarios, exclusión por rasgos físicos o exclusión por el trabajo que mayoritariamente realizan los de una determinada nacionalidad (INDH, 2017).

⁶ **Xenofobia:** Rechazo e intolerancia a toda identidad cultural diferente y el miedo a la mezcla, teniendo como fondo la distinción de grupos sociales de pertenencia nacional, los cuales ven amenazas de identidad reales o supuestas (INDH, 2017).

Producto de la propia realidad nacional, la cual que se replica en las diferentes instituciones existentes en el propia sociedad, es que López-Pozo (2009) afirma que los niños migrantes sufren una serie de crisis ligadas a la reunificación familiar, producto de un desencanto de la vida imaginada que llevarían en el país de acogida (López-Pozo, 2009), a lo que se debe sumar la compleja realidad de la escuela, donde se ven expuestos a sufrir diversas experiencias de discriminación y racismo (Cortez Salas, 2004) que según la clasificación de Riedemann y Stefoni (2015) se manifiestan a través del racismo biológico y cultural, burlas sobre la apariencia física, violencia simbólica que opera por medio del biologicismos para validarse, agresiones verbales y violencia física con carga de discriminación simbólica.

Por tanto, a lo largo de esta investigación estudiaremos el marco normativo de la educación en Chile a través de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), la cual modifica al DFL 2 y se materializa en este marco general para el sistema, y junto a ello una serie de otras leyes asociadas al financiamiento de la educación. Frente a ello, buscaremos conocer la influencia de la Ley de Inclusión educativa sobre los documentos elaborados por los colegios (Proyecto Educativo Institucional y el Manual de convivencia Escolar) y cómo los directivos valoran esta relación en su gestión, ya que es en esta labor donde se materializan las visiones y postulados que la ley persigue, todo esto considerando los recursos, gestión y realidad en la que el establecimiento se encuentra inmerso.

El interés de conocer el funcionamiento alrededor de la inclusión, es debido a que el sistema educativo constituye uno de los primeros escenarios donde el niño experimenta un proceso de socialización, ya que es allí donde se relaciona con los códigos culturales que la comunidad valora para el desenvolvimiento de su cotidianidad (Mena, Bugeño, & Romagnoli, 2016), cumpliendo además una doble función, donde no solo debe comprender y adquirir los conocimientos necesarios, sino también, para dotar de herramientas que eliminen las brechas de desigualdad que pueden existir, por ejemplo, su origen social y/o cultural (Ministerio De Educación, 2014 C), por tanto, resulta importante conocer el valor en relación de las expectativas y las satisfacciones que los directivos de la comunidad escolar entregan a las políticas de inclusión y su implementación .

Lo anteriormente descrito se materializa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como herramienta guía para la formación de los niños y jóvenes, orientado por los dictámenes realizados por el gobierno central para construir dicha herramienta, esto debido a que es aquí donde se traducen las políticas nacionales de educación a una forma práctica y aplicable a la realidad local.

Para ello, la construcción del PEI y el Manual de Convivencia Escolar deberían ser procesos participativos, ya que el fin de estos, es lograr la inclusión de la diversidad que compone a una comunidad escolar (Ministerio De Educación, 2014 C), dando orden y proyección al trabajo realizado en la educación, entrelazando sus niveles y dando un sentido y significado a las políticas educativas nacionales, con el fin de tener un rol inclusivo que responda a las necesidades de una comunidad escolar, y que a su vez busca crear una identidad

dentro del establecimiento (Muñoz Chávez, Palma Rico, & Saavedra Castro, 2008) (Ministerio De Educación, 2014 C).

De esta manera, la investigación adquiere relevancia como aportación a la comunidad de San Felipe y sus escuelas públicas, debido al aumento abrupto de inmigrantes que tanto la provincia como la ciudad han experimentado entre los años 2010 y 2017 como se ha podido observar anteriormente en los antecedentes. Estos procesos también se han materializado en los establecimientos educacionales que se han debido adaptar a esta nueva realidad en paralelo a los reglamentos nacionales, por tanto, la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales y los Manuales de Convivencia Escolar nos permiten conocer el grado en que se condicen y relacionan con la Ley de Inclusión.

Al conocer la relación que existe entre las orientaciones nacionales y las políticas internas del establecimiento, nos permite identificar cuanto se cumple del objetivo que buscan, cuáles son las falencias existentes en su implementación, además de poder conocer los aspectos no considerados en la ley que nacen de la propia realidad local para lograr de forma satisfactoria el cumplimiento del proyecto y los objetivos planteados por ellos y por la ley.

Teniendo ya en conocimiento los atributos y áreas que se asocian al PEI y Manual de Convivencia Escolar y también lo que busca lograr la Ley 20.845, podemos observar la importancia que puede tener el trabajo conexo entre la construcción de un proyecto que busque lograr los objetivos de la ley, a su vez, podemos conocer en qué grado de libertad puede actuar la gestión de la comunidad escolar con el fin de adaptarse a la realidad local del establecimiento para lograr el rol inclusivo y responder a las necesidades, de esta manera, nos es posible también conocer los alcances de ambos documentos emanados, ya sea el PEI a nivel local, como la ley a un nivel nacional.

Ante estas ideas es que concluimos en la siguiente pregunta, ¿Cómo valoran los/as directivos/as de las comunidades educativas la Ley de Inclusión escolar, en tanto marco normativo, para orientar los lineamientos de inclusión de niños migrantes en los Proyectos Educativos y en los Manuales de Convivencia de los establecimientos educacionales en la comuna de San Felipe durante el periodo 2015-2019?.

2.2. RELEVANCIA TEÓRICA.

La presente investigación no busca dar una solución al problema de la inclusión de niños migrantes en las escuelas municipales, sino más bien describir y dar cuenta del fenómeno que actualmente es poco estudiado, ya que la mayor cantidad de informes sobre migraciones giran alrededor de lo económico y laboral, es decir el migrante adulto, sin tomar mayormente en cuenta al niño que se integra a la vida en Chile (Tijoux, 2013); en consecuencia, junto con relevar al niño como participante, es necesario abordar los espacios que buscan su desarrollo y donde pasan la mayor parte de su tiempo, en el contexto de esta investigación corresponde a la escuela.

Como lo plantea Hernández Yulcerán (2016), la educación de la infancia migrante se ha transformado en un desafío que la escuela debe afrontar para poder incluir en plenitud a niños

y jóvenes migrantes, es decir, se hace necesario que se aborde este tema desde un punto de vista donde se preserve su identidad, cultura, origen y se respeten los derechos humanos.

Dado a lo anteriormente descrito, es necesario relevar este proceso desde la inclusión, contraponiéndonos a la visión tradicional, la que nos habla de integración, en los términos de la adaptación del niño recién llegado a la realidad vivida en el establecimiento, donde este debe modificar sus prácticas culturales, para lograr ser parte del establecimiento y sus lógicas de funcionamiento (Valcarce, 2011), por lo que investigaciones de estas características, contribuyen a reflexionar el rol del establecimiento, la implementación del PEI y el Manual de Convivencia Escolar en su realidad y como este se ve influenciado por la Ley de Inclusión Escolar.

Para lograr comprender, abordar el proceso de inclusión en escolares migrantes y los fenómenos que este implica en las formas de vida, hemos utilizado las aportaciones de la escuela bourdiana sobre campos, capitales y habitus transnacional, a su vez que miramos el problema de la inclusión desde las aportaciones realizadas por Jorge Chuaqui y Mally Parraguez (2016), lo que nos permite pensar la vida localizada no solo en un solo sitio, sino que el migrante sigue unido a la vida de su país de origen, hecho que al mirarlo desde la teoría de la inclusión, podemos conjugar y relacionar las formas de acceso a los derechos de estos sin la necesidad de renunciar a sus prácticas culturales, existiendo una relación mutua entre el país de origen y la vida que se lleva en el país de acogida, en particular, en los establecimientos escolares, lugar donde el niño desarrolla gran parte de su vida.

De esta manera, la implementación de estas dos visiones nos permitirá poder conocer la realidad que viven los estudiantes migrantes en las escuelas a través de la valoración que se realiza de las políticas educativas existentes, es así como al utilizar las visiones antes planteadas, podemos conocer y comparar las realidades vividas en los establecimientos municipales de San Felipe con lo que la ley propone como objetivo y derecho en la educación.

2.3. RELEVANCIA PRÁCTICA.

Con respecto a la comuna de San Felipe -lugar en donde se llevará a cabo la investigación- se ha convertido en una de las comunas donde ha crecido mayormente la presencia de migrantes en la Región De Valparaíso, viendo aumentar de manera considerable la matrícula de migrantes en sus colegios en un periodo de tiempo acotado. Este hecho es de interés para nuestro estudio, debido a que ha puesto en evidencia problemas de inclusión en materia de desigualdad material y diferencias culturales, teniendo que modificar formas de enseñanzas y de relacionarse dentro del establecimiento escolar. (Hernández Yulcerán , 2016).

Al ser este un caso particular dentro de la región, es que hemos puesto especial atención a lo que allí está sucediendo, esperando aportar con esto al conocimiento de la construcción e implementación de los planes educacionales con miras a la inclusión de migrantes; si bien no se propondrá un método de construcción de estos; al revisar la valoración que tienen los directivos de la comunidad educativa se podrá conocer la relación y la posibilidad de implementación de una ley de carácter nacional que se implementa en una realidad local, identificando así las fortalezas y debilidades de esta relación entre política nacional y local.

Con respecto a los resultados obtenidos de la investigación, se han de ver beneficiados la Dirección de Administración de Educación Municipal de la comuna de San Felipe (DAEM) y los establecimientos participantes de la investigación. Las instituciones pueden obtener beneficios de la investigación a través de la información recabada al estudiar la valoración de la gestión de la implementación de la ley en relación con el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar.

CAPÍTULO 3. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

- ¿Cómo valoran los/as directivos/as de las comunidades educativas la Ley de Inclusión escolar, en tanto marco normativo, para orientar los lineamientos de inclusión de niños migrantes en los Proyectos Educativos y en los Manuales de Convivencia de los establecimientos educacionales en la comuna de San Felipe durante el periodo 2015-2019?

3.2. OBJETIVOS

3.2.1. OBJETIVO GENERAL.

- Comprender la valoración que los/as directivos/as de las comunidades educativas realizan de la Ley de Inclusión escolar en tanto marco normativo, para orientar los lineamientos de inclusión de niños migrantes en los Proyectos Educativos Institucionales y en los Manuales de Convivencia Escolar de los establecimientos educacionales básicos de la comuna de San Felipe en el periodo 2015-2019.

3.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Describir la expectativa de los directivos en torno al marco normativo del Mineduc sobre inclusión, con el fin de orientar los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar.
- Describir la satisfacción de los directivos en torno al marco normativo del Ministerio de Educación sobre inclusión, con el fin de orientar los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar.
- Comparar lo establecido en la Ley de Inclusión con la realidad de los establecimientos al momento de gestionar el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar para la inclusión de los estudiantes migrantes.
- Identificar los procesos de gestión de los directivos en la aplicación de los instructivos de inclusión dados por el Mineduc en los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia Escolar.

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

4.1. LA COMPLEJIDAD DE LAS MIGRACIONES.

4.1.1. PRINCIPALES TEORÍAS MIGRATORIAS.

Diversos enfoques teóricos han buscado reflexionar los motivos del desplazamiento hacia otras fronteras con intención de permanencia, para Gómez (2010) los enfoques se han preocupado de las causas que motivan el desplazamiento más que de sus efectos, asunto que lo lleva a considerar que ninguna de las teorías es suficiente para explicar el proceso, siendo necesario recurrir a todas para utilizar los conceptos centrales y así tener un panorama más completo, dado a las variadas causas y efectos de la migración que no pueden ser fácilmente medibles. (Gómez Walteros, 2010).

Uno de los principales enfoques en la comunidad científica se fundó alrededor de la escuela neoclásica de economía, la cual se basaba en la elección racional de los individuos que tomaban decisiones con predominio económico en torno a los costos-beneficios, destacando la búsqueda de bienestar individual de los sujetos que tomaban la determinación de migrar al sopesar las características estructurales de los países de expulsión y de acogida (Gómez Walteros, 2010); bajo la misma lógica se plantea la teoría *Push-Pull*, la cual afirma que en el país de origen existen condiciones para abandonarlo como por ejemplo, los salarios bajos, niveles de vida precarios, falta de libertades, etc., viendo en el país de destino una oportunidad para mejorar su calidad de vida (2005).

Otro enfoque existente es la teoría del mercado de mano de obra dual, o como es también llamada, teoría de mercados laborales segmentados, este enfoque plantea que los países centrales demandan mano de obra para empleos que los nacionales ya no buscan ejercer, por lo que la migración no se explica solamente basada en la expulsión por malas condiciones de vida en el país de origen, sino más bien por la atracción económico-laboral que tienen los países centrales para el extranjero (Durand & Massey, 2003); bajo esta misma mirada del trabajo, la teoría de la nueva economía de la migración laboral (NEML), si bien continua con patrones de la teoría neoclásica, busca diferenciarse al observar más allá de la decisión individual, considerando a la familia como factor de decisión para migrar y de sustento, mientras el emigrado busca la estabilidad económica (Groizard Cardosa, 2006).

Por otra parte, en respuesta a los paradigmas funcionalistas del cambio social que plantean un progreso ordenado y por etapas, surge una categoría de corte histórico estructural, la cual se denomina teoría de los sistemas mundiales (Durand & Massey, 2003), para los teóricos que convergen en este enfoque, la causa principal de la migración es la expansión de los mercados en la jerarquía política global, debido a que los países centrales o desarrollados expanden su capital a los países periféricos en búsqueda de materias primas, fuerza laboral a bajo costo y la extracción de utilidades que retornan a los países centrales (Chavanov, 1966 en Durand & Massey, 2003) teniendo por consecuencia la destrucción de la economía local y la búsqueda de nuevas actividades laborales por los desplazados en los países receptores centrales (Gómez Walteros, 2010).

Otra perspectiva relevante para considerar es el enfoque de sistemas, el cual según Gómez (2010) engloba a países que poseen una asociación relativamente estable, dado por sus vínculos tales como proximidad geográfica, similitud de políticas y pertenencia a organizaciones supranacionales, por ejemplo, la realidad de la Unión Europea (Arango 2000 en Gómez Walteros, 2010).

Por último, el enfoque de las redes migratorias grafica la relación interpersonal entre compatriotas que son potenciales migrantes, quienes forman una conexión entre los emigrantes retornados al país de origen y los migrantes que aún se mantienen en el país de acogida; estas redes funcionan como intermediarios entre ambas partes, en donde el potencial migrante obtiene información basada en la experiencia de aquellos que emigraron, además de facilitarles las condiciones materiales -trabajo, vivienda y comida- para aquellos que decidan ir en búsqueda de mejores condiciones de vida (Gómez Walteros, 2010)

Todas las perspectivas expuestas nos entregan una multidimensionalidad de factores que producen el fenómeno migratorio, los cuales abarcan diferentes puntos de vista, tal como señala Duran & Massey (2003) vemos por ejemplo, como la teoría de los sistemas mundiales explica la migración desde los países subdesarrollados, mientras que desde otra perspectiva, la teoría de los mercados laborales segmentados y la macroeconomía neoclásica explican cómo los países desarrollados atraen migrantes; mientras que, las respuestas a como emergen los lazos que conectan las áreas de origen y destino se pueden encontrar en la teoría de las redes migratorias, a la vez que las respuestas a las motivaciones son explicadas por la economía neoclásica y la nueva economía de migración, por lo que cada enfoque es importante para ver la complejidad del proceso migratorio.

Cómo se ha visto anteriormente, podemos afirmar que las migraciones son un fenómeno complejo de estudiar, debido a los diversos motivos que incentivan la decisión, estando esta sujeta a una relación costo beneficio, donde se pone en la balanza aspectos socioeconómicos, afectando así las dinámicas del núcleo familiar y al Estado (Groizard Cardosa, 2006).

Este doble impacto afecta en una primera instancia a las dinámicas familiares (micro), donde se produce la salida de uno o ambos padres, hecho que suele acabar con la reunificación familiar; mientras que en el aspecto Estatal (macro), se produce un impacto en el país expulsor y en el receptor, en el caso de los primeros, sufren la pérdida de capital humano, a lo que se le debe sumar los efectos familiares, donde la salida de uno o ambos padres, eleva el nivel de deserción en las escuelas, además de aumentar los riesgos de abusos y violaciones en el caso de quedar el niño a cargo de un tercero, hecho que aumentan el gasto fiscal como producto de políticas públicas que combaten estas problemáticas (Gómez Walteros, 2010), nos obstante, la migración da como resultado superar los problemas de liquidez de las familias, permitiendo al Estado suplir la pérdida de capital humano con las ganancias de las remesas (Groizard Cardosa, 2006).

Para el caso del país receptor, la llegada de los migrantes afecta en tanto que exigen más servicios sociales, obligando una actualización y adaptación de las políticas migratorias en los diferentes ámbitos básicos que garanticen la inserción de los recién llegados, como por

ejemplo, poder acceder al sistema de salud, reconocimiento educativo, acceder a la educación y los beneficios sociales, esto con el fin de evitar la desigualdad entre los nacionales y extranjeros, no obstante, cuando los migrantes ya se han establecido en la sociedad de acogida, se vuelven contribuyentes, los cuales benefician al Estado desde el punto de vista económico, ya que son más jóvenes que la población nativa y desde lo social, estos dinamizan las organizaciones, ya que participan más que los locales, convirtiéndose así en actores claves en el robustecimiento de la sociedad civil (Gómez Walteros, 2010) (Gaete Fiscella & Ilabaca Baeza, 2017).

4.1.2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL MIGRANTE.

La historia de las migraciones es la historia del ser humano, siendo estas un factor importante en la construcción de la identidad de los países (Gómez Walteros, 2010). No obstante, cuando pensamos en la migración es necesario destacar los límites existentes del que arriba a un país distinto al de origen, hecho que nos hace considerar la diferencia entre el migrante y nativo, es decir, aquella diferencia de dentro/fuera que plantea la propia sociedad de acogida donde se pueden encontrar factores que giran en torno a límites políticos, culturales y económicos-laborales (Gaete Fiscella & Ilabaca Baeza, 2017).

Entre los diversos factores que interactúan entre sí, encontramos los basados en torno a un relación histórica y política que ha existido entre el país de acogida y los migrantes (Stefoni, 2011); la diferenciación de las prácticas culturales entre los migrantes y nativos (Ruiz De Lobera Pérez-Mínguez, 2011) (Godenau & Buraschi, 2017) y los rasgos físicos que los asocian a un determinado grupo étnico y nacional, todos estos factores crean disposiciones frente al diferente, las cuales pueden entrar en consenso o en disputa en el espacio social (Riedemann & Stefoni, 2015).

De esta manera, bajo una perspectiva histórica, podemos observar cómo el Estado de Chile ha construido desde la política pública una idea de migrante entendido como un problema. En la revisión que realiza Stefoni (2011), identifica tres momentos históricos de la representación que el Estado tiene del migrante; durante siglo XIX son vistos como indeseados todos aquellos que no eran parte del programa de colonización; en dictadura como un peligro para la seguridad nacional; y en la actualidad como un problema social. Todas estas visiones convergen en ver al extranjero como una amenaza para el orden social, siendo disposiciones institucionalizadas en el espacio social por el Estado, las cuales reproducen de manera relacional estructuras de discriminación y exclusión (Stefoni, 2011).

El migrante, al igual que todo ser humano es un individuo que porta consigo una cultura, esto implica que existe una forma determinada en que nos relacionamos con nuestro entorno, la cual se compone según Ruiz De Lobera (2011) de una capa de vivencias personales; seguida de otra capa de vivencias, valores y creencias comunes al grupo de referencia (familia, amigos y compañeros de trabajo), y finalmente la capa más externa representa al entorno cultural compartido al cual decimos pertenecer, siendo este un marco de referencia común para los que son parte de una determinada cultura, aspectos de difícil transformación; esto tiene tal nivel de penetración que García (2008) en Pávez-Soto (2012 A) nos plantean la

situación de los hijos de los inmigrantes, los cuales han nacido en el país de acogida y a pesar de nunca haber migrado siguen siendo identificados como migrantes.

“Aunque son solo formas de hacer las cosas, arraigan en la parte profunda de la persona y por tanto en el sentimiento de pertenencia a una comunidad propia, en la identidad de cada uno. De modo que intentar arrancar elementos de la parte externa (...) puede resultar tan difícil, tan costoso, como intentar mover desde la punta del iceberg el bloque entero” (Ruiz De Lobera Pérez-Mínguez, 2011, pág. 15).

Bajo la misma línea de pensamiento, se presenta lo que Bourdieu (2007) entiende como *habitus*, en el que el migrante tiene un conjunto de disposiciones frente a diversas circunstancias, las que fueron aprehendidas e interiorizadas bajo su experiencia en la sociedad de origen, y que son transmitidas a sus hijos. Estas disposiciones a pesar de que se pueden ajustar al nuevo contexto social, son complejas de cambiar a cabalidad para así adaptarse al lugar de destino, lo que puede generar conflictos con agentes nacionales y caer en estereotipos racializados que pueden afectar su inserción, de esta forma según Erel (2010) puede verse al migrante como problema social e invalidar sus capitales o recursos, dificultando su acceso al espacio social.

Así la sociedad de acogida entiende al migrante como el otro, el diferente, asumiendo esta dicotomía entre el nosotros/aquellos por las prácticas culturales, creencias y valores, se percibe al diferente como una amenaza para la cohesión social, la seguridad económica, hegemonía cultural e incluso a la estabilidad política (Santamaría Lorenzo, 2002). Las prácticas propias de las diferentes culturas están ligadas a su vez a una nacionalidad o a un territorio determinado, hecho que lleva al habitante nativo a diferenciar de aquellos que son similares o no, tanto en apariencia física como en lo cultural, generando una aceptación o rechazo (Ybarra & Stephan, 1994), a la vez que opera esta validación diferencial, el migrante puede utilizarla como recursos que atenúan sus diferencias, tales como el manejo de la lengua, su color de piel o manejos de códigos culturales, generando otras disposiciones y capitales (Erel, 2010)

Por último, la desigualdad económica es un factor que logra atravesar todo lo antes mencionado, jugando un rol importante en la capacidad de inclusión a la sociedad de acogida. Si bien la llegada de migrantes no necesariamente significa un aumento de desigualdad en términos económicos, es habitual que los flujos migratorios sean diferentes a la población receptora en un amplio sentido, donde es necesario destacar los ingresos económicos, la cualificación de los trabajadores, la estructura etaria y los hábitos, hechos que, al denotar una diversidad, la sociedad de acogida puede asumirlos como heterogeneidad enriquecedora o como amenaza (Godenau & Buraschi, 2017), en caso de ser vistos como amenazas, pueden producir el surgimiento de temores y prejuicios (Ruiz De Lobera Pérez-Mínguez, 2011).

En conclusión, la representación social del migrante por el nativo es una construcción histórica y política que opera de manera relacional entre lo institucionalizado y lo experimentado; no obstante, el migrante es también portador de disposiciones y de prácticas,

las cuales se articulan bajo creencias, vivencias y valores particulares que los diferencian de los nativos (Ruiz de Lobera Pérez-Mínguez, 2004), a estas diferencias mencionadas se le debe sumar también la desigualdad económica, factor importante al momento de propiciar la inclusión, ya que la sumatoria de los distintos recursos (o bajo un enfoque relacional la suma de un capital global) pueden producir que los migrantes sean percibidos como amenaza a la identidad y estabilidad nacional o como portadores de una heterogeneidad enriquecedora (Santamaría Lorenzo, 2002) (Godenau & Buraschi, 2017).

4.1.3. INFANCIA MIGRANTE.

En lo que respecta a la infancia migrante, la participación de los niños en la decisión adulta de emigrar toma cierta relevancia, esto al estar sujetos por las relaciones generacionales de poder dentro de sus familias y en los procesos migratorios globales, ya que la decisión de migrar no solo está mediada por la búsqueda de buenas fuentes laborales, sino también por la búsqueda de mejorar la calidad de vida de los infantes, especialmente en lo que respecta a su educación (Llantén Muñoz, 2017).

El niño al participar en el desarrollo de la migración, suele atravesar por dos diferentes procesos según si se opta por migrar con el niño o dividir a la familia, los cuales no son excluyentes.

El primer proceso es la reunificación familiar, proceso complejo, debido a que idealiza en dos aspectos al país de acogida, por un lado, se idealiza el estilo de vida (aspecto y realidad económica), y por otro, se produce una idealización en un sentido más emocional y asociado a las vivencias (Pavez-Soto, 2018 D).

Mientras que el segundo proceso responde al infante que no migra, enmarcándose principalmente en los recién nacidos, estos niños al crecer separados de sus padres o de uno de sus padres, producirán desapego al grupo familiar (López-Pozo, 2009).

En este contexto, para Pavez-Soto (2013 B) los niños comienzan a habitar en una categoría socialmente construida denominada “infancia migrante”, esta categoría tiene una diferencia con el proceso adulto, producto que está mediada no solo por la condición de migrante, sino también por el rango etario “compartiendo una doble posición social, por un lado, la edad que constituye una jerarquía generacional; y la categoría inmigrante que se fundamenta en un orden étnico-nacional (Alegre, 2007; García 2008 en Pávez 2013B pág. 81).

Por tanto, el niño vivirá procesos identitarios distintos a los experimentados por sus padres o tutores, producto de las nuevas características que se encuentran en la sociedad de acogida, expresándose en el desarrollo de sus subjetividades y nuevas prácticas de comportamientos antes desconocidos que pueden gatillar ciertos conflictos adaptativos (Llantén Muñoz, 2017).

Este proceso puede derivar en discursos que identifican a los niños como sujetos diferentes y heterogéneos frente a la cultura de destino, ubicándose en un espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenecía social y cultural, no obstante, los niños resultan ser influenciados por variados valores que resultan ser diversos y contradictorios, dando como

resultado la unión de elementos de la sociedad de destino y de su lugar de origen (Pavez-Soto, 2013 B).

Desde la teoría bourdiana, podemos comprender esto a través de la innovación y la histéresis (Martínez García, 2017) (Bourdieu & Wacquant, 2005), que en el caso particular de nuestra investigación, tanto los niños como sus padres y apoderados son vistos como diferentes en la comunidad educativa, sumándose estas problemáticas a las ya asociadas al proceso de reunificación familiar, situación similar ocurre con los hijos de migrantes que nacen en el país de acogida y que no han experimentado la migración, ya que estos continúan siendo interpelados como extranjeros debido a la sociedad y cultura de su familia, ya que heredan su condición, “si naces de personas inmigrantes y te educas como inmigrante, eres inmigrante” (Pavez-Soto, 2012 A, pág. 80), este proceso se acentúa más si el migrante proviene de familias y países empobrecidos, en los cuales recaen los estigmas sujetos a una especie de inferioridad.

Este proceso de acentuación, además del prejuicio existente, puede ser explicado a través de la histéresis, debido al no lograr adquirir prácticas ni herramientas que le permitan el desarrollo en la sociedad de acogida, produciendo como consecuencia sanciones negativas por parte de los locales (Bourdieu & Wacquant, 2005). Frente a este proceso, la escuela tiene un rol relevante para lograr la inclusión del niño migrante, ya que es aquí donde aprende las normas del lugar de destino y podemos conocer su grado de inserción en la sociedad, basándonos en sus evaluaciones y progresos, además de permitirnos conocer su movilidad social (Pavez-Soto, 2013 B).

En conclusión, la infancia migrante se entiende como la participación del niño en una trayectoria migratoria que produce nuevas disposiciones, que entran en desajuste o en sincronía con sus experiencias previas. En este contexto, los nacionales pueden construir categorías sociales que sitúan al niño en una condición migrante, contribuyendo a la inclusión en el espacio social o producir problemas en su inserción.

4.1.4. EL IMPACTO DE LA MIGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

En esta área es complejo aventurar teorías fidedignas al caso chileno, esto debido por lo reciente del proceso migratorio producido en el país y la escolarización de los hijos de estos, no obstante, existen procesos que se han ido repitiendo en los diferentes países que han atravesado procesos migratorios como el que vive Chile, siendo el más similar, el caso español (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018)

Los procesos migratorios a pesar de ser una constante en la historia, nunca están exentos de impactos y dificultades; en el presente apartado veremos los impactos que puede producir el proceso migratorio en la educación, entendiendo que el éxito y el fracaso escolar del inmigrante se ve cruzado por diversos factores, tales como el capital humano y cultural que se posee, el apoyo familiar, las políticas de inclusión del país que lo acoge y el propio impacto que el extranjero genera en la escuela a la que asiste, todo esto relacionado con la concentración de inmigrantes en un determinado establecimiento educacional (Albornoz, Cabrales, & Hauk, 2017).

Las tensiones y disputas que la migración en la educación produce pueden ser agrupados en tres aspectos:

- 1) **Descenso de la calidad de la educación:** Este aspecto asocia al migrantes con el retraso y la necesidad de ser nivelados, suponiendo con ello el atraso de los locales en las materias estudiadas, no obstante, según lo estudiado por Mónica Ortiz Cobo (2012) esta idea de disminución de la calidad educativa es producida por fenómenos observables, contemplando elementos como por ejemplo la composición socio-económica y étnica de la escuela, hecho que no debe necesariamente significar un descenso en la calidad educativa. Cabe destacar para el caso chileno, se ha observado un mayor éxito de los estudiantes extranjeros que de los locales, mientras que, en expectativas educativas ambos grupos tienen similares metas para alcanzar (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018).
- 2) **Incremento de conflictos:** refiere al conflicto que existe en las escuelas donde existe presencia de migrantes, debido a la asociación de la migración con lugares violentos, asociando así este hecho a un origen étnico (Ortiz Cobo, 2012). En la lógica de inmigración y conflicto, no solo debemos culpar al inmigrante como causante del conflicto, de acuerdo con Ortiz Cobo (2012), existe una especie de doble discriminación o discriminación bidireccional, en primera instancia hay una discriminación por los locales con una base racial, no obstante, existe una discriminación proveniente de los inmigrantes, la cual se basa en el prejuicio hacia el local, como alguien hostil.
- 3) **Especialización educativa:** Por último, este responde a la flexibilización curricular y a algunas medidas que van en la búsqueda de mejorar el ingreso del migrante al sistema educativo, no obstante, esta forma de trabajo lleva implícitamente consigo una forma segregadora, ya que produce el aislamiento de los estudiantes con necesidades diferentes -bajo una línea integracionista, más que inclusiva-, creando así verdaderos guetos (Ortiz Cobo, 2012). En el caso chileno, esto sucede como resultado de la burocracia escolar, donde existen colegios dispuestos a iniciar el trámite para su ingreso versus otros que se niegan (Superintendencia De Educación, 2016).

En estos tres aspectos anteriormente mencionados, podemos observar que al menos dos de ellos nacen desde el desconocimiento de la realidad migratoria, existiendo como base para los dos primeros cierto dejo de racismo y prejuicio, con el cual justificar las ideas preconcebidas que los locales tienen, las cuales se pueden originar producto de la realidad que se nos muestra de los países que provienen los migrantes. En lo que respecta a la tercera agrupación realizada, esta se remite a problemas burocráticos de la administración Estatal, que se materializan en si el administrativo omite o no su labor burocrática, hecho que ha producido la guetificación en determinadas escuelas públicas.

La llegada de inmigrantes al sistema escolar produce un determinado impacto, no obstante, esto está ligado a la preparación del establecimiento educacional y las políticas de inclusión para inmigrantes, siendo éstas un factor clave para disminuir el impacto en las escuelas y en la sociedad en general, donde desarrollarán su vida productiva (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018).

Por tanto, el rol de instituciones como la escuela, la cual, al reconocer la heterogeneidad del espacio, pueden entregar herramientas que contribuyan a cambiar tales representaciones, produciendo la innovación -en la lógica bourdiana- que facilitará el diálogo entre las partes y la inclusión del niño migrante en el espacio social, considerando el entorno en que este también habita.

4.2. LA PERSPECTIVA MIGRATORIA DESDE UN PENSAMIENTO BOURDIANO.

Habiendo revisado las distintas teorías migratorias, podemos afirmar que la realidad de estas va más allá de una relación entre Estados expulsores y receptores; esto hace necesario que, para lograr una comprensión a cabalidad de la migración y ya no como un fenómeno macro (entre Estados expulsores y receptores y sus relaciones), sino como fenómeno micro, es que se enmarcará su estudio en el pensamiento de Bourdieu y sus conceptos de campo, capital y habitus, todo esto en un contexto transnacional (Pintor Sandoval, 2011), condicionando la relación -en este caso- del migrante con el entorno que pretende habitar, de una forma relacional con la decisión de migrar y su búsqueda de ser incluido en la estructura social del país de acogida, esto debido que los campos y los habitus se entenderán de forma transnacional.

Para la presente investigación, los aspectos que tomarán relevancia, serán los que tengan relación con el campo cultural y social, quedando como parte de los antecedentes y contexto aquellos que respondan al capital económico y simbólico, los cuales influyen como variantes sobre los dos capitales relevados.

El capital cultural y social serán abordados desde la transnacionalidad, concepto que permeará diferentes aspectos en tanto es parte integrante de un campo que se yuxtapone a otro. Bajo esta idea es que comprenderemos la transnacionalidad como la relación simultánea que se forma entre el migrante y su lugar de origen una vez que deja su país natal, hecho que le permite el acercamiento a su nación con sus acciones y prácticas que son tradicionales en la sociedad de origen, siendo el acercamiento producido solo de forma simbólica a través del habitus del migrante (Pintor Sandoval, 2011).

4.2.1. LA TEORÍA DE CAMPOS DE BOURDIEU.

Para poder aplicar a Bourdieu, comenzaremos definiendo el concepto de campo, el cual se comprende de manera analítica como una configuración de relaciones entre posiciones que están definidas de manera objetiva en su existencia, las cuales influyen sobre las determinaciones de los agentes, ya sea en situaciones presentes y futuras (Bourdieu & Wacquant, 2005); en palabras de Alicia B. Gutiérrez (2005), el campo es un espacio de juegos históricamente situados, este tiene sus instituciones específicas y su funcionamiento propio.

A esto es preciso agregar diferentes particularidades que un campo tiene, de acuerdo a Alicia B. Gutiérrez (2005) se caracterizan por la irreductibilidad de sus intereses y compromisos en otros campos, engendrando este sus propios intereses, siendo el capital el objeto de lucha y consenso, asunto que constituyen la condición de su funcionamiento;

además, es necesario precisar que un campo social es un campo de lucha, donde se busca preservar o transformar a este.

Por tanto, comprendemos el campo como un espacio de lucha, donde existen agentes dispuestos a asumir las reglas de estos con el fin de poseer los capitales que se encuentra desigualmente distribuidos, siendo el capital específico del campo el objeto de lucha y de consenso; a lo anterior se le debe sumar la permeabilidad de los campos que se influyen entre sí, a su vez, van continuamente delimitando su autonomía relativa.

En la especificidad de la teoría, Bourdieu destaca cuatro campos, los cuales interactúan de diferentes formas entre sí (autonomía relativa de los campos), estos son el campo cultural, el social, el económico⁷ y el simbólico⁸, donde cada uno posee diferentes capitales (Gutiérrez, 2005). Para esta investigación tendremos presente la influencia de los campos económicos y simbólicos, pero para los efectos de este proyecto definiremos en mayor profundidad el campo social en una dimensión transnacional y el cultural, este último será puesto en relación con el campo social y su contexto transnacional.

4.2.1.1. CAMPO SOCIAL TRANSNACIONAL.

Lo que respecta al campo social será estudiado desde un punto de vista transnacional (Jiménez, 2010), esto debido que, la decisión de migrar se produce por diversos motivos, como por ejemplo la existencia de redes en el país de arriba o una relación histórica entre los países expulsores y receptores⁹ (Gómez Walteros, 2010).

Azuero (2009) comprende al campo social como un agregado a los recursos de posesión, caracterizándolos como redes sociales más o menos institucionalizadas y durables, que tiene como requisito el reconocimiento entre las partes. Al interior de un campo, encontraremos que el capital social puede actuar como sustituto de otros capitales (económico y cultural con sus respectivas limitaciones), de esta manera se logra explicar su alcance y efectos, donde la pertenencia a redes sociales permite acceder a recursos de otros agentes, diferenciándose del campo económico y cultural, en temas de acceso y posesión, ya que no recae en una individualidad, sino que demanda la existencia de relaciones sociales (Azuero Rodríguez, 2009).

Para comprender el campo social desde la migración, es que debemos agregar la dimensión transnacional, ahí encontraremos una extensión de la realidad que supera las fronteras analíticas nacionales, permitiéndonos comprender la búsqueda que los expulsados realizan de condiciones homólogas respecto a las dinámicas culturales, económicas, sociales, etc. (Jiménez, 2010), de esta manera, la transnacionalidad recoge la definición bourdiana de campo social y la extiende a una realidad migrante, la cual es una mezcla de vivencias entre el país expulsor y al receptor (Aizencang, 2013).

⁷ Campo económico, es el que ejerce mayor influencia hacia los otros campos, ya que tiene como particularidad el poder convertirse en otros capitales, permitiendo el acceso de forma más fácil a la educación u a capital objetivado (Gutiérrez, 2005)

⁸ Campo simbólico, este nos refiere a un campo donde se encuentra en juego bienes no económico, sino una suerte de agregados a todos los campos, como lo es el honor y el prestigio, este a su vez posee capital simbólico que no es precisamente parte del capital cultural, pero interactúan con este y los demás capitales, ejemplo de este tipo de capital es el honor, prestigio y conocimientos, jugando como sobreañadidos a los principios de distinción que se pone frente a los demás agentes (Gutiérrez, 2005)

⁹ Teoría de “enfoques de sistemas” y teoría de “redes sociales” (Gómez Walteros, 2010)

Por tanto, la trayectoria que el agente realiza desde su lugar de origen hacia el lugar de destino crea nuevas disposiciones producto de las prácticas locales del país de acogida y de sus propias prácticas, determinando así las disposiciones de las prácticas sociales del individuo que migra, siendo estos unos campos multidimensionales, donde se transan de maneras desigual, se transforman y se organizan las ideas, las prácticas y los recursos de las actividades, construyéndose así el campo social transnacional con las prácticas de las vidas cotidianas de los migrados (Aizencang, 2013).

De esta manera el campo social transnacional, como forma de extensión al campo social definido por Bourdieu, el cual es comprendido como una red social más o menos institucionalizadas y durables, que tiene como requisito el reconocimiento entre las partes y que actúa para el migrado como una red de apoyo que se comprende como un espacio de juegos históricamente construido, donde existen un conjunto de dinámicas y prácticas sociales que son el resultado del tránsito de la población poco arraigadas en un único territorio, siendo la trayectoria que el agente realiza desde su lugar de origen, hacia su lugar de destino las que determinarán las disposiciones de las redes sociales del migrante.

4.2.1.2. CAMPO CULTURAL.

Mientras que, el campo cultural nos remite a un amplio espacio compuesto de saberes y conocimientos desigualmente distribuidos entre los agentes que interactúan en este, siendo el capital cultural el que se encuentra en disputa, no se adquiere instantáneamente y que lo podemos encontrar en tres estados, institucionalizado, objetivado e incorporado (Sánchez Dromundo, 2007), para el caso del estudio de la escuela, no estudiaremos el campo cultural en toda su amplitud, sino que en el subcampo académico.

El subcampo académico, contiene varias particularidades que nos permite comprender las relaciones que se dan dentro de un establecimiento educacional. Este subcampo, al igual que el campo cultural, se compone de normas y reglas -en nuestro caso el PEI y MCE- y de agentes dispuestos a respetarlas y luchar para capturar los capitales que contienen, así también existen instituciones y agentes que producen, legitiman, distribuyen y consumen los capitales (Sánchez Dromundo, 2007).

A su vez, el subcampo académico permite adquirir eficientemente el conocimiento, permitiendo el desarrollo de sus participantes y la inclusión en un sistema social mayor (Sánchez Dromundo, 2007), donde los agentes se pueden desempeñar como producto de la adquisición de un habitus que, le brinda un sentido práctico y les permite desenvolverse en los campos en que el agente se especializa (Astete Barrenechea, 2017).

Por tanto, entenderemos el campo cultural como el espacio en que los agentes interactúan en base a saberes y conocimientos desigualmente distribuidos, donde su capital se puede encontrar de manera institucionalizada, objetivada e incorporada. En el caso del subcampo académico, existen instituciones que producen, distribuyen y consumen estos capitales.

Frente a esto debemos tener en consideración la permeabilidad de los campos, los cuales se ven penetrados por otros según los capitales que se encuentren en disputa; es así que, para

comprender el campo cultural y su subcampo académico en el marco de la presente investigación, debemos tener en consideración la permeabilidad del campo social sobre el cultural, teniendo como antecedente y contexto los campos económico y simbólico.

El campo social en su sentido transnacional, se comprende como redes de contacto y apoyo junto a prácticas que son reconocidas entre quienes interactúan, el cual permea en el campo cultural y su subcampo académico al actuar como red que influye y condiciona la decisión de ubicar al estudiante en un determinado establecimiento, esto se refleja en el campo cultural al momento en que las prácticas sociales y los conocimientos académicos traídos por los estudiantes se ven enfrentados a la institucionalidad y los capitales que esta posee como campo, debiendo tener que hacer frente a las particularidades de los estudiantes, facilitando las herramientas (capitales culturales), además de tener o buscar reconocer, legitimar y comprender los saberes y conocimientos que estos traen consigo, lo cual a su vez, determinará la capacidad de la escuela para incluir al niño en la sociedad de acogida, permitiendo así su desarrollo.

4.2.2. EL CONCEPTO DE CAPITAL Y EL CAPITAL SOCIAL TRANSNACIONAL Y CULTURAL EN LA TEORÍA BOURDIANA.

El concepto de capital que Bourdieu utiliza proviene de la concepción marxista, pero este extiende el concepto a otros campos sociales que son susceptibles a la acumulación, y que se expresan en un proceso de producción, distribución y consumo similar a la forma planteada por Marx sobre el movimiento del capital, ya que los diferentes capitales existentes son los que constituyen un mercado que trae como consecuencia la constitución de un campo específico (Gutiérrez, 2005). A esto Bourdieu (2005) agrega que, al momento del análisis de un capital, no se puede realizar de forma separada del campo donde tiene eficacia, comprendiéndose de forma relacional con el espacio social donde dispone de poder e influencia.

En otras palabras, el capital entrega un orden en torno al acceso de ventajas y condiciones frente a otros agentes en el campo, dando lugar a relaciones de dominación, subordinación u homólogas entre los agentes (Bourdieu & Wacquant, 2005). Con esta definición Bourdieu busca evitar concepciones que consideren al agente como partículas que están determinadas por fuerzas externas, sino más bien como detentores de capitales que dependiendo de su trayectoria y de la posición que se encuentren, pueden realizar movimientos que impliquen la conservación o el aumento de su capital.

En lo que respecta a la distribución, apropiación y conservación de los capitales existente en un campo, esta se ve condicionada a si el agente posee o no capital, si los posee en gran o menor volumen; y si es legítimo o no legítimo, cabe destacar, que a nivel global, cuando se considera la coexistencia de los diferentes campos sociales y de la autonomía relativa, el capital económico constituye la especie dominante, y es el cual tiene la tendencia de imponer su estructura a los otros campos, pero en estos campos de luchas y consensos, los agentes que tienen acumulados otros capitales buscan valorizarlos al interior del campo, como

lo es el caso del capital social y el cultural, los cuales pueden actuar como sustitutos del económico (Gutiérrez, 2005).

El capital social es definido por Bourdieu como la suma de recursos reales o virtuales de las que el agente se hace acreedor, con el fin de obtener una red permanente de relaciones relativamente institucionalizadas de mutua familiaridad y reconocimiento (Bourdieu & Wacquant, 2005). En otras palabras, es la pertenencia del agente a un grupo, en el cual encuentra relaciones mundanas, de honor o de respeto, las cuales generan acumulación tanto de beneficios materiales como simbólicos, y es el intercambio el que produce y pone los límites del grupo, esta acumulación va más allá de la red de relaciones, tomando importancia el volumen del capital económico, cultural o simbólico de cada uno de los agentes que integran el grupo (Gutiérrez, 2005).

A partir de esta concepción del capital social, es que debemos observarlo desde la transnacionalidad, comprendiendo que, para los migrantes la convivencia con compatriotas actúan como redes de apoyo, y a su vez, permitiéndoles a esta comunidad poder cuidarse mutuamente, preservar y acercarse de manera simbólica a sus formas de hacer y sentir.

En cuanto al capital cultural, el cual Bourdieu (2005) también lo denomina capital informacional para entregar una noción de generalidad plena, es expresado en el trabajo acumulado, ya sea como materia o bien interiorizado en el cuerpo del agente. Este capital, se transmite por la vía de la herencia social, y logra combinar prestigio de la propiedad innata con los métodos de adquisición. A lo antes dicho, Bourdieu (2001) advierte que el capital cultural está ligado al capital económico, en tanto que para su desarrollo es necesario tiempo de acumulación que es concedido por la familia, al poder garantizar tiempo libre que se invierte en estudio y que pueden generar beneficios adicionales en el campo económico, social y simbólico.

Bajo la perspectiva de Bourdieu, existen tres tipos de capital cultural, el capital incorporado, objetivado¹⁰ e institucionalizado, de los cuales dos de estos cobran interés para la investigación, el primero de ellos es el capital incorporado, este surge como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el agente interioriza las circunstancias que experimenta y toma posesión bajo disposiciones durables (Habitus), estas circunstancias pueden dejar huellas relativamente visibles, como la forma de hablar de una clase o región, valores, habilidades, etc. (Bourdieu, 2001); el segundo es el capital institucionalizado, ya que ofrece reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona, permitiendo comparar los poseedores de un título educativo y obtener una especie de “título de cambio”, en el que existe dependencia por el valor de escasez de este (Gutiérrez, 2005).

En este contexto, la escuela ocupa un lugar importante en la adquisición y reconocimiento de estos capitales, ya que en lo que se refiere al capital cultural incorporado, las instituciones educativas entregan al estudiante las herramientas y habilidades para desenvolverse en la cultura de destino, mientras que el capital cultural institucionalizado,

¹⁰ Capital cultural objetivado se define como, la serie de propiedades que se caracterizan por ser materialmente transferibles por su soporte físico, las cuales deben estar relacionadas al capital incorporado o institucionalizado y que el propietario necesita poseer un determinado nivel de conocimiento para su uso (Bourdieu, 2001).

valida los conocimientos previos que el estudiante posee al arribar y homologa sus estudios a los equivalentes en el país de acogida.

Comprendiendo la existencia de una yuxtaposición de campos que son permeables, sus capitales también actúan bajo esta lógica de yuxtaposición, sustituyendo aquellos que no se poseen, por tanto, el capital social transnacional permea al cultural actuando como red de apoyo en temas educativos, es decir, permite arribar a establecimientos que ya poseen un habitus en estas temáticas, dando respuesta a problemática de la educación formal de los hijos de migrantes, donde estos pueden adquirir tanto formas de ser, actuar y sentir que se acostumbran en el país de acogida que permitirán su desarrollo y desenvolvimiento, pero que a su vez, el establecimiento reconoce particularidades tanto de los migrantes como de los locales que comparten el lugar.

4.2.3. EL HABITUS Y LA TRANSNACIONALIDAD.

En lo que respecta al habitus, este funciona como un principio generador y organizador de prácticas, siendo un sistema de estructuras cognitivas que guían los procedimientos a seguir en un determinado campo (Bourdieu & Wacquant, 2005), en otras palabras, es la interpretación de las prácticas del agente que han sido interiorizadas y construidas a través de su experiencia en el espacio social, las cuales tienen una correlación estrecha entre las probabilidades objetivas dadas por el campo y las aspiraciones subjetivas, Bourdieu lo define como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas y estructurantes” (Bourdieu, 2007, pág. 86).

Según José Martínez (2017), el habitus es un sentido del juego del campo en que se mueve cada agente del saber práctico, donde este entra a complementarse con los capitales ya poseídos, siendo el habitus quien da el sentido común para poder actuar frente a las infinitas situaciones que se le presenten al agente, estando mediadas por las condiciones socio-históricas de su producción (Bourdieu & Wacquant, 2005), no obstante, es necesario señalar que el habitus también permite la innovación, al ser una estructura estructurante, convirtiéndose en un principio generador de cambios que otorga libertad controlada al agente de crear (Martínez García, 2017).

Para las innovaciones producidas por el habitus, es necesario tener en cuenta diversos factores, como por ejemplo, cambios producidos al interior del campo incitados por causas exógenas, tales como el avance de la tecnología o hechos sociopolíticos, a lo que debemos agregar al agente con una libertad controlada, la cual se limita a las condiciones sociohistóricas entregadas por su propio contexto de reproducción, ya que como plantea Bourdieu (El sentido práctico, 1991, pág. 96), el habitus funciona “(...) como una especie de gramática, que, con unos principios limitados, genera infinitas posibilidades coherentes, al tiempo que descarta por imposibles otras muchas”.

De esta manera el habitus puede tomar dos formas, adaptarse a los cambios a través de la innovación de sus prácticas y como consecuencia la creación de nuevos habitus, o producir la histéresis, la cual corresponde a un estado anterior de las posibilidades objetivas, produciendo

desajustes en el habitus del agente al no ser reconocidas sus prácticas, ya que están basadas en condiciones caducas o abolidas, recibiendo sanciones negativas de los que no reconocen tales prácticas (Bourdieu, 1991).

Al igual que los otros componentes de la teoría Bourdiana, el habitus también debe ser comprendido en su dimensión transnacional, ya que al ser la estrategia que el agente utiliza para capturar los capitales de los campos, responde a prácticas sociohistóricas surgidas en un lugar determinado, pero producto de la migración de los agentes y las diferentes prácticas existentes en el país de acogida, el habitus se ve enfrentado a la innovación o a la histéresis.

Bajo esta concepción, es que debemos comprender el habitus social y el habitus académico, donde el primero se reproduce en la coexistencia y convivencia entre los compatriotas migrados, siendo la familia la que cumple primeramente este rol, debido a que los adultos que la componen son los encargados de recrear y esclarecer las historia personales del desplazamiento, organizando así la vida familiar y social, además de proporcionar el arraigo de sus miembros a las costumbres de su país de origen (Pintor Sandoval, 2011).

Lo anterior se condice con lo planteado por Pavez-Soto (2012 A) quien afirma que, a pesar de que el hijo del migrante nazca en el país de acogida, este seguirá siendo visto como un migrante, ya que es educado como tal.

En lo que respecta al habitus académico¹¹, los niños migrantes como los hijos de migrantes nacidos en el país de acogida, poseen determinadas prácticas sociales aprendidas en la familia, las cuales son reproducidas en el establecimiento educacional como parte de su forma de ser y de relacionarse con su entorno (la escuela), así mismo sus padres y apoderados poseen determinados habitus en cuanto a su relación con el ámbito educativo, las cuales difieren o pueden diferir de las acostumbradas en el país de acogida, pudiendo producir la necesidad de innovación de las prácticas de extranjeros como de los nacionales, esto con el fin de poder producir la inclusión de ellos en la comunidad, o de lo contrario, producir la histéresis, hecho que desemboca en un encierro de su cultura, rechazando las prácticas del país de acogida o de los extranjeros, y por tanto cierto grado de exclusión.

El habitus académico, como ha sucedido con las otras partes que integran la teoría Bourdiana, se ve permeado por el habitus del campo social, es decir que, comprenderemos esta forma de actuar en el establecimiento desde la capacidad de los migrantes como red que se brinda apoyo, en este caso, en el ambiente educativo, reforzando ciertas prácticas que ellos poseen, las cuales en ocasiones se enfrentan con el habitus de los locales, forzando así la innovación en el habitus académico o produciendo el desencuentro y exclusión de la histéresis.

Junto a lo anterior surge la problemática de la conservación de sus prácticas, enfrentando a la institucionalidad legitimadora del conocimiento con habitus extraños que no necesariamente van acorde a lo que allí se exige, forzando así la necesidad de reconocer los capitales que poseen y, por tanto, legitimando en mayor o menor grado los habitus ya incorporados y adquiridos por los niños a través de la enseñanza de sus familias o anterior escuela.

¹¹ El habitus académico refiere a las prácticas del subcampo académico que es componente del campo cultural.

4.2.4. EL MIGRANTE Y EL DESARROLLO DE LA VIDA TRANSNACIONAL.

Pensando lo anteriormente expuesto de manera relacional, localizado y socio-históricamente situado, debemos considerar que los Estados nacionales no determinan en última instancia las estrategias de los agentes, existiendo una fluidez de capital en la que buscan adoptar trayectorias móviles donde la migración juega un rol fundamental, emergiendo así el capital social transnacional que redefine y profundiza las desigualdades previamente existentes, expresado en las redes construidas por los migrantes y que facilita la conexión con sus espacios de orígenes y de destino, jugando un rol importante en la reivindicación de sus derechos (Jiménez, 2010) (Díaz M, 2010)

Lo antes descrito y en el marco educacional, lleva al migrante a una activa negociación con las instituciones legitimadoras de capital cultural presentes en la sociedad de acogida, en este proceso pueden ocurrir infravaloraciones, no obstante, también se adquieren nuevos recursos que pueden ser vistos como valiosos en la sociedad, beneficiándose del valor diferencial del intercambio de sus recursos y prácticas surgidas del contexto nacional.

Es así como el migrante dispone de recursos en la sociedad de destino, y que son más o menos validados de manera diferenciada sobre la función del campo y su monopolio del poder simbólico (Erel, 2010), como por ejemplo, lo que sucede con los migrantes racializados experimentan una mayor discontinuidad en su capital cultural al ser incongruente con el capital simbólico del Estado en el que se insertan, existiendo limitantes tales como el no reconocimiento del capital cultural institucionalizado del migrante, o formas de discriminación concebida bajo el racismo, siendo validado su capital cultural encarnado de forma diferenciada basadas en su género, clase o etnia.

Es en ese contexto que el migrante utiliza los recursos de capitales que trae consigo, y desarrolla *in situ* habilidades para crear disposiciones muy distintas, recursos y activos como el conocimiento del idioma, el acento, entre otros, pueden convertirse en capital cultural¹² para legitimar su pertenencia (Hage, 1998 en Erel, 2010), sin embargo, no solo necesitan de las instituciones dominantes, sino también de las redes que tienen como migrantes, negociando así el capital cultural existente de la migración, a la vez que crea nuevas categorías de distinción dentro del grupo específico, siendo validado por los Estados nacionales de acogida como de origen.

4.3. SOBRE LA INCLUSIÓN.

4.3.1. ¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN?

Los conceptos integración e inclusión son términos complejos en sus usos, debido a que se definen dentro de modelos que están mediados por la tradición histórica y teórica de los lugares que se ha reflexionado el problema de estudio. Un ejemplo de ello es como se ha reflexionado la integración, concepto que, tanto en Europa como en Estados Unidos durante el siglo XX primó como una visión de asimilación de las prácticas culturales dominantes (Solé, Alcalde, Pont, & Lurbe, 2002) (Pavez-Soto, 2017 C).

¹² A esto también se le llama capital nacional, el cual se entiende como el capital cultural que poseen los agentes de la sociedad de acogida (Erel, 2010).

El concepto de integración es un término que busca entender como una sociedad o grupo humano a pesar de sus cambios o continuidades, pueden mantenerse como una unidad que no desemboca en una desintegración. Aplicado en el contexto de las migraciones, la integración se entiende como una respuesta que puede entregar la sociedad de acogida frente a las prácticas individuales de los migrantes, en palabras de Michel Oriol (1992), en Herrera (1994), la integración puede producir respuestas que van desde la asimilación rápida de los migrantes hasta la afirmación identitaria de la cultura de origen, comprendiéndose como un proceso de constante negociación entre grupos sociales dentro del espacio público, permitiendo la existencia de un acuerdo mínimo de convivencia basado en su interacción, existiendo un reconocimiento mutuo de los sistemas normativos y valóricos (Solé, Alcalde, Pont, & Lurbe, 2002).

Esta construcción analítica ha estado en constante debate, dado que se plantea en términos de una sociedad receptora que no presenta mayores diferencias sociales o culturales, amparado bajo el concepto Estado Nación, viendo al extranjero como un otro (Ávalos Berner, 2012), lo que constituye un proceso de asimilación de patrones culturales por parte del migrante, con un espacio mínimo de interacción en desmedro de su propia identidad cultural, lo que para Herrera (1994), se construye un objeto basado en la dualidad separación/integración, siendo una categorización del sentido común en vez de una observación compleja de los hechos en que se producen en la inserción del migrante en la sociedad.

Estas categorías aplicándolo a la realidad de los niños migrantes, para Valcarce (2011) afirma en que la integración del niño en la escuela radica en la normalización de la vida de los alumnos, en los que además se les habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales y una adaptación curricular como medida de superación de los estudiantes, pero que durante este proceso el sistema permanece parcialmente intacto, ya que los que deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él, lo que se diferencia de la inclusión de los estudiantes, que bajo este concepto, es el colegio el que debe adaptarse íntegramente a las sensibilidades de los estudiantes para que puedan desarrollar sus habilidades (Valcarce, 2011).

Por tanto, se entiende la integración como el proceso donde un grupo considerado excluido, como lo es el caso del migrante, se incorpora en la comunidad o sociedad de acogida, y se le entrega herramientas focalizadas para que pueda igualar en condiciones a los otros actores (Valcarce, 2011). Además, la convivencia social entre los grupos se basa en la interacción de los sistemas normativos y valóricos de las partes, en el que el migrante dependiendo de la reacción de la comunidad oscila entre su reafirmación cultural a la asimilación plena de la sociedad de acogida (Herrera, 1994).

Con base en lo expuesto en el párrafo anterior se llega a la conclusión que la integración mantiene su carácter asimilacionista, ya que se centra en el grupo a integrar, dependiendo del sujeto y la acogida que este tiene en la comunidad. Esta conceptualización es similar a las conclusiones obtenidas por Chuaqui, Mally y Parraguez (2016) donde comprenden al concepto de integración como una adaptación al sistema, dejando al individuo o grupos de individuos

como desviados y subordinados a los que cumplen las normas o estándares de la normalidad de un determinado contexto, siendo un requisito para la integración, la asimilación de las formas, costumbres de actuar, pensar que componen y dominan el sistema.

La inclusión se diferencia de la integración, ya que no se focaliza solo en el individuo, sino que en la comunidad en general, asumiendo la heterogeneidad de los grupos, englobando a todos los actores que poseen un rol activo en condiciones de equidad (Muntaner, 2014), siendo un ejemplo de esto lo que señala Valcarce (2011) al afirmar que no es el migrante quien debe adaptarse a las condiciones del sistema, sino la estructura la que debe modificarse en función de los intereses de los individuos en general, teniendo la diversidad como norma.

Para la Unesco (2008), la inclusión se define como la aplicación de estrategias que buscan responder a la diversidad de la comunidad, reconociendo la realidad de los sujetos, entendiendo a la inclusión como un lugar o espacio estructural donde convergen diferentes particularidades, siendo más que un servicio entregado por las instituciones hacia sujetos categorizados como vulnerables, por tanto, se busca la creación de entornos inclusivos basados en el respeto, comprensión y atención a la diversidad cultural, social e individual garantizando el acceso en condiciones de igualdad a los recursos del sistema.

En esta misma línea, Muntaner (2014), Chuaqui, Mally y Parraguez (2019) se posiciona en torno a comprender la inclusión como un proceso que busca el desarrollo de equidad e igualdad de oportunidades, lo que se traduce en la distribución de recursos, oportunidades y beneficios independiente de las capacidades y procedencia, basándose en el respeto a la diversidad, traduciéndose en la no categorización y sustentándose en la existencia de agrupaciones heterogéneas que están inmersas en la comunidad, evitando así la segregación y exclusión producida por la búsqueda de homogeneidad y uniformidad de los grupos, complementándose esto con lo planteado por Duck y Murillo (2016) donde la inclusión debe ser vista para toda la comunidad, y no solo para aquellos a los que se considera vulnerables, sabiendo remover las barreras que limitan las oportunidades, siendo importante el reconocimiento y valoración de las distintas identidades y características, materializándose lo antes dicho en la convivencia, implicando la participación de cada uno en su singularidad y acorde a sus habilidades, donde no se busque favorecer ni perjudicar al otro.

Desde la teoría bourdiana, lo podemos comprender desde la lógica de los capitales y la innovación de los agentes inmerso en los diferentes campos, la innovación cumple un rol fundamental con el fin de poder generar un diálogo entre las partes, dando como resultado la construcción de una sociedad heterogénea, ya que esto permite la modificación de las prácticas y la creación de nuevos hábitos, lo que produce la captura y utilización de nuevos capitales dentro de los campos, permitiendo un desarrollo más igualitario. La innovación no solo requiere de nuevas prácticas del agente que será incluido, sino que, al ser un diálogo entre las partes, genera nuevas prácticas para todos aquellos que se relacionan en la estructura social, ya que esto se enmarca en la estructura estructurada y estructurante que es el hábitus (Martínez García, 2017).

Dentro de este marco, para que logren converger las distintas particularidades de los individuos y alcancen su desarrollo pleno, la inclusión plantea la necesidad de la participación con rol activo de los agentes dentro de la sociedad, permitiendo desarrollar dentro del espacio social un poder social que le permita acceder a los diferentes recursos. Este poder social se entiende de acuerdo con lo planteado por Chuaqui, Mally y Parraguez (2016), como la forma en que el individuo accede a recursos materiales, a la vez que tiene la capacidad de proponerse sus propias metas (metas autoimpuestas), haciendo prevalecer sus intereses dentro de la sociedad, siendo capaz de exponerlo sin barreras ni limitaciones, alcanzando el desarrollo de su realización personal.

Para los autores, una correcta inclusión significa que las aspiraciones del individuo sean realizables, por lo tanto, es fundamental la entrega de participación real en la comunidad convirtiéndose en miembros activos, donde el sinónimo de la reducción de exclusión es el empoderamiento del individuo (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016), siendo posible este empoderamiento solo si se le da al individuo capitales que permitan desenvolverse sin limitaciones desventajosas, así mismo, el Estado debe también ser un garante de inclusión (Digiorgio, 2009)

Por tanto, para nuestro problema de estudio, la inclusión se entenderá como el reconocimiento de la heterogeneidad del espacio por parte de una comunidad, donde esta entrega herramientas o capitales de forma equitativa a los sujetos, sin la necesidad de categorización alguna; teniendo los sujetos en este espacio social un rol activo para el desarrollo de sus intereses con una participación real, que en el caso del migrante significa un equilibrio entre reconocer su identidad y sus prácticas, a la vez que este logra acceder e incorporar las particularidades de la sociedad de acogida basado en sus intereses y metas autoimpuestas, siendo también un proceso bidireccional, donde el sujeto autóctono es parte activa y experimenta un proceso similar donde actúa la innovación en las prácticas.

4.3.2. INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCACIONAL.

Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (2009) el sistema educativo es entendido como una suerte de reproductor social de las desigualdades existentes, sin embargo, autores han comprendido a partir de la teoría bourdiana el rol de la educación desde la perspectiva de los sujetos como productores de prácticas y conocimientos (Molina Galarza, 2016), lo que da lugar a la innovación de las prácticas, y en el contexto de nuestra investigación, particularmente de los estudiantes migrantes. Estas prácticas según Martínez García (2017) permiten el diálogo entre los participantes y construyen un nuevo habitus, teniendo las escuelas una gran importancia para la inclusión de los niños migrantes desde el reconocimiento de la diversidad, la equidad y el poder social de los sujetos.

La inclusión es un desafío para la educación, ya que implica una transformación al sistema de enseñanza, donde los profesionales deben afrontar cambios de valores que afectan la concepción, organización, planificación, el modo de impartir y evaluar las clases (Valcarce, 2011). Estas transformaciones en un contexto intercultural son necesarias, debido a que los estudiantes migrantes se enfrentan a formas socioculturales que difieren de las que ellos

proceden, hecho que obliga a cambiar los métodos de enseñanzas por uno que busque el aprendizaje en conjunto, pero a su vez de forma más individualizada, construyendo así un currículo abierto y flexible que permita la enseñanza de niños culturalmente diferentes, prestando especial atención a los migrantes, los cuales deben aprender sin ser separados del grupo, a pesar de las barreras idiomáticas, culturales y sociales que estos posean (Martín-Pastor, Gonzáles-Gil, & Sánchez Gómez, 2011).

Según Blanco (2008), un sistema escolar inclusivo que atienda a la diversidad, debe considerar en sus prácticas educativas el equilibrio de derechos de los estudiantes hacia una educación de calidad, igualdad de oportunidades, otorgando reconocimiento a las diferencias individuales, respetando la cultura de cada grupo presente en el aula, y entregar herramientas de la cultura dominante, donde no sea el fin último anular la propia; sino que la educación debe reorientar sus prácticas para articular proyectos y programas que busquen la inclusión, para que estos proyectos y programas sean materializados, deben encontrarse en un contexto institucional determinados por la gestión¹³ y organización¹⁴ del establecimiento educacional (Zabala, 2002 en García-Cabrero, Loredó Enríquez, & Carraza Peña, 2008).

Lo anteriormente enunciado se enmarca en la teoría de la inclusión de Chuaqui, Mally y Parraguez (2016), donde el proceso de inclusión da como resultado poder plantearse intereses objetivos, y que de cumplirse debe producir niños que sean capaces de plantear y lograr sus propios intereses manifiestos, dando paso así a la realización personal de los mismos con la menor cantidad de limitantes posibles (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016)

De esta manera la equidad cobra relevancia, de acuerdo a Muñoz-Repiso & Murillo (2010) en Muntaner (2014), esta se entiende desde la igualdad en la distribución de recursos, oportunidades y beneficios educativos para todos sin discriminación por razón de sexo, clase social, hábitos, cultura o capacidad personal, lo que entrega a los estudiantes una garantía de participación desde sus singularidades donde no se busca favorecer ni perjudicar al otro, complementando lo antes planteado con las ideas de inclusión de Chuaqui, Mally y Parraguez (2016) donde para la existencia de esta (inclusión) se debe garantizar la no obstaculización de derechos que les corresponden a cada uno, basándose esto en el poder social que el individuo posee para hacer prevalecer sus intereses sin barreras ni limitantes, con el fin de lograr su realización personal.

Por tanto, al momento de referirnos a la educación inclusiva aplicada hacia los niños migrantes y sus familias, esta debe tener consideraciones específicas que atiendan a la realidad de estos, con el fin de lograr su inclusión a la comunidad educativa y como resultado, a la sociedad de acogida, de esta manera, la innovación en las prácticas, tanto del inmigrante como

¹³ **Gestión:** Esta es entendida como un proceso teórico-práctico integrado de forma horizontal como vertical dentro del sistema educativo con el fin de cumplir los programas construidos para el establecimiento; siendo los directivos los encargados de disponer, administrar y organizar los recursos disponibles para alcanzar objetivos que la comunidad se impuso (Ministerio De Educación, 2014 C).

¹⁴ **Organización:** esta tiene como presupuestos las leyes y ordenanzas que norman la educación, considerando planes de estudios y evaluaciones, con las cuales se puede conocer el avance en los proyectos y en los programas educativos (Ministerio De Educación, 2014 C).

del equipo docente, evita la producción de la histéresis y facilita el proceso de inclusión (Martínez García, 2017).

En síntesis, la inclusión en el sistema educacional corresponde a la aceptación y respeto por la diversidad, la que se traduce en la no categorización de los estudiantes y en la entrega de recursos en el aula donde se garanticen materiales para el alumnado de manera equitativa, entregando las mismas oportunidades bajo una convivencia que responda sus singularidades (Muntaner, 2014). Con ello se busca permitir la innovación de sus prácticas, considerando el poder social propio de los individuos de acuerdo a los capitales entregados por el establecimiento, los cuales les permitirá el desarrollo de sus metas e intereses con la menor cantidad de limitantes posibles, concluyendo así con el proceso de inclusión.

4.4. EL PEI Y MCE COMO HERRAMIENTAS DE ORGANIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El sistema educacional es el responsable de buscar la disminución y eliminación de la desigualdad entre los niños, hecho que lo obliga a responder a la diversidad existente en el aula; para lograr este objetivo el sistema educacional chileno ha establecido que la educación es un derecho social que tiene que promover un aprendizaje integral, donde la educación debe abrirse a la inclusión y a la interculturalidad para todos sin ninguna distinción (Ministerio De Educación, Chile, s.f.).

Las modificaciones realizadas en la ley, junto a las necesidades de actualización del PEI y el Manual de Convivencia Escolar, realzan el rol del establecimiento escolar en la labor de reducir la brecha de la exclusión en diferentes ámbitos. De esta manera, para estructurar el sistema educativo, podemos observar una organización en tres niveles según su relación con el entorno, Macroentorno (sistema educativo nacional); mesoentorno (proyectos educativos provinciales y/o jurisdiccionales) y el microentorno (proyectos educativos institucionales), siendo el microentorno el área de interés de esta investigación (Muñoz Chávez, Palma Rico, & Saavedra Castro, 2008).

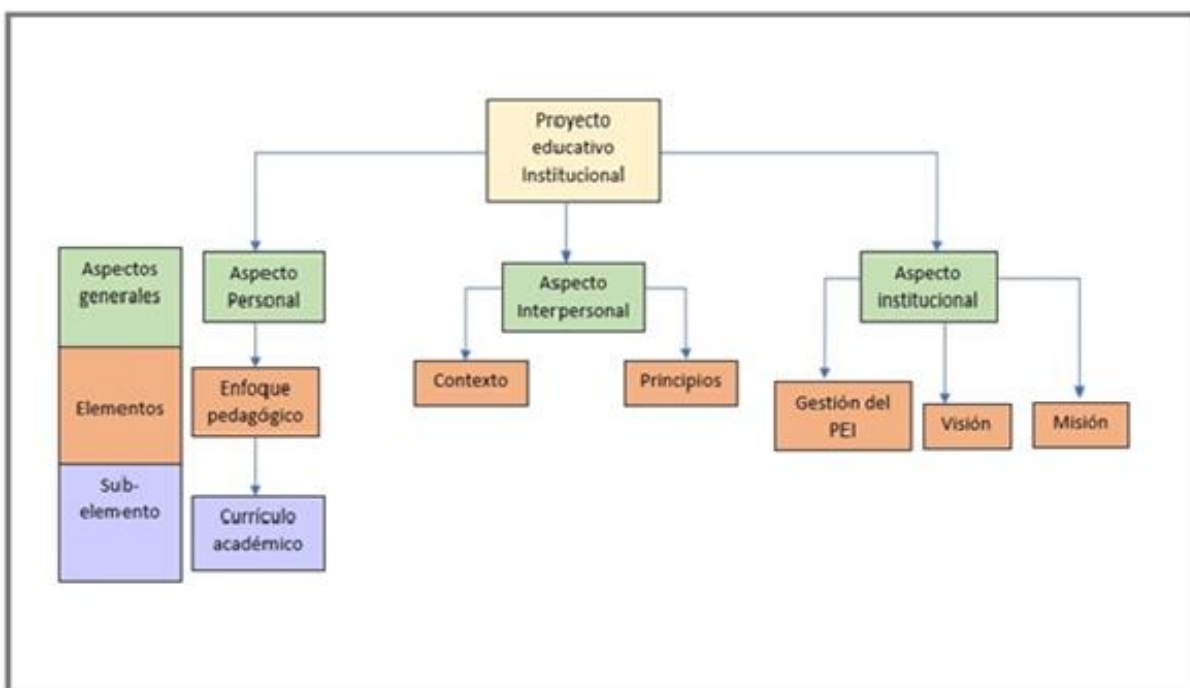
El PEI y el Manual de Convivencia Escolar materializan y buscan dar sentido a los distintos niveles de la educación, de esta manera, según Chávez, Rico y Saavedra (2008), el PEI es la herramienta con la que se proyecta y ordena el trabajo en la escuela, fundamentándose allí las prácticas educativas¹⁵, y a su vez, materializando el plan de estudio nacional en función de la realidad local, cumpliendo la escuela el rol inclusivo y de creación de una identidad propia al interior de la misma (Denegri Coria, Aguayo González, & Vargas Ojeda, s.f.). Mientras que, el manual de convivencia es entendido como un dispositivo que describe las relaciones desiguales entre actores, reglamentando al interior del establecimiento las pluralidades y jerarquías, en otras palabras, es un conjunto de normativas creadas por la

¹⁵ **Las prácticas educativas**, en su generalidad refieren al PEI y el alcance que debe tener en la diversidad escolar, planes de mejoramiento para la comunidad educativa, creación de un ambiente acogedor y superar y romper las barreras que impiden el acceso al aprendizaje del estudiantado al momento de atender su diversidad (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, 2012), yendo así más allá de la docencia del profesor en el aula; siendo el conjunto de situaciones enmarcadas en un contexto institucional, determinadas por la gestión y organización del establecimiento educacional que influirán indirectamente en la formación del estudiante (García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carraza Peña, 2008) (ver apartado de inclusión educativa)

institución que debe ser obedecida por sus miembros (Arias, 1993 en Valencia y Mazuera, 2006).

A continuación, se abordarán PEI y Manual de Convivencia Escolar en dos instancias, la primera constará de una revisión de la estructura del Proyecto Educativo Institucional, mientras que la segunda abordará el rol del Manual de Convivencia Escolar.

El PEI gira alrededor de tres aspectos principales, 1) el aspecto personal (profesores), 2) el aspecto interpersonal, y 3) el plano o aspecto institucional, (Muñoz Chávez, Palma Rico, & Saavedra Castro, 2008), los tres aspectos que anteriormente se mencionan se entienden como categorías generales, y serán complementados por los elementos dados por el Ministerio De Educación (2014 C) quedando estructurado de la siguiente manera:



Mapa Conceptual 1: Organización de los aspectos y elementos que constituyen el proyecto educativo institucional (PEI). Creación propia.

El aspecto personal reconoce las capacidades y limitaciones, poniendo énfasis en las competencias pedagógicas, siendo el que nos remite a las prácticas que se realizan a diario en la enseñanza, estando en un constante diálogo con el currículum académico (Muñoz Chávez, Palma Rico, & Saavedra Castro, 2008); el aspecto interpersonal nos remite a la capacidad de creación y permanencia de espacios donde se pueda dar el desarrollo de capacidades y aptitudes (Muñoz Chávez, Palma Rico, & Saavedra Castro, 2008), este se compone de un contexto, el cual considera las diferentes realidades sociales, culturales y territoriales, por otro lado, encontramos a los principios, los cuales se corresponden con las ideas centrales y valores que encuentran su base en las normas que rigen el sistema y que se les pretende inculcar al estudiante (Ministerio De Educación, 2014 C).

Como último aspecto, lo que refiere a lo institucional responde al espacio donde se manifiesta la autonomía del establecimiento para la implementación de sus programas académicos (Muñoz Chávez, Palma Rico, & Saavedra Castro, 2008), allí encontramos a la visión y misión, donde el primero refiere a lo que la comunidad proyecta a futuro, considerando las condiciones actuales; mientras que la misión son los objetivos prácticos que se buscan alcanzar (Ministerio De Educación, 2014 C), por último, la gestión del PEI se

entiende como la fase final, es aquí donde se debe llevar a la práctica el proyecto educativo institucional, siendo esto un intento de transformar todo lo pensado y teorizado en prácticas habituales de la comunidad.

Por tanto, La importancia del PEI en la inclusión estudiantil radica en que en su construcción considera la participación de la comunidad escolar generando un diálogo entre las partes, teniendo como piedra angular definir la identidad y las prácticas de los actores en los espacios educativos. Este diálogo se entiende bajo lo expuesto por Cabra-Torres (2010) como una relación comunicativa pedagógica de carácter simétrico entre las partes, que va más allá de la transmisión del conocimiento donde tiene como fin inferir y solucionar problemas con base en la razón, por tanto, el diálogo permite relaciones de cooperación con fines y objetivos compartidos facilitando la resolución de conflictos que son inherentes a las actividades educativas.

Por otro lado, el Manual de Convivencia Escolar tienen por objetivo que el estudiante logre incorporar formas de autocontrol y autodisciplina, con el fin de formarse como una persona responsable; para Lograr el cometido anterior, se necesita la participación conjunta de los estamentos del establecimiento, quienes aspiran a formar un ambiente de tolerancia y respeto con el fin de lograr una buena convivencia (Valencia & Mazuera, 2006)

Dentro de los planteamientos de la construcción de un manual de convivencia, encontramos una búsqueda pacífica de la resolución de problemas, esta se asocia al diálogo, comprendiéndose como un proceso formativo hacia el carácter y actitud de la persona en general, bajo esta misma lógica, es que se busca una simetría entre las partes del conflicto, buscando siempre el acuerdo y garantizar los derechos y los intereses de ambos, no obstante, a pesar de la existencia de la asimetría que se supone entre las partes, ya que, en un establecimiento escolar existen figuras de poder, debido a estar compuesta por adultos, niños y jóvenes, en este contexto, la mayor responsabilidad de un conflicto recae siempre en el adulto (Unidad de transversalidad educativa. División Educación General, Ministerio de Educación, 2011 B).

En síntesis, el PEI y el Manual de Convivencia Escolar cumplen un rol fundamental en el proceso de gestión y organización del establecimiento y que la comunidad educativa debe reflexionar y construir acorde a su contexto y en búsqueda de la inclusión. Mientras que el PEI se plantea como proyecto que busca abarcar la generalidad de las prácticas al interior de la escuela, es decir, el aspecto educativo, identitario, valórico y la gestión de las metas y proyectos futuros; el manual de convivencia escolar busca regular las conductas de manera consensuada, evitando el conflicto entre los actores. Ambos documentos son herramientas propicias para situarse en el contexto en que el establecimiento está inmerso, a su vez que pueden proyectarse a futuro.

4.5. VALORACIÓN.

La valoración es un concepto complejo de definir, ya que ha sido utilizada en diferentes ámbitos de la vida, tanto cotidiana como en el ámbito académico (Stassen, Doherty, & Poe, 2001) llegando a ser entendida como sinónimo de evaluación, no obstante, la evaluación es

comprendida como la acción que produce una calificación global de un proyecto o la medición global de un progreso, siendo el resultado general o la suma de las partes, no buscando profundizar o retroalimentar necesariamente a las partes, siendo normalmente unidireccional, hecho que limita el conocimiento de situaciones que se desean conocer a profundidad, poner en evidencia y/o mejorarlas (Stassen, Doherty, & Poe, 2001).

Mientras que la valoración -concepto que utilizaremos para la presente investigación- en los términos dados por la traducción y definición del vocablo inglés “*assessment*”, *palabra que en el ámbito educativo tiene asociada una forma base de conocimiento y que se asienta en procedimientos de retroalimentación* (Van den Bergh, y otros, 2006) agregando a esto, que la retroalimentación entre las partes implicadas tiene como fin mejorar el proceso de aprendizaje (Küllmer & Riveros, 2011), conocer y dar a conocer las metas y expectativas que las diferentes partes esperan alcanzar del proyecto y/o trabajo, siendo la valoración un constante diálogo. (Stassen, Doherty, & Poe, 2001) (Van den Bergh, y otros, 2006).

En la base de la teoría de la valoración se encuentran los planteamientos de Dewey (1939), quien en sus estudios busca llevar la valoración más allá de lo puramente natural o lo externo al ser humano, ya que para el autor las valoraciones suponen un cálculo y un razonamiento científico, siendo estas comprobables en la realidad, y siendo la realidad misma la que da fundamento para éstas (2012).

El concepto de valoración está relacionado estrechamente con el deseo y el interés, sin ser reducido a la satisfacción puramente de necesidades, ni necesariamente va ligado a los impulsos puramente naturales (Rosengurt, 2015), más bien, la forma en que De La Torre Gamboa (2012) plantea el deseo y el interés se orienta y relaciona en la medida que, tomado el contexto existencial, se reconoce y dirige la búsqueda de la mejora o transformación de una situación particular o problemática de la existencia humana, estando estos orientados a la satisfacción de carencias existentes. Por tanto, se considera a los juicios de valor como hechos empíricos, hechos que producen otros hechos, siendo estos el resultado de preferencias que se relacionan con la lógica de medios-fines, acaeciendo estos hechos y preferencias buscadas por la acción humana y que buscan mejorar dicha acción (Stassen, Doherty, & Poe, 2001) (De La Torre Gamboa, 2012).

A lo antes dicho, hay que considerar que la valoración se materializa en pautas y acciones comportamentales empíricamente observables (Aguayo, 2008), eliminando así la noción de una valoración que ocurre solo como algo puramente individual, ya que exige retroalimentación y una acción en la realidad mental y material, ya que ésta se sitúa en un punto donde actúa tanto lo mentado como lo comportamental, con el fin de dar como resultado una realidad factual (Aguayo, 2008). Apuntando así el concepto de valoración a la construcción de proposiciones y que están más allá de lo existente, siendo su único apoyo la existencia misma, pero que a su vez busca exigir, construir y anticipar los resultados de estas acciones y problemas que puedan surgir en el proceso (De La Torre Gamboa, 2012) (Stassen, Doherty, & Poe, 2001).

Al considerar que la valoración tiene una base en la realidad, pero que busca, exige, construye y anticipa algo distinto a lo que existe, es que podemos desprender dos conceptos que se encuentran como parte constitutiva de la valoración, nos referimos con esto a la expectativa y a la satisfacción, ya que la valoración busca alcanzar logros o metas que individuos o grupos de individuos se autoimponen (expectativas), dando como producto ideas que el ser humano crea en torno a hechos futuros y que buscan anticiparse a los mismo, produciendo actitudes dirigidas hacia el cumplimiento de metas y logros que han sido contruidos como ideas de futuro con el fin de alcanzarlas (Sánchez Oñate, Reyes Reyes, & Villarroel Henríquez, 2016), hechos que produce satisfacción, término que se conceptualiza como bienestar de la comunidad producto de su trabajo por el cumplimiento y logro de metas, siendo esto producido por la propia actividad del establecimiento para atender sus necesidades¹⁶ (Surdez-Pérez, Lamoyi-Bocanegra, & Sandoval-Caraveo, 2018) (Merhi, 2011).

Por tanto, el concepto de valoración será entendido como un proceso con base en la realidad material, que busca exigir, construir y anticiparse a los hechos que se puedan producir como resultado de la aplicación de las proposiciones realizadas por los individuos que busca mejorar o dar solución a una realidad problemática, implicando un proceso de recolección de información sistemático y organizado que permite un conocimiento a profundidad de los hechos, centrándose en la retroalimentación de las diferentes partes que participan de una acción. De esta manera, la valoración se liga al deseo y al interés, pero con el único fin de orientar la acción de los individuos para lograr la mejora o solución de una situación particular o problemática de la realidad humana, actuando en la realidad mental como en la material, hechos que se concretizan en la construcción de metas y proposiciones que se materializan en la búsqueda de la mejora o transformación de la realidad.

4.5.1. VALORACIÓN EDUCATIVA.

La valoración en el ámbito educativo es entendida como un proceso sistemático de recolección de información, el cual utiliza la retroalimentación de las partes como forma de construir, proponer y medir los avances hacia el logro de metas, busca mejorar los procesos educativos y dar soluciones a problemas que puedan surgir durante el desarrollo de estos, permitiendo conocer los avances y deficiencias existente en los cursos y estudiantes en particular, siendo un constante diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa (Stassen, Doherty, & Poe, 2001). Esta forma de entender la valoración pone en práctica la forma abstracta planteada anteriormente, ya que implica una base material y un desarrollo mentado, lo que permite el desarrollo de metas y proposiciones, las cuales apuntan a exigir, construir y anticipar los hechos que se puedan producir como consecuencias de la aplicación de estas (proposiciones e intentos de alcanzar las metas) (Stassen, Doherty, & Poe, 2001) (De La Torre Gamboa, 2012).

De esta manera, al momento de aplicar la valoración en la comunidad educativa, nos referimos a una implementación que considera a una tipo de educación que tiene por base un

¹⁶ Las autoras hacen referencia a las actividades del establecimiento educacional en relación de los estudiantes, no obstante, nosotros lo hemos hecho extensible a una comunidad (comunidad educativa) (Surdez-Pérez, Lamoyi-Bocanegra, & Sandoval-Caraveo, 2018)

proyecto (para la presente investigación el proyecto considerado es el PEI y el MCE), donde existen propuestas que parten de la realidad existente en la comunidad educativa, implicando un seguimiento de las acciones que el estudiante realiza durante el proceso de aprendizaje y también una retroalimentación para los profesores y quienes aplican el proyecto, siendo este proceso multidireccional, ya que considera a la totalidad de la comunidad educativa (EduTrends-Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016) (Stassen, Doherty, & Poe, 2001).

Teniendo en consideración lo antes dicho, nos debemos remitir a las prácticas educativas, entendiendo a estas como el conjunto de situaciones enmarcadas en un contexto institucional, determinadas por la gestión y organización del establecimiento educacional que influirán indirectamente en la formación del estudiante, siendo esto a su vez una acción dinámica y reflexiva que considera los planes docentes y sus evaluaciones (Zabala, 2002 en García-Cabrero, Loredó Enríquez, & Carraza Peña, 2008).

De esta manera, la valoración al ser llevada al campo de las prácticas educativas, toma forma de diálogo y recolección de información sobre desempeños y logros, ya sea en los avances del conocimiento de los estudiantes como el cumplimiento de un proyecto educativo, creando una base que permite conocer el progreso, cumplimientos de metas, tomar decisiones respecto al aprendizaje y la forma en que se implementa el proyecto, permitiendo mejorar y solucionar prácticas, con el fin de lograr los objetivos que la comunidad se ha autoimpuesto (Küllmer & Riveros, 2011) (Walvoord, 2010) (Stassen, Doherty, & Poe, 2001). Además, nos permite conocer de una forma más cercana y particularizada la situación de los diferentes actores que componen la comunidad educativa, hecho que convierte a la valoración y su técnica en una herramienta capaz de realizar análisis generales como específicos en un determinado tema.

De acuerdo con lo planteado por EduTrends y el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016), la valoración¹⁷ consta de tres componentes¹⁸, la observación, el seguimiento y la medición de las conductas, todo esto supone asegurar un aprendizaje del estudiante y detección de problemas.

A lo antes dicho debemos sumar lo planteado por Stassen, Doherty y Poe (2001) quienes plantean una extensión con mayor alcance, donde no solo el profesorado construye su clase, sino que integra a todos los que participan en ella, permitiendo clarificar métodos de enseñanzas y explicitar lo que se quiere que el estudiante aprenda; también da señales de las expectativas que se tienen de los estudiantes y de su trabajo; permite abrir un canal de comunicación y constante retroalimentación entre profesores, directivos y estudiantes, involucrando activamente al estudiante en su proceso de educación y por último, permite un incremento de información del proceso de formación del estudiante, hecho que permite ajustar

¹⁷ Ellos han traducido “*Assess*” como evaluación del desempeño, no obstante, toman la misma raíz y significación que nosotros le hemos dado en esta investigación

¹⁸ Para a presente investigación, si bien la valoración se integra de tres componentes de acuerdo a lo planteado por EduTrends y el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016), para la presente investigación solo se realizará la medición de conducta, esto motivado por el tema de interés (la utilización del PEI como herramienta de inclusión educacional de niños migrantes) y la disponibilidad de recursos para esta investigación, hecho que limita su alcance.

el proceso de enseñanza a la velocidad de aprendizaje del curso, con el fin de avanzar todos por igual.

No obstante, el concepto de expectativas no solo refiere a lo esperado del aprendizaje, sino que es entendido como la confianza de alcanzar ciertos logros y metas en la medida en que existan o se construyan las oportunidades deseadas para ello, estando esto mediado por la participación real en una comunidad que dirige sus actitudes y prácticas para el cumplimiento de estas en un futuro cercano (Sánchez Oñate, Reyes Reyes, & Villarroel Henríquez, 2016), yendo en una proporción directa entre la confianza y capacidad de incidir en el desarrollo de políticas y manifestar lo deseado en la comunidad mediante un constante diálogo (Díaz Hernández & Parreño Castellano, 2008) (Sánchez Oñate, Reyes Reyes, & Villarroel Henríquez, 2016),

Lo antes mencionado refiere a diferentes aspectos del desarrollo en la comunidad educativa, contemplando la convivencia de los miembros de la comunidad, espacios participativos, el progreso en aprendizaje de habilidades y sobre los procesos de inclusión en aula y comunidad en general, teniendo como base la materialidad de la realidad del establecimiento, con el fin de hacer posible las proyecciones que la comunidad educativa hace sobre sí misma, permitiendo esto diferenciar las expectativas de las aspiraciones, ya que este último es planteado como una idea de futuro que escapa a la realidad posible (Sánchez Oñate, Reyes Reyes, & Villarroel Henríquez, 2016).

A esta definición de expectativa es necesario agregar más elementos que influyen en su formación, de acuerdo con Sudharani. D. Ravindran y M. Kalpana (2012) no solamente refiere a lo que se espera de su educación, esta formación de la idea de futuro se ve atravesada por variables asociadas al ambiente de aprendizaje, tales como el contacto personal, acceso, infraestructura, reputación del establecimiento, participación, opinión de otros que asistieron allí y la ubicación geográfica del establecimiento.

Por tanto, la expectativa se entenderá como la confianza que se tienen en alcanzar determinados logros en un futuro, que se ven reforzados por la realidad material de los colegios y el ambiente de aprendizaje (Sánchez Oñate, Reyes Reyes, & Villarroel Henríquez, 2016) (Sudharani & Kalpana, 2012).

Bajo el mismo contexto anterior, el concepto de satisfacción es determinado por las expectativas, siendo la contraposición de las ideas de logros futuros con la realidad material. Es decir, mientras más se aproxime su realidad actual a las ideas que tienen de futuro y mejor es la calidad de la educación que ellos reciben, -entendida como un concepto amplio que abarca desde la infraestructura hasta la participación- mayor será la satisfacción de la comunidad educativa (Sudharani & Kalpana, 2012).

Por tanto, entenderemos la satisfacción en un contexto educativo como la contraposición de logros futuros con la realidad material, teniendo presente la inversión de recursos con el fin de lograr la adquisición de habilidades académicas, no cognitivas y que permitan el desarrollo de habilidades de relaciones interpersonales.

Finalmente, entenderemos por valoración educativa una recolección y análisis sistemático de información, con el fin de mejorar el proceso educativo y/o dar soluciones a deficiencias que se logren detectar, teniendo como base una conexión con la realidad en donde se desarrolla el proyecto educativo institucional, dándole un rol de importancia al proceso de retroalimentación de las partes, con el fin de conformar un constante diálogo en la comunidad educativa, tomando características de multidireccionalidad, permitiendo así la creación y cumplimiento de las expectativas y satisfacciones, haciendo participe a la comunidad de la totalidad del proceso de aprendizaje, construyendo, promoviendo y aplicando el proyecto del establecimiento educacional (PEI y MCE), con el fin de lograr y abarcar los diferentes aspectos de interés para la comunidad, permitiendo un desarrollo integral del estudiante que apunte a la inclusión de este.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. TIPO DE ESTUDIO.

La presente investigación tendrá una base metodológica de tipo cualitativo, ya que, con esta metodología, según Flick (2015) se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, con ello, se hace relevante la perspectiva de los actores y su concepción, permitiéndonos así conocer las apreciaciones realizadas al proceso que se están llevando a cabo en los distintos establecimientos escolares.

Este tipo de enfoque ayuda a entender como los sujetos interactúan y comprenden su espacio social, moviéndonos en el orden de sus significados y como regulan estas significantes (Canales, 2006).

5.2. TIPO DE DISEÑO.

Este estudio se caracterizará por ser de tipo descriptivo, ya que en él se busca especificar las propiedades particulares de un grupo determinado que es sometido a análisis (Hernández Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 1997). Lo antes dicho se refleja en nuestra investigación al buscar conocer, describir y caracterizar el fenómeno en relación con la valoración de los intentos de inclusión realizados por los establecimientos educacionales de San Felipe, pretendiendo medir y recoger la información de manera independiente para mostrar con precisión las dimensiones de un contexto particular.

La investigación tomará un método no experimental, puesto que no se realizará un control ni manipulación de las variables, lo que significa que se observará el fenómeno investigado de manera natural sin la intervención directa de nosotros como investigadores, como lo señalan Kerlinger y Lee (2002), en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos, al no incidir ni manipular el objeto de estudio, asumimos que no tenemos control sobre la variable independiente, de esta forma podemos estudiar el fenómeno con la menor intervención posible, de esta manera, la causa es explicada de manera teórica y/o documental, mientras que el investigador, como práctica, solo observa y analiza el fenómeno a través de formulaciones lógicas (Sánchez Espejo, 2019).

Finalmente, el diseño será transversal, ya que se “recolectarán datos en un momento dado, de un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 1997, pág. 151) es decir, la investigación no busca dar seguimiento a los grupos estudiados a lo largo del tiempo, sino que solo describirá la situación en un único momento.

5.3. POBLACIÓN, MUESTRA Y OBJETO DE ESTUDIO.

Debido a las condiciones sociopolíticas y sanitarias por las que ha atravesado Chile durante el periodo 2019-2020, nos es preciso señalar que nos hemos visto en la obligación de reducir nuestra investigación solo a directivos¹⁹, debiendo ser modificado nuestro objetivo de investigación, el cual contemplaba a la comunidad educativa en general, es decir, padres, apoderados, estudiantes, profesores y asistentes de la educación, no obstante, a pesar de tal cambio, hemos continuado trabajando con el concepto de comunidad educativa, pero con la salvedad de reconocer como interlocutor válido para nuestro objetivo a los directores de las escuelas, ya que como lo establece el Ministerio de Educación (2014 C), son ellos los encargados de disponer, administrar y organizar los recursos disponibles para alcanzar los objetivos que la comunidad se impuso, siendo el objeto particular de nuestra investigación, conocer la valoración que se tiene sobre el Decreto con fuerza de Ley 2 como marco normativo para los PEI y MCE de las escuelas.

Para la presente investigación, la población será la totalidad de escuelas básicas municipales de la ciudad de San Felipe donde exista un 5% en su matrícula de niños y niñas migrantes²⁰, con el fin de conocer la relevancia que ejercen los instructivos del Mineduc sobre inclusión de niños y niñas migrantes en el PEI y en el Manual de Convivencia Escolar.

En el marco de esta investigación cualitativa, el diseño de la muestra será de no probabilístico y de tipo homogénea. Será no probabilística ya que los criterios de selección de la muestra estarán mediados por los criterios dado por el objeto de estudio, permitiéndonos acceder así, de forma dirigida a información que es de difícil acceso y pertinente a la pregunta de investigación (Canales, 2006). Mientras que será de tipo homogénea ya que busca seleccionar un mismo perfil o características de los entrevistados con el objetivo de centrarse en el tema a investigar y resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (Hernández Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 1997).

Para definir el tamaño de la muestra de la investigación, serán los directivos/as de los establecimientos escolares con educación básica los candidatos para producir la información, ya que de acuerdo a los manuales de construcción del PEI elaborados por el Mineduc, son estos quienes tienen la responsabilidad de dirigir y coordinar la elaboración de documentos internos de los establecimientos, siendo cinco directivos los que participarán en el estudio, estos encabezan los establecimientos con educación básica con mayor matrícula de migrantes de la comuna de San Felipe.

La elección de establecimientos municipales con enseñanza básica encontrará su fundamento en la alta presencia de migrantes en sus aulas, hecho que hace relevante conocer los procesos de implementación de los diferentes PEI y de los Manuales de Convivencia Escolar, con el fin de conocer si se producen y cómo se producen los procesos de inclusión de los niños migrantes.

¹⁹ Con directivos o directivos de los establecimientos educacionales, nos referimos a los directores de los mismos, quienes encabezan la administración y los equipos de trabajo.

²⁰ De las 18 escuelas con enseñanza básicas de la comuna de San Felipe, nuestra investigación contempla un total de 5 escuelas que cumplen con el mínimo de 5% de población migrante.

5.4. CRITERIOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

Los criterios de validez y confiabilidad en la investigación tienen diferentes connotaciones en cuanto a su legitimidad y comprobación, siendo el fuerte de las investigaciones sociales justificar su validez por sobre confiabilidad, esto por las propias características que tiene esta forma de hacer ciencia (Martínez Miguélez, 2006).

La validación en la investigación social radica en la cercanía que se tiene con el fenómeno a estudiar, debido a la manera de acceder a la recolección de datos y a la posibilidad de comparar las observaciones empíricas durante la investigación, posibilitando así la corrección de los instrumentos, además de la posibilidad de la retroalimentación entre los sujetos y/o comunidad investigada (Martínez Miguélez, 2006).

Para el desarrollo de una investigación se debe tener en consideración tanto la validez interna como la externa; ambos tipos de validez se logran como producto de la rigurosidad del trabajo, comprendiendo siempre que este proceso es perfectible (Martínez Miguélez, 2006); mientras lo que respecta a la confiabilidad, se asocia a la posibilidad de repetir los resultados al usar un mismo método, no obstante, para las ciencias sociales, y en particular para la investigación cualitativa, esta se limita a la concordancia interpretativa que los investigadores hacen de la realidad observada (Martínez Miguélez, 2006).

En el marco de la presente investigación hemos utilizado dos de los tres parámetros recomendados por Martínez Miguélez (2006) para plantear nuestra validez interna, el primero nos refiere a estar conscientes que la presencia de investigadores altera el actuar y el discurso dentro del grupo observado; así mismo, el segundo aspecto nos remite a tener en consideración la credibilidad de la información producida, esto debido a que los informantes pueden mentir, omitir o poseer una distorsión de la realidad, para evitar tal problemática, hemos realizado cinco entrevistas a directivos de establecimientos educacionales diferentes, pero que comparten condiciones similares, por último, el tercer aspecto recomendado por el autor, el cual consiste en identificar cambios notables en el ambiente investigado, no fue posible aplicarlo, debido a la propia naturaleza de nuestra investigación, ya que su diseño es transversal (Hernández Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 1997)

En cuanto a la validez externa, en el caso de nuestra investigación, su alcance es solo para los cinco establecimientos educacionales municipales que cuentan con educación básica en la ciudad de San Felipe.

Como anteriormente se enunció, la confiabilidad en los estudios cualitativos radica en la existencia de la concordancia interpretativa por parte de los investigadores (Martínez Miguélez, 2006), para lograr lo anteriormente expuesto, se utilizaron los postulados de LeCompte (1982) sobre confiabilidad interna y externa.

En lo que respecta a la confiabilidad interna, hemos utilizado los tres aspectos planteados por LeCompte (1982), el primero de ellos consiste en la utilización de categorías descriptivas precisas y concretas, con el fin de ser lo más cercano a la realidad, esto se hace en nuestra investigación en dos pasos, el primero es en nuestro marco teórico, y luego en la

operacionalización de conceptos²¹, que dio como resultado el cuestionario aplicado en nuestras entrevistas, el cual fue revisado por otros sociólogos; el segundo aspecto apunta a la solicitud de colaboración a los sujetos informantes para la corroboración y aclaración de la información, para nuestra investigación, este aspecto es cumplido al momento de enviar las transcripciones a los entrevistados para su revisión; por último, nos encontramos con la utilización de los medios técnicos para la conservación de los relatos de la realidad estudiada, para ello, y dado la realidad vivida por el contexto de emergencia sanitaria, se utilizó para las entrevistas la plataforma de videollamadas zoom, la cual nos permitió grabar en forma de vídeo las entrevistas realizadas.

En lo que respecta a la confiabilidad externa, hemos continuado con las apreciaciones dadas por LeCompte (1982), la primera de ella refiere a la identificación de los informantes de la investigación, los cuales se han señalado en el apartado 5.3 Población, Muestra y Objeto de Estudio; la segunda apreciación realizada por el autor apunta a la necesidad de especificar el contexto en que se realiza la investigación, para nuestro caso, este contexto es especificado en el apartado de antecedentes generales, y luego en el apartado de la metodología.

Como tercera consideración, nos remite a la necesidad de la conceptualización teórica y de la existencia de conceptos claves, con el fin de observar la realidad a estudiar de forma clara que, para el caso de nuestra conceptualización teórica de base, hemos utilizado el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, el cual es atravesado por diversas conceptualizaciones que provienen de teorías afines. Por último, la cuarta recomendación realizada es sobre la claridad en los métodos utilizados para la recolección de información, esto con el fin de poner a disposición de otros investigadores una metodología que les permita abordar una problemática similar, los cuales están expuesto en este capítulo.

5.5. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS

Con relación a la estrategia de investigación seleccionada, se utilizará la entrevista estandarizada no programada como forma de recolección de datos. Las entrevistas en el enfoque cualitativo aseguran un acceso a un mundo vivido por los sujetos en base a sus propias palabras, opiniones, experiencias o actividades (Kvale, 2011), en consecuencia, la elaboración de la entrevista estandarizada no programada se realizará mediante la preparación de una guía en la cual el investigador puede obtener la libertad de ordenar y formular las preguntas para la investigación, conforme va avanzando la conversación, existiendo una estandarización previa de los significados, pero sin una linealidad consecutiva de las preguntas (Valles, 2007).

Para el ejercicio de esta investigación, se elaboró un guion de 15 preguntas que se encuentra en el anexo, con el cual se busca generar una interacción en torno a los ejes centrales del estudio en base a una interacción directa y personalizada con el entrevistado. Por medio de este instrumento se solicitará a los participantes que expresen su valoración en torno a la inclusión en la educación y sobre como esta influye en la inclusión para niños migrantes

²¹ Par revisar operacionalización de conceptos ver anexos.

como política estatal, con el fin de orientar los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar de los establecimientos educacionales.

En cuanto a los criterios a tener en cuenta para una buena entrevista se pondrá atención a las riquezas de las respuestas del entrevistado, longitud de las respuestas pertinentes y clarificación de las declaraciones de la persona entrevistada (Kvale, 2011).

5.6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para la presente investigación se utilizarán las herramientas entregadas por el análisis comparativo y el análisis crítico del discurso, ya que al mezclar las características que ambas técnicas poseen, podemos conocer de mejor manera la influencia que ejercen los documentos emanados por el Ministerio de Educación en los proyectos educativos y manuales de convivencia de los diferentes establecimientos, además nos permite poder contemplar situaciones asociadas a relaciones de poder y de contexto social del establecimiento.

El método comparativo se utilizará en la medida que nos permite cotejar el discurso de directivos/as de los establecimientos en función de la Ley de Inclusión sobre inclusión de migrantes en las escuelas, además de poder comparar las expectativas y satisfacciones sobre la ley anteriormente mencionada y su implementación. Otro aspecto favorable de los métodos comparativos es que nos permiten realizar estudios con una población pequeña y manteniendo el control y la rigurosidad, si bien Sartori nos dice que no es igual de certero que un método estadístico, nos permite investigar temáticas que son limitadas para otros métodos (Sartori, 1991).

Como consideraciones al momento de comparar, debemos hacerlo siempre entre objetos, cosas o situaciones que compartan categorías afines, así como afirma Sartori (1991) no porque un perro, un gato y un murciélago sean animales, compartirán categorías que permitan una comparación certera y afinada, de esta manera, se busca comparar hechos que sean homogéneos en sus características; con el fin de poder conocer las diferencias entre su similitud, por otro lado, otra de las tareas a cumplir para alcanzar el fin antes mencionado es la correcta limitaciones de los conceptos, con el objetivo de no producir espacios indefinidos donde cupiesen situaciones incorrectas, evitando así errores de flexibilización de los conceptos (Sartori, 1991).

En cuanto a las variables existentes en la investigación, Sartori nos dice que se deben tener en consideraciones dos pasos, primero se debe organizar las variables de acuerdo con su condición (independientes, intervinientes y dependientes) y como segundo, nos advierte que las variables que son constantes en una investigación pueden cumplir un doble rol en una generalidad, siendo independientes y dependientes a la vez (Sartori, 1991).

Por último, otro aspecto que viene dado de un desarrollo más reciente de los métodos comparativos es lo planteado como las condiciones suficientes y necesarias, las cuales consisten en ser importantes para un desarrollo de la realidad investigada y que se compara, a la vez que estas van acompañadas de las condiciones insuficientes por sí mismas pero necesarias, las cuales tienen por características su insuficiencia para componer un resultado,

pero en combinación con otras categorías insuficientes logran componer la suficiencia para conseguir el mismo resultado de la categoría suficiente (insufficient but necessary part of a condition which is itself unnecessary but sufficient for the result, (Mackie, 1974; Goertz, 2003 en Wagemann 2012).

Estas últimas atribuciones son las que nos permiten darle cabida dentro del método comparativo al análisis crítico de discurso, ya que al poder comparar y separar por categorías, nos permite vislumbrar atribuciones y características relacionadas a los contextos y relaciones que no necesariamente por sí solas contribuyen a una clasificación suficiente.

Por tanto, del análisis crítico resaltaremos su enfoque en lo que respecta a los estudios asociados a las estructuras y estrategias de textos y de habla en relación con los contextos sociales y políticos (Van Dijk, 1999). Su objeto de estudio es el poder, poniendo atención a las relaciones que se construyen en los grupos o instituciones y como los miembros bajo situaciones sociales exhiben, reproducen y/o combaten esta dominación, el análisis crítico según Van Dijk (1999) va más allá de lo que se plantea en una frase, acción o interacción dado que busca explicar observando a la vez las estructuras y procesos.

Es de interés para esta investigación, las siguientes formas que el análisis puede realizarse:

- 1) ver a los miembros del grupo como se involucran en el texto y el habla al mismo tiempo que son individuos e integrantes de variados grupos sociales e instituciones.
- 2) Como las acciones colectivas son constituyentes de las actividades y procesos de la estructura a investigar.
- 3) Las situaciones o lugares que los usuarios del lenguaje consideran relevantes para sus discursos y finalmente los constructos mentales-sociales respecto al tema a investigar.

Para Van Dijk, las formas específicas de discursos en medios, ciencias o en el área política son en sí recursos de poder con el que los usuarios se respaldan, dirigiendo su atención en cómo la gente común es un blanco regularmente pasivo para el discurso de autoridades reconocidas por los sujetos, mientras que los miembros que son parte de una organización de poder, tienen acceso más o menos exclusivo a este tipo de recursos del lenguaje, siendo aquellos que tienen más control en el grupo, su discurso ejerce más influencia

Por último, es importante el contexto para el discurso en tanto se comprende como las propiedades de una situación social para la producción y comprensión del mismo en los grupos de poder, un ejemplo es como los profesores controlan el discurso académico en el aula.

Por tanto, los métodos antes planteados buscarán en primera instancia comparar los discursos de los directivos en función de cómo ha influido la Ley de Inclusión escolar sobre inclusión en la escuela y como se ha visto reflejado en los proyectos educativos institucionales y los manuales de convivencia escolar, tomando en consideración los contextos en que se desarrollan los PEI, la posibilidad de la aplicación de los instructivos en estos contextos, la gestión de los PEI por parte de los directivos de la comunidad escolar y cuan reflejados se ven

las medidas dictadas por el gobierno en las realidades locales de cada establecimiento con educación básica en la comuna de San Felipe.

5.7. PLAN DE ANÁLISIS.

En este apartado de la metodología se expondrán las formas en que se organizará la información recopilada, explicando en detalle la utilización que se realizará de las dos técnicas seleccionadas para la investigación (método comparativo y análisis crítico del discurso).

El análisis crítico del discurso será abordado desde las perspectivas de Fairclough (1989) (1995) y Van Dijk (1999), en tanto que el análisis comparativo será abordado desde la perspectiva de Sartori (1991).

Este plan de análisis tendrá dos procedimientos para una mejor lectura de la valoración que tienen los directivos. En primer lugar, se realizará un análisis crítico desde la perspectiva de Fairclough (1989) tanto del documento de ley que regula la educación y el rol del establecimiento, como a la vez del discurso de los directivos. Allí se revisarán sus percepciones respecto a las relaciones de poder y la influencia que tiene la Ley de Inclusión respecto a la práctica educativa; luego de ello, se buscará realizar un análisis comparado desde la Perspectiva de Sartori (1991). construyendo categorías y comparando los discursos de los directores y la ley vigente.

5.7.1. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.

El análisis crítico del discurso se compone de tres dimensiones que se desarrollan en un contexto social, de acuerdo con Fairclough (1995), este método está integrado por un 1) proceso del discurso hablado o escrito; 2) práctica del discurso (proceso de producción e interpretación) y 3) práctica sociocultural, ya que los fragmentos del discurso se encuentran enmarcados en diferentes niveles socioculturales, estos a su vez, van relacionados con un método de análisis de tres partes, donde hay 1) una descripción lingüística del proceso del lenguaje; 2) una interpretación de las relaciones del proceso discursivo y el texto; y 3) una explicación de la relación entre el proceso discursivo y el proceso social (Fairclough, 1989).

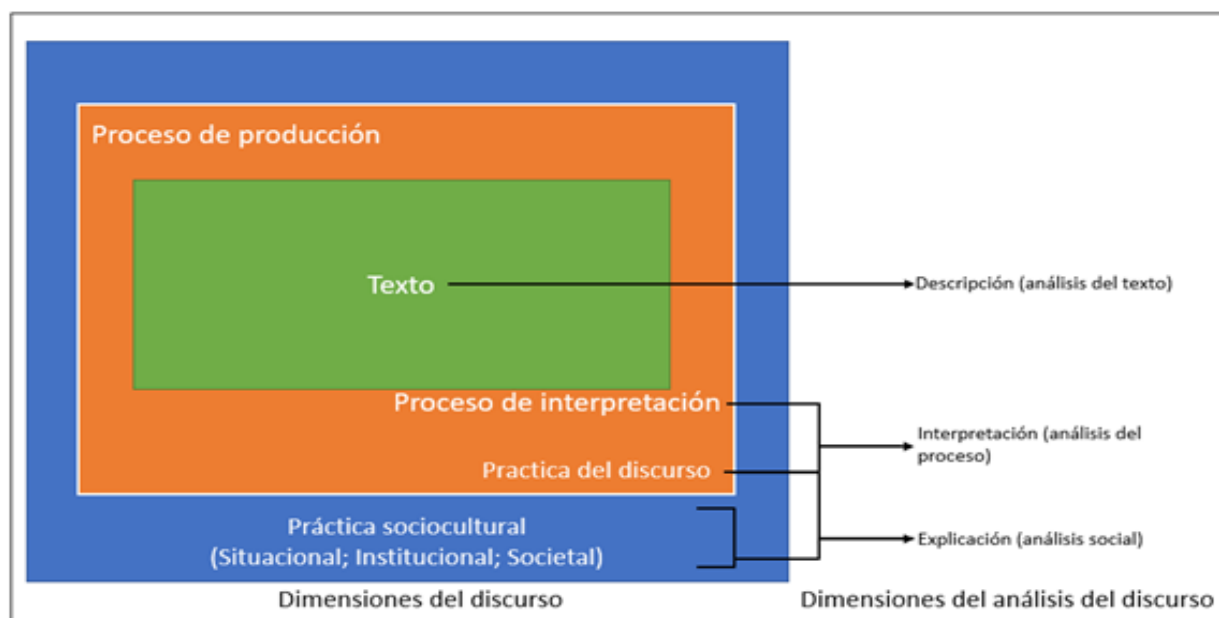


Diagrama 1: dimensiones de desarrollo del discurso (Fairclough, Critical discourse: The critical study of language, 1995, pág. 98).

5.7.1.1. DESCRIPCIÓN.

Para Fairclough (1989) la descripción es la etapa que se ocupa de las propiedades formales del texto. En este proceso, es importante tener en consideración lo que está en el texto y el tipo de discurso en el que está basado, poniendo atención en el vocabulario, la gramática y las estructuras textuales. El autor señala la importancia de no solo etiquetar e identificar los rasgos fonéticos del texto, sino también poner atención en su transcripción, por la influencia que tiene esta acción en su interpretación.

Fairclough (1989) identifica tres características formales que tienen los discursos: experiencial, relacional y expresivo. La Experiencial representan los conocimientos y las creencias que el productor del texto tiene del mundo social; la relacional tiene que ver con las relaciones sociales del productor, mientras que la expresiva funciona en torno a la evaluación que el productor tiene de su ambiente social.

Valores	Efectos estructurales
Experiencial	Conocimientos/creencias
Relacional	Relaciones Sociales
Expresivo	Identidades Sociales
Conectivo ²²	Conexión de partes de un texto

Tabla 5: Valores de las características formales del texto y sus efectos estructurales (Franquesa S., 2002, pág. 453).

Por tanto, el primer paso que debemos cumplir para comenzar a revisar la descripción es identificar los valores presentes en las entrevistas, hecho que nos permitirá conocer desde que perspectiva nos habla el entrevistado. Una vez cumplido este paso, abordaremos en profundidad las oraciones y párrafos del texto, profundizando cada vez más la descripción de este.

Para abordar el aspecto descriptivo se toma en consideración la opción dada por el autor (Fairclough, 1989), la cual consiste en diez preguntas a escoger -de acuerdo con su pertinencia- las cuales se le deben realizar al texto. Las preguntas se organizan alrededor de tres ejes 1) vocabulario; 2) gramática y 3) estructura del texto. Cada pregunta buscará abordar diferentes aspectos de la estructura, poniendo así en relación los valores que componen al texto, revisando desde las palabras hasta las oraciones como frases más complejas.

A continuación, se detallarán las diez preguntas antes mencionadas:

- **Vocabulario.**

1. ¿Qué valor experiencial tienen las palabras?: esta pregunta implica el cómo se codifica el vocabulario de los textos y las diferencias entre estos y sus representaciones del mundo, siendo uno de los aspectos importantes para revisar, son las relaciones entre sinónimos, hipónimos y antónimos (Fairclough, 1989).

²² *La autora añade los conectivos, ya que son nombrados por Fairclough (Language and power, 1989), pero no constituyen en estricto rigor valores del análisis.

2. ¿Qué relación de valor tienen las palabras?: El foco de esta pregunta se centra en cómo son escogidas las palabras de un texto, dependiendo y ayudando así, a crear relaciones sociales entre los participantes. En este aspecto podemos observar cómo las palabras tienen relaciones con palabras, y cómo a la vez estas son utilizadas por el hablante para adoptar estrategias con el fin de evitar valores en función de una razón de relación, para ello se utilizan las figuras semánticas, fónicas y sintácticas, siendo un ejemplo de esto la utilización de eufemismos y disfemismos (Fairclough, 1989).

3. ¿Qué valores expresivos tienen las palabras?: Aquí nos referimos al valor que se les da a las palabras en un sentido ideológico, existiendo diferencias entre los tipos de discursos²³. Esto es expresado por el hablante como evaluaciones a través de una clasificación esquemática, la cual es en parte un sistema de evaluaciones, donde a la vez podemos encontrar diferentes contrastes ideológicos, los cuales están envueltos en diversos valores y tipos o formas de discursos (Fairclough, 1989).

4. ¿Qué metáforas son usadas?: La importancia de la metáfora, al igual que los aspectos anteriores, en su implicancia ideológica, ya que nos permite representar aspectos y experiencias, en otros términos, siendo además una forma de expresión que no se encuentra limitada a un tipo de texto en particular. Para el análisis crítico del discurso, la metáfora puede representar aspectos de experiencias en formas muy diversas, siendo de un interés relevante la relación entre las diversas alternativas de construcción de estas, ya que las diversas apariencias que toman se encuentran asociadas a diferentes maneras de pensamientos e ideologías.

- **Gramática.**

5. ¿Qué valor experiencial tienen las diferentes características gramaticales?: El aspecto experiencial de la gramática tiene relación con la forma en la que se codifica el lenguaje de los sucesos y relaciones que ocurren en el mundo, entendiéndose esto en un aspecto amplio, ya que incluye animales, cosas y personas (Fairclough, 1989).

Este aspecto, en la lengua castellana tiene diferencias a lo enunciado por el autor, debido a que Fairclough piensa en la estructura gramatical inglesa, para tales efectos, es necesario considerar las particularidades de nuestra gramática a la cual se deberá adaptar.

Para este apartado, es necesario tomar en consideración la estructuración de las oraciones, considerando en este caso en particular el criterio que se relaciona con el modo del hablante, donde las oraciones se clasifican en cuatro criterios: 1) declarativas; 2) interrogativas; 3) exclamativas e 4) imperativas o exhortativas. De esta manera, para poder ser revisado y respondido este punto, es que debemos considerar la construcción de las oraciones, ya que son expresadas con ciertos valores de la flexión verbal, como la utilización del subjuntivo, a esto se le debe sumar también el uso de verbos auxiliares y de adverbios, con los cuales se aporta

²³ **Tipos de discurso según su función:** 1) **Prescriptivo:** Plantea instrucciones de maneras lineal y no jerarquizada, ordenadas en forma temporal con el fin de guiar, dirigir u ordenar ciertos proceder. Tiene carácter perentorio. Se dan las funciones apelativa y referencial del lenguaje. 2) **Persuasivo:** Busca convencer, persuadiendo o disuadiendo por vía racional o emocional, para que el receptor realice lo que se propone. Emplea una lógica argumentativa. Se da la función apelativa del lenguaje, se le llama exhortativo. 3) **Estético:** Crea mediante el lenguaje una realidad ficticia o artística con el fin de producir un efecto o goce estético que conmueve al receptor. Se da, entre otras, la función poética del lenguaje. 4) **Informativo:** Entrega o presenta información clara y ordenada de variada índole acerca de una realidad o idea cualquiera. Predomina la función referencial del lenguaje.

información o modifican propiamente el enunciado (Real Academia de la Lengua española y las Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009).

6. ¿Qué valor relacional tienen las características gramaticales?: En primera instancia, se revisarán las preguntas realizadas y cuáles palabras inician la apertura de la pregunta, es decir si son verbos como poder, tener, etc. o son pronombres o adverbios interrogativos.

Por otro lado, la importancia de este aspecto también va en relación con la figura de poder que puede representar y como el participante se relaciona con ella, es decir, 1) si es más importante la figura de autoridad del hablante en relación con el otro, tenemos una modalidad relacional; 2) Si es más importante la autoridad del hablante o escritor en relación a la verdad o la probabilidad de representación de una realidad, tenemos una modalidad expresiva (Fairclough, 1989).

7. ¿Qué valor expresivo tienen las características gramaticales?: acá nos referimos a la utilización de los verbos modales (Fairclough, 1989), la utilización de estos para la lengua castellana se divide en modal epistémicos, impersonal o proposicional y modal radical o personal; Los primeros se presentan en el habla como “(...) objetivamente necesarios, posibles o probable” (Real Academia de la Lengua española y las Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, pág. 537) de esta manera cuando se enuncia algo, se habla sobre el grado de certidumbre que el hablante tiene sobre un hecho, un ejemplo de modo epistémico es, Laura se debe haber ido de viaje; mientras que para el segundo implica una atribución de capacidad, obligación, voluntad o disposición, esto es atribuido por el sujeto que habla hacia el objeto o entidad (Real Academia de la Lengua española y las Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009).

8. ¿Cómo se conectan las oraciones (simples)? En esta pregunta planteada por el autor el enfoque radica en los conectores, en especial forma los conectores lógicos, los cuales pueden unir de diversas formas las oraciones que componen el texto mayor, existiendo la posibilidad de suposición ideológica al momento de expresar una idea, se debe tener en consideración como se refieren a las cosas, hechos, sujetos que ya han sido mencionados anteriormente, implicando aquí (en el texto analizado) una relación de contexto o su contexto intertextual. (Fairclough, 1989)

- **Estructura del texto.**

9. ¿Qué convenciones de interacción son usadas?: Esta pregunta sugerida por el autor refiere a la estructuración de los turnos en el diálogo, con el fin de conocer o intentar vislumbrar relaciones de poder (Fairclough, 1989). No obstante, y debido a la naturaleza de esta investigación, es probable que sea la pregunta que menos influencia tendrá al momento de revisar el texto, esto debido a que no se observará la aplicación de un método como por ejemplo un focus group donde existen diálogos entre los participantes, sino que el método que nosotros usaremos es la entrevista estandarizada no programada, donde se dará solamente el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado.

10. ¿Qué estructura a gran escala que tiene el texto? Con esta pregunta, el autor nos invita a reflexionar sobre la estructura del texto, la organización de los párrafos y como se plantea un tópico a través de esta ordenación, el más claro ejemplo que se puede encontrar son las

noticias de los periódicos, donde cada párrafo busca ir profundizando más la noticia enunciada (Fairclough, 1989).

5.7.1.2. INTERPRETACIÓN.

La interpretación según Fairclough (1989) corresponde a la relación entre el texto y la interacción, el texto es visto como la consecuencia de un proceso de producción que realiza el emisor, y también como un recurso en el proceso de interpretación del analista. Los textos al estar integrados dentro de las interacciones sociales, se interpretan en el contexto de un sentido común, convirtiéndose en el objetivo de la interpretación.

En esta etapa del análisis el autor remarca la necesidad de ponerle atención al contexto, ya que al no situarlo correctamente puede influir en la interpretación del texto y cambiar el curso de esta. En otras palabras, los valores que tienen las características particulares de un texto dependen de la tipificación del contexto situacional por parte del interprete, en esto radica la importancia de la interpretación, ya que, al considerar el contexto, corrige los delirios de autonomía del sujeto propietario del discurso; para el proceso de análisis, el autor considera tener presente las siguientes preguntas:

Contexto	¿Qué interpretaciones dan los participantes a los contextos situacional e intertextual?
Tipos de discurso	¿A qué discursos recurren (reglas, sistemas vocabularios, semántica, pragmática) esquemas, marcos y guiones?
Diferencia y Cambio	¿Las respuestas 1 y 2 son diferentes para los distintos participantes? ¿y que cambian durante el curso de la interacción?

Tabla 6: Preguntas sugeridas por el autor para el proceso de análisis (Fairclough, 1989).

En la siguiente figura, se expone la estructura de la interpretación vista por Fairclough (1989). Las dos primeras partes de la sección (Contexto situacional y Contexto intertextual) se relacionan con la interpretación del contexto que realiza el productor del texto, mientras que la parte inferior se refiere a la interpretación que hace el analista, y es la cual desarrollará en este análisis.

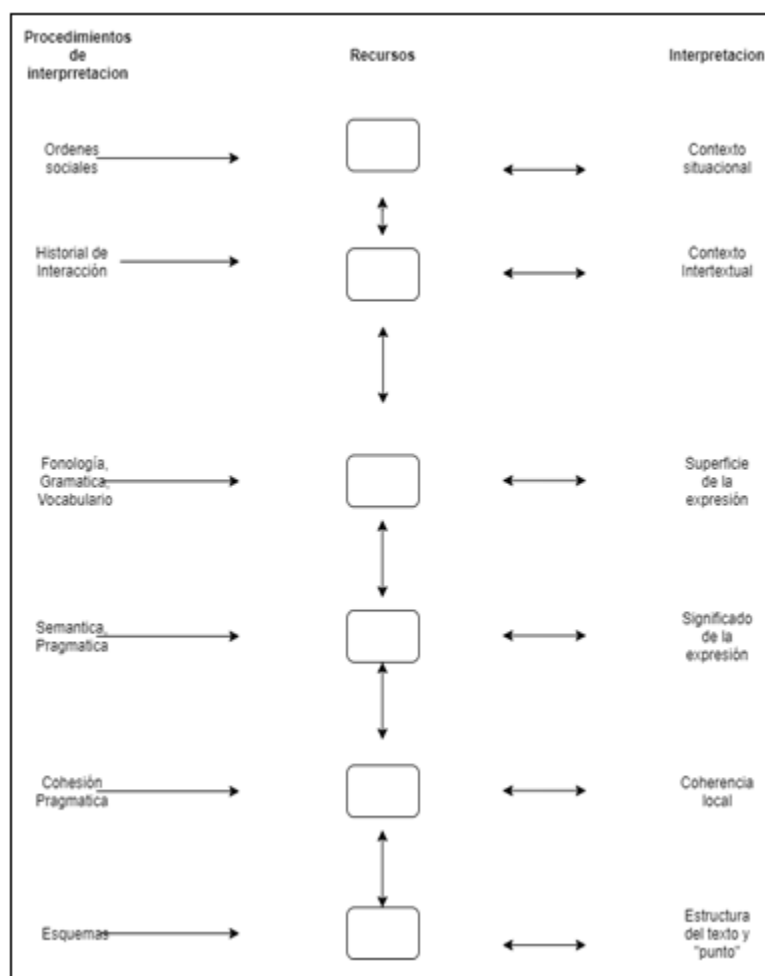


Diagrama 2: Figura de la interpretación de Fairclough (Language and power, 1989, pág. 142).

La superficie de la expresión tiene relación con que los intérpretes convierten los códigos o cadenas de sonidos en frases y oraciones reconocibles, pero que en la interpretación no tienen mayor importancia por considerarse ya revisada en la descripción; el significado de la expresión corresponde a las representaciones de las palabras, la capacidad para combinarlos y el lograr identificar el significado implícito para lograr una visión general; la coherencia local es la conexión entre las expresiones produciendo interpretaciones coherentes de los pares dentro de la parte del texto, las cuales a menudo son de carácter ideológico; finalmente la estructura del texto debe tener correspondencia entre el texto y un repertorio de esquemas asociados a diferentes tipos de discursos, generando una interpretación general de la idea del texto.

Cabe señalar que las cajas en la sección derecha tienen flechas de doble punta a causa de que las interpretaciones previas constituyen una parte de los recursos para las interpretaciones, mientras que las flechas verticales dan cuenta de una interdependencia en el proceso. Por otra parte, la siguiente figura que se inserta, refiere a como los intérpretes llegan a interpretaciones del contexto situacional y como se determina el tipo de discurso apropiado al cual recurrir.

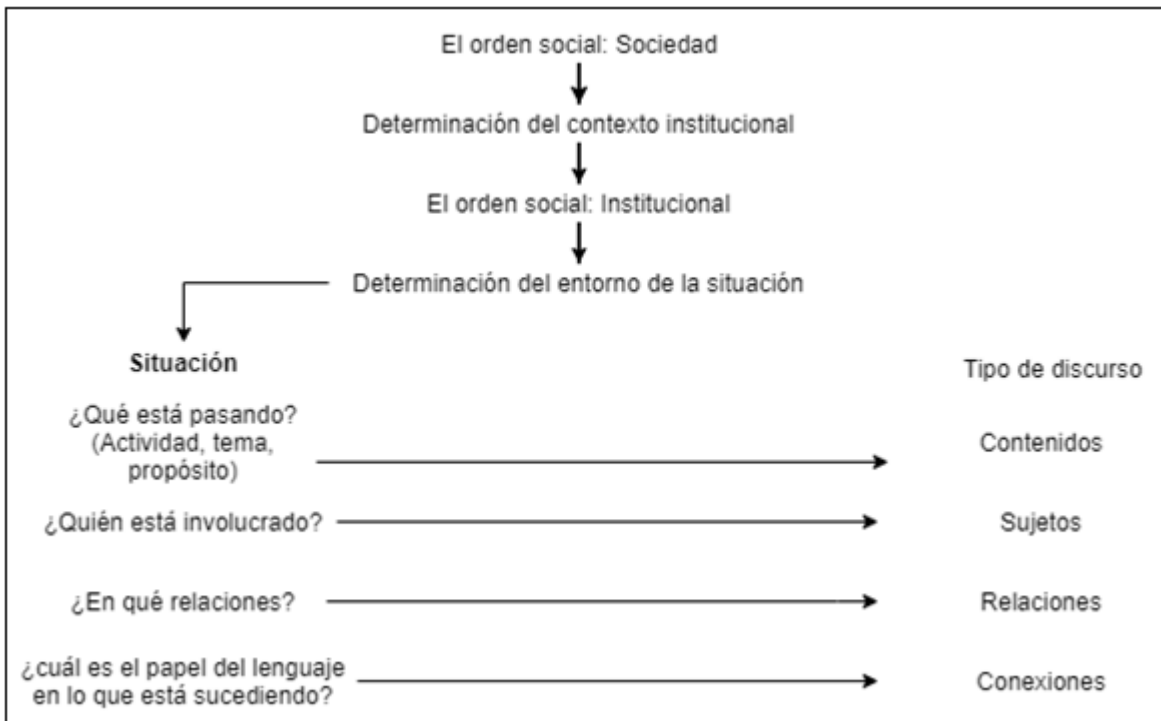


Diagrama 3: Contexto situacional y los tipos de discurso (Fairclough, Language and power, 1989, pág. 146).

En la mitad inferior hay cuatro preguntas con las principales dimensiones de la situación:

1. ¿Qué está pasando? se refiere a la actividad, tema o propósito: en este caso sería la realización de una entrevista a un director sobre niños migrantes.
2. ¿Quién está involucrado? En esta parte se establece una posición del sujeto las cuales son multidimensionales, la primera de ellas refiere a las dimensiones que trata sobre las actividades; mientras que la segunda, refiere a la institución de la cual es parte; y como tercera, refiere a la posición de habla y de escucha, y si se es oyente u orador.
3. ¿Qué relaciones? Se refiere a las relaciones de poder o la distancia social que se establecen en la situación, en este caso el entrevistador y el orador.
4. ¿Cuáles son los papeles del lenguaje? El lenguaje se usa de manera instrumental dentro de un objetivo institucional y burocrático más amplio en la que en este caso se está utilizando para obtener información, el papel del lenguaje no solo determina la entrevista, también si su canal es hablado o escrito.

En cuanto a la parte superior de la figura, nos afirma que las preguntas no determinan por sí misma el contexto situacional y deben leerse en conjunto con las prenociones del interprete dentro del orden social. Con los dos puntos superiores del mapa, el intérprete determina el orden institucional donde se está produciendo la interacción sobre la base de sus prenociones. En la segunda etapa -tercer y cuarto punto- llega a una afirmación del escenario institucional, donde cada orden social divide el espacio en tantos tipos de situación y cada una de ellas se tipifica en una categoría.

5.7.1.3. EXPLICACIÓN.

La explicación consiste en la relación existente entre la interacción y el contexto social, poniendo atención a los procesos y sus efectos en las estructuras. Esta etapa considera que la interpretación del texto esta mediada por el contexto social del discurso, en la cual existen luchas institucionales y sociales atravesadas por ideologías las cuales reproducen o cambian el

orden existente. En otras palabras, el objetivo de la etapa de la explicación es presentar un discurso como parte de un proceso social, en la que está influenciado por estructuras sociales y por ende, relaciones de poder.

La reproducción se entiende como un efecto secundario para los participantes, que generalmente es involuntario e inconsciente, siendo más bien una conexión entre las etapas de las interpretación y explicación, porque mientras la primera se ocupa de la forma en que se recurre a los MR²⁴ en el procesamiento del discurso, la segunda se ocupa de la constitución social y el cambio de la MR, incluida su reproducción en la práctica del discurso

Los efectos sociales que posee el discurso deben investigarse en tres niveles de organización social: nivel social, nivel institucional y nivel situacional y para eso deben realizarse tres preguntas a un discurso en el proceso de explicación.

Determinantes sociales	¿Qué relaciones de poder a nivel situacional, institucional y social ayudan a dar forma a este discurso?
Ideologías	¿Qué elementos de la RM que se utilizan tiene un carácter ideológico?
Efectos	¿Cómo se posiciona este discurso en relación con las luchas a nivel situacional, institucional y social? ¿Son estas luchas abiertas o encubiertas? ¿El discurso normativo respeta a los MR o está siendo creativo? ¿contribuye a sostener las relaciones de poder o transformarlas?

Tabla 7: Niveles de organización social (Fairclough, Language and power, 1989).

²⁴ MR: Member resources: son las redes de memorias que poseen los sujetos, esta red es integrada por experiencias, secuencias o palabras que ayudan a decodificar lo que se dice en una interacción social.

5.7.2. MÉTODO COMPARATIVO.

La siguiente técnica que se utilizará será el método comparativo, esta técnica se usará en un segundo lugar, luego de haber revisado y ordenado la información del documento del DFL 2 y las entrevistas transcritas.

Para poder realizar la comparación utilizaremos la lógica propuesta por Sartori (1991) la cual consiste en comparar objetos y cosas que comparten categorías previamente creadas y delimitadas en el marco teórico, las cuales para nuestro caso se resumen en la siguiente tabla.

Inclusión en el sistema educativo	Categorías
Diversidad	-Reconocimiento Cultural -Preservación De Creencias -Convivencia
Equidad	-Acceso a Recursos que busquen la Igualdad
Poder Social	-Acceso a Derechos

Tabla 8: Categorías de comparación.

De esta manera, para evitar un error en la clasificación, debido a la diferencia de la naturaleza de los textos (Ley y entrevista sobre la aplicación de la ley), es que se debe comparar los párrafos ordenados y clasificados dentro de las mismas categorías.

Por último, para lograr conocer la existencia de condiciones suficientes y necesarias para lograr la inclusión, es que debemos tomar en consideración los diversos factores (resumidos en el cuadro anterior) que interactúan comprendiendo que, para la presente investigación, si se cumplen las categorías antes mencionadas, existe inclusión. A esto debemos agregar que debemos también dar cuenta de factores que puedan surgir y que integren la categoría de insuficientes por sí mismos, pero necesarios, los cuales para lograr el resultado de inclusión deben actuar en combinación con otros factores de su misma categoría, hecho que puede tener como resultado la inexistencia de alguna categoría mencionada en el cuadro anterior, pero que logre el proceso de inclusión de igual manera con una formulación de condiciones diferentes.

En este sentido tomaremos lo planteado por Claudios Wagemann (2012) donde en el siguiente diagrama nos explica que la X representa las condiciones suficientes por sí mismas, mientras la Y representa las condiciones insuficientes e innecesarias, pero que combinadas entre sí se hacen suficientes y necesarias para lograr un determinado objetivo, incluso reemplazando condiciones suficientes por sí mismas.

Frente a lo antes expuesto, debemos considerar las condiciones emergentes de los diferentes colegios municipales que serán estudiados, ya que, si bien nuestra teoría plantea una formulación, no excluye la diversidad de trabajo que estos puedan organizar de acuerdo con sus condiciones materiales, en el diagrama 4 se muestra una representación de:

“(…) una situación en la cual X es una condición suficiente de Y. Como se observa, allí donde exista X también estará Y. Lo que significa que la presencia de X implica automáticamente la presencia de Y, pero no viceversa. En efecto, esto es la definición de una condición suficiente. Como se ve más adelante, el círculo de Y es mucho más grande que el de X. Lo que nos sugiere que existen otras condiciones suficientes que pueden –en alternativa a X- explicar Y” (Wagemann, 2012, pág. 58)

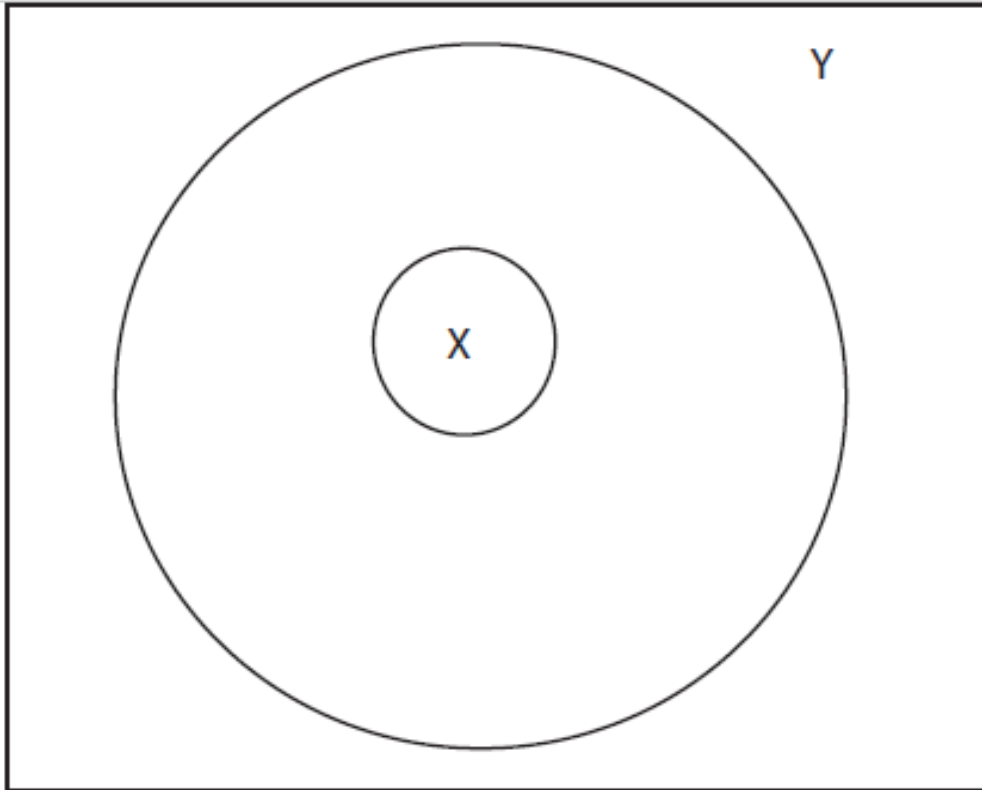


Diagrama 4: Sobre las condiciones suficientes (Wagemann, 2012, pág. 58).

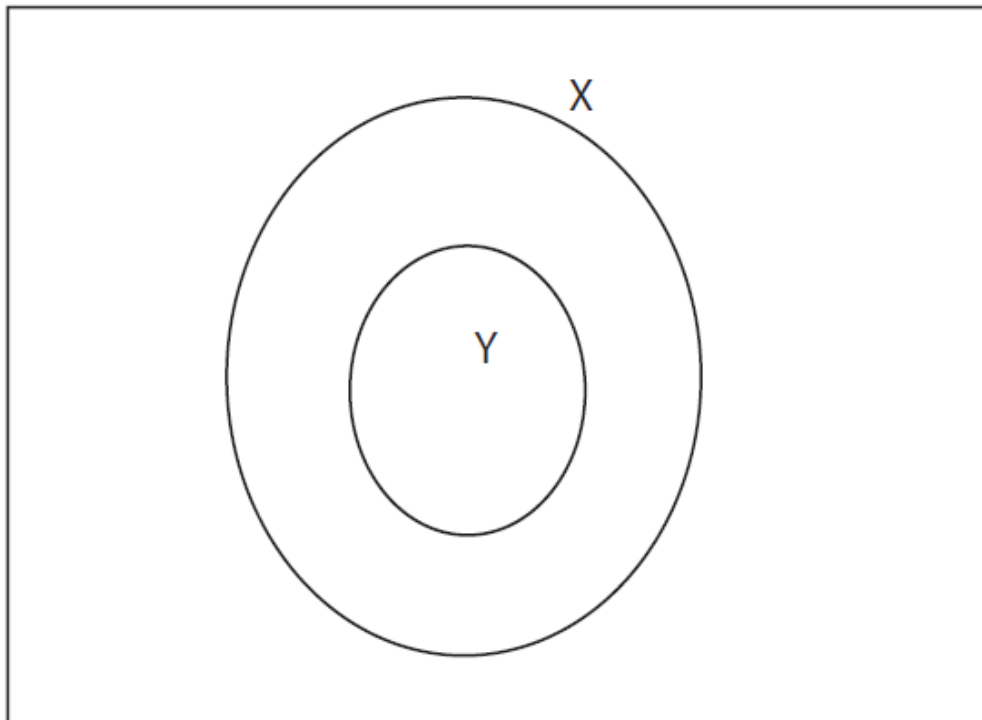


Diagrama 5: sobre las condiciones necesarias (Wagemann, 2012, pág. 58).

5.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

La investigación social siempre se ha encontrado en la disyuntiva de las consideraciones éticas, debido al no presentar daños físicos como lo pueden producir las investigaciones de carácter biomédico, no obstante, para las ciencias sociales resulta complejo definir y medir los daños que puede realizar, por tanto, para prevenir esta problemática no nos referiremos como sujeto de estudio, sino que trataremos con participantes.

Ya no se trata de meros "sujetos" de investigación sino de "participantes" en ella: más que una investigación "sobre" el hombre devendría en una investigación "con" el hombre. En estas áreas del saber los humanos dejan de ser "objetos" pasivos de una dirección cognitiva reductora para convertirse en "sujetos" activos del esfuerzo de conocimiento que les concierne" (Rovaletti, 2006).

Para efecto de esta investigación, daremos como garantía a los participantes el consentimiento informado, donde ellos deberán decir expresamente en la grabación que aceptan ser entrevistados para el presente trabajo; para el caso de nuestra investigación en las actuales condiciones de distanciamiento por la crisis sanitaria de COVID-19, los vídeos de las entrevistas se mantendrán en total privacidad, ya que abordamos temáticas asociadas a la administración y gestión de escuelas públicas, además, así mismo, las transcripciones serán revisadas por los entrevistados, así pudiendo ellos asegurarse que lo expresado por ellos ha sido reproducido de manera fidedigna, a esto se sumara la posibilidad de poder censurar aspectos que estimen convenientes.

Por último, la revisión de documentos se realizará con material que es público, ya sea entregado por los establecimientos o de acceso de los diferentes portales académicos de la DAEM de la ciudad de San Felipe, con el cual se apoyará la investigación.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. ANÁLISIS DEL DECRETO CON FUERZA DE LEY 2.

El Decreto con Fuerza de Ley 2 es una ley publicada en el 2010, la cual tiene como objetivo regular derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, las exigencias a los distintos niveles educativos, los mecanismos de reconocimiento de cada establecimiento y el deber del Estado para el cumplimiento de la normativa con orientaciones hacia la calidad y la equidad del servicio. En el año 2015, se incorporaron modificaciones a través del dictamen de la Ley de Inclusión escolar N° 20.845, la cual plantea entre sus pilares centrales el fin de la selección de los estudiantes, el fin al copago y al lucro, donde los dos primeros aspectos mencionados, limitaban el acceso a la educación, produciendo segregación en esta.

En la revisión de la Ley de Inclusión, la cual es parte del DFL 2, se enfoca en cuatro secciones o partes de secciones que integran dicho documento, Principios y Fines de la Educación; Derechos y Deberes; Convivencia Escolar; y Normas Generales de la Educación Básica y Media.

En el desarrollo de la organización de la información y su interpretación, hemos podido observar y establecer algunas relaciones entre los conceptos planteados por nosotros en el marco teórico y lo expuesto en el DFL 2.

Utilizando las pautas establecidas en el plan de análisis, comenzaremos realizando la revisión de la estructura del texto, donde podemos concluir que el valor experiencial que componen sus características gramaticales es principalmente la estructuración declarativa e imperativa, esto debido a que es una ley, donde se enuncian obligaciones para el Estado y las personas que son parte del sistema educativo, así mismo la ley entrega información sobre diferentes aspectos de la inclusión educativa, los procesos de convivencia y aspectos generales de la gestión.

En la misma lógica del valor experiencial, pero ahora abordada desde las palabras, la ley se compone mayoritariamente de hipónimos, como, por ejemplo, cuando refiere a la comunidad educativa, lo que engloba este concepto son profesionales de la educación, funcionarios del establecimientos, padres, apoderados y estudiantes. Una vez que el texto menciona al hipónimo, es descrito dentro del mismo apartado, y a su vez, se le atribuyen formas y pautas generales para cada integrante, las cuales deben ser cumplidas al momento de la implementación de los diferentes aspectos de la ley en los establecimientos.

También se utilizó la clasificación de valores expresivos al momento de revisar las características gramaticales. En el presente texto, la totalidad de los valores expresivos responden a modales radicales como, por ejemplo, el artículo 3 del DFL 2 en su literal a) señala que “la educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida”, en el extracto anterior se utiliza el verbo modal “debe” como obligación o capacidad de acción, siendo referido a un hecho que se debe cumplir y no a una posibilidad o deseo.

Esta estructura del texto responde a su carácter legal, donde se establecen obligaciones en forma de derechos y deberes, explicando así las características experienciales, declarativas e imperativas (Fairclough, 1989), mientras que el valor expresivo se explica debido a que el modal radical se orienta normalmente hacia el futuro con una naturaleza prospectiva, y al ser esto una ley, busca adelantarse a los hechos, estableciendo órdenes y reglas (Real Academia de la Lengua española y las Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009).

Para el siguiente análisis se codificaron los conceptos planteados en el marco teórico, los cuales buscan explicar el proceso de inclusión de los niños migrantes en las escuelas municipales de San Felipe; los códigos utilizados estaban ya presentados en una relación, a los cuales se añadieron conceptos emergentes que, si bien no estaban pensados en nuestra teoría, vienen a complementar diferentes áreas.

El concepto de inclusión teorizado por nosotros difiere en ciertos aspectos a lo planteado por el DFL 2 en su artículo 3, debido a que el concepto de inclusión es asimilado a integración, hecho que en nuestro desarrollo teórico es definido como dos procesos con características diferentes, donde la inclusión para nosotros es un proceso que dota de derechos, mientras que la integración busca la asimilación de las prácticas y comportamientos, además, la conceptualización del DFL 2 en lo que respecta a su idea de inclusión, es abordada de una manera amplia, no logrando diferenciar las particularidades de los niños que conforman a la comunidad educativa.

No obstante, a pesar de esa salvedad, se dan aspectos del concepto de inclusión que nosotros también compartimos, como por ejemplo la necesidad de la eliminación de las discriminaciones arbitrarias que impiden el derecho al aprendizaje y participación, con un particular énfasis en las personas con necesidades educativas especiales, junto a estos planteamientos, se desarrolla la conceptualización de los establecimientos escolares como lugar de encuentro de la diversidad étnico-cultural, económica y social de los miembros de la comunidad educativa.

Al ser el concepto de inclusión nuestra base de teorización, para poder ser comprendido a cabalidad, debemos explicar las partes integrantes de este, las cuales son diversidad, poder social y equidad, estando estas conectadas estrechamente entre sí en los diferentes planteamientos realizados por el DFL2.

La diversidad como parte integrante de la inclusión, es definida por nosotros como la convivencia de agrupaciones heterogéneas que reflexionan sobre las diferencias culturales, y que buscan romper con las formas de relacionarse en el aula tradicional; mientras que en el DFL2 realiza un esbozo de esta, explicándola como la convivencia de diferentes grupos, tales como religiosos, étnicos-culturales y sociales, pero que no necesariamente reflexionan sobre tales diferencias, sino que solo buscan una convivencia armónica.

Debido a este contexto, uno de los conceptos emergentes dentro del documento, y que se asocia con diversidad, es la convivencia, la cual continúa siendo expuesta como una coexistencia armónica de los miembros de la comunidad escolar (artículo 16), pero la forma de incentivar esto, es a través de los reglamentos internos del establecimiento, donde la

comunidad debe expresar su adhesión (artículo 9), ya que supone aceptar un proyecto común. Este proyecto común establece como deber y derecho para todos los integrantes de la comunidad educativa la propiciación de un ambiente tolerante, de respeto que desincentiva la discriminación y alienta el trato digno, y quien no cumpla esto, se asume como una falta grave a las normas.

El incentivo de una sana convivencia se desarrolla desde la enseñanza básica como producto de una educación que busca ser integral, abarcando no solo la formación académica, sino que también la valórica (artículo 29, literal C), por tanto, se establece como base la necesidad de educar al niño para que actúe acorde a valores y normas que busquen la coexistencia pacífica, cívica y que conozca sus derechos y responsabilidades, fomentando el asumir compromisos consigo mismo y otras personas.

Frente a esto, con el fin de evitar y dar solución a los conflictos, además de fomentar una sana convivencia y mejorar procesos de enseñanza, es que los establecimientos deben incentivar la organización de centros de padres y apoderados, sindicatos de funcionarios y centros de estudiantes (artículo 15), este último aspecto va estrechamente relacionado con el concepto de poder social, el cual será desarrollado más adelante.

Otro de los elementos de la diversidad es la diferencia cultural, elemento importante para nuestro estudio que aborda el proceso de inclusión de niños migrantes. En lo que respecta a la ley, encontramos el reconocimiento de la diversidad en un sentido amplio, incluyendo en ella el reconocimiento de la multiculturalidad e interculturalidad, obligando así el reconocimiento de estas diversidades en su generalidades y particularidades, incluyendo su cosmovisión y relación con el ambiente (artículo 3, literal L y M), de esta manera, la ley se propone que los establecimientos educacionales sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de diferentes condiciones sociales, culturales, género y religiosa (artículo 3, literal K). Con estos parámetros expuestos por la ley, podemos observar un reconocimiento de capitales culturales hacia los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Desde nuestros planteamientos teóricos y acorde a la conceptualización de inclusión, la diversidad debe comprender prácticas que apunte a este fin (producir inclusión), considerando en sus actos el equilibrio de derechos de los estudiantes, acceso a iguales oportunidades, además del reconocimiento de las diferencias individuales y el respeto a la cultura de los grupos que componen a la comunidad educativa (Blanco, 2008).

Estas prácticas educativas van más allá que solo la docencia en el aula, ya que estas deben estar dadas por un contexto institucional, determinadas por la gestión y la organización del establecimiento (García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carraza Peña, 2008). Frente a lo planteado, podemos ver cierta deficiencia en la ley, debido que, en lo que implica a las herramientas para la preservación y desarrollo cultural que buscan e incentivan la inclusión y el conocimiento de otras culturas, solo se contempla en el área del arte y en específico para pueblos originarios, marginando así a migrantes de estos planes (artículo 29, literal J), siendo relegados a la voluntad de equipos directivos y a la gestión de los establecimientos.

Como ya se enunciaba anteriormente, el poder social es un concepto que plantea relaciones cercanas con otros términos que son parte de la inclusión. En el marco de la revisión del DFL 2, hemos identificado al poder social en el incentivo que el establecimiento debe realizar por mandato legal en espacios de participación colegiados, donde se invita a los diferentes estamentos de la comunidad escolar a incidir en la construcción del proyecto educativo, siendo el lugar donde se proponen actividades, trabajos y objetivos a desarrollar como comunidad, teniendo como características su autoimposición (artículo 10, literal C; artículo 15).

De esta manera se busca dotar de derechos, empoderando a los diferentes grupos de la comunidad, cumpliendo así nuevamente uno de los objetivos del poder social, el cual es la capacidad de hacer prevalecer sus intereses (Congreso Nacional de Chile, 2019), de esta manera, el artículo 2 nos habla de la educación en términos inclusivos, como quien debe capacitar “a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Congreso Nacional de Chile, 2019).

Con lo antes señalado se materializa parte de la inclusión, en el acceso a los derechos y a través del empoderamiento que se les da a los individuos y grupos de individuos, esto con el fin de poder hacer prevalecer sus intereses (Congreso Nacional de Chile, 2019), implicando con esto el acceso a derechos estipulados en los diferentes documentos con los que cuenta el establecimiento educacional, y quienes no cumplan dichos reglamentos son sancionados de acuerdo al artículo 16, allí se estipula que todos quienes integren la comunidad educativa, deben propiciar un ambiente armónico y que prevenga el acoso y la discriminación arbitraria, junto a esto, se establece que todos los funcionarios de la comunidad educativa debiesen recibir formación sobre prevención de conflictos y convivencia escolar.

Finalmente, otro concepto derivado de inclusión es equidad, el cual la ley menciona como el deber que tiene el sistema educativo para asegurar la igualdad de oportunidades al recibir una educación de calidad, haciendo énfasis en las personas que necesitan apoyo especial (artículo 3, literal D); también, identificamos como parte de la equidad, elementos que señalan el deber del sistema educativo en asegurar la igualdad de oportunidades, con el objetivo de reducir las desigualdades de distintas circunstancias en que está inmerso el estudiante, como por ejemplo, desigualdades sociales y étnicas (Artículo 4); esto último se condice con nuestro concepto de equidad, y que se materializa en la igual distribución de recursos, oportunidades y beneficios educativos sin discriminaciones arbitrarias (Muntaner, 2014)

En el mismo sentido, la ley también entrega lineamientos sobre el acceso a recursos, conocimientos y distribución, entre ellos se destaca como objetivo de la educación básica, la necesidad de un correcto manejo de la lengua castellana, con el fin de poder comunicar, entender y comprender diálogos y textos, además de un correcto manejo de la escritura, junto a ello, se incentiva la alfabetización tecnológica, con el fin de poder acceder a información necesaria para su propia formación académica, y por último, se incentiva el aprendizaje de una

segunda lengua, con el fin de dotar al niño con herramientas para su desenvolvimiento en el mundo moderno, todo esto viene expresado más al detalle en el artículo 29, literales C, D y E.

6.2. ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS.

A través de la revisión de las entrevistas, hemos podido observar ciertos patrones que se van repitiendo en los diferentes establecimientos escolares estudiados, para poder abordar de manera ordenada esta revisión, es que la organizaremos en dos secciones, la primera tratará la relación administrativa entre Mineduc y establecimientos escolares; mientras que la segunda referirá a la gestión interna de las escuelas sobre las políticas de inclusión para los niños migrantes.

Si bien ambos aspectos se yuxtaponen en el ámbito global de la inclusión escolar, se nos hace preciso diferenciar ambos aspectos para poder realizar de manera eficiente y ordenada el análisis comparativo, con el fin de conocer la valoración de la Ley de Inclusión como marco normativo para orientar el trabajo local en cada uno de sus establecimientos.

Las opiniones de los directores sobre las acciones que el Mineduc ha realizado se pueden agrupar en dos palabras, insuficiente y burocráticas, resaltando en estos aspectos la necesidad de especificaciones para lograr los objetivos de la ley, capacitaciones a los trabajadores de las comunidades educativas, y elaboración de programas para poder desarrollar talleres y actividades en la comunidad educativa que vayan en busca de propiciar la inclusión.

Los relatos de las entrevistadas reflejan diversas realidades de los establecimientos y como sus directivos perciben la gestión del ministerio, para esta primera sección de análisis, la cual responde a lo administrativo del Mineduc, la información se organizará de la siguiente manera: 1) apoyo programático y realización de capacitaciones; 2) apoyo financiero; 3) apoyo en recursos humanos y materiales, y por último 4) reconocimiento de la diversidad cultural.

En el apoyo programático resulta ser deficiente, recurrentemente se nos habla de la necesidad de que el ministerio desarrolle lineamientos para la construcción de actividades enfocadas en niños migrantes, capacitaciones para profesores, y que se esclarezcan cuáles son los requisitos y limitantes de los proyectos y fondos a postular, con el fin de desarrollar un trabajo acorde a lo que estos permiten; a lo antes dicho, se debe agregar la necesidad de la creación de espacios para poder discutir y conversar estas temáticas al interior de la comunidad educativa, ayudando así a la difusión de los programas y objetivos que el ministerio le exige a las escuelas.

Lo antes expresado va enfocado directamente a la necesidad de mejorar el proceso de inclusión ya iniciado de forma autónoma por las escuelas, reforzando así las actividades especificadas más adelante, con el fin de lograr convertirse en un establecimiento educativo que respeta la diversidad con todas sus particularidades, debe considerar en sus prácticas el acceso a los derechos de una educación de calidad, que asegure igualdad de oportunidades y que respete las diferencias individuales y las grupales (prácticas culturales), además de

entregar recursos de la cultura dominante para que se puedan desenvolver de la mejor manera en dicha sociedad (Blanco, 2008) (Brenes Venegas, Herrera López, Mendez Elizondo, Morales Trejos, & Rodriguez Oviedo, 2019).

La falta de desarrollo en programas que aborden el tema migratorio, se ve reflejada en la falta de capacitaciones para el personal de los establecimientos de educación, hecho que, si bien ha logrado ser solucionado en parte por los profesores, ha implicado un repensar a la comunidad educativa, pero esto se ha logrado porque los profesores han actuado y dado solución a medida que los problemas se van manifestando, sin mayor previsión y lineamientos de trabajos, como por ejemplo cuando se nos relata sobre la instrucción ministerial para recibir a los niños migrantes, donde se ordenaba aceptarlos, pero no se capacitó al personal administrativo en los trámites a realizar, ni en se dotó de un traductor para ayudar en este proceso, así mismo al momento de educar, no se preparó ni contrató a alguien que conozca del idioma para que asista en las aulas con niños que hablen una lengua extranjera, en este caso creole.

Siendo necesario para lograr este modelo educativo una buena gestión y organización, la que si bien son en primera instancia un trabajo del cual los directivos son responsables, se facilita la labor cuando desde las estructuras superiores del sistema educativo existen propuestas de trabajos claras, que ordenen los lineamientos bases de la comunidad educativa, ya que las practicas inclusivas en la educación van más allá de la pura docencia, sino que también pasan por la gestión y organización, las cuales influirán indirectamente en la formación y en el proceso de inclusión del estudiante (García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carraza Peña, 2008)(Zabala, 2002 en García-Cabrero, Loredó Enríquez, & Carraza Peña, 2008). Estos aspectos son mencionados en todas las entrevistas, mostrando la necesidad de mayor presencia del ministerio para que preste un apoyo técnico que busque el logro y materialización de lo estipulado en la ley e instructivos.

A forma de crítica a la documentación enviada por el Mineduc, la Entrevistada 3 del Establecimiento 3 nos dice que uno de los factores ignorado es el tiempo, ya que se suelen enviar estudios y lecturas a los directivos y profesores, pero no actividades que se puedan desarrollar de forma prácticas, ignorando la sobrecarga laboral de profesores y equipos directivos.

Estos problemas de carácter programáticos, se traducen en acciones que terminan siendo gestionadas de forma autónoma por los mismos establecimientos, y sin los recursos necesarios para poder alcanzar plenamente los objetivos planteados por los profesores, este hecho nos lleva al análisis del financiamiento y del proyecto inclusivo del Ministerio.

El aspecto financiero refleja los problemas de gestión arriba señalados, al existir una desconexión entre los instructivos enviados y la realidad vivida en los establecimientos, las gestiones sobre los dineros marginan ciertos aspectos que resultan ser fundamentales para el desarrollo de los proyectos, por ejemplo, sucede que los establecimientos reciben dineros por niños que son categorizados como prioritarios, estos recursos se asocian al RUT del estudiante

beneficiado, pero muchos de los migrantes al no poseer cedula de identidad, el establecimiento no percibe recursos por ellos al no estar contemplados dentro de la nómina ministerial, limitando así la posibilidad de gestionar y tomar decisiones, condicionadas por el acceso a recursos que los establecimientos poseen.

Junto a las problemáticas de la gestión de las finanzas, se debe sumar las limitantes presupuestarias y de gestión de los sostenedores²⁵. En primera instancia, los establecimientos que acceden a dineros asociados a la ley SEP por temas de vulnerabilidad, tienen un máximo de gastos (70% del presupuesto), hecho que no permite destinar dineros a otras áreas, problema que se agrava al momento de revisar la gestión de los sostenedores, ya que bajo este presupuesto se contratan personas que deberían ser pagadas por presupuesto base del establecimiento, restringiendo más aún el problema financiero (ver anexo, entrevista 5).

Al existir problemas en el acceso a recursos financieros, también existirán problemas en el acceso a recursos humanos y materiales, concretándose así la deficiencia y desconexión con los establecimientos en la gestión ministerial sobre el proceso de inclusión de migrantes.

Las primeras problemáticas y quizás la más evidente, viene producto de las diferencias idiomáticas, haciendo necesario la contratación de traductores para enseñar la lengua castellana y, además poder entablar cualquier comunicación entre profesores, padres, apoderados y niños fuera del ámbito puramente académico.

A esta necesidad de traductor, se suma el problema de la nivelación en las diferentes asignaturas, como producto de las diferencias propias de los múltiples sistemas educativos que provienen, donde hay niños que necesitan más apoyo que otros para alcanzar el nivel de conocimiento académico que corresponde a cada curso, proceso que se ha realizado como iniciativa propia de los establecimientos y que en más de algún caso es solo trabajo de buena voluntad de los profesores.

Consiguiente a esto, el proceso de la inclusión necesita de un equipo de apoyo psicosocial que, para el caso de los establecimientos analizados, si bien existe, ellos se responsabilizan de la totalidad de la comunidad escolar que entra en la categoría de vulnerable o con necesidades especiales. En este último asunto mencionado, es importante destacar las necesidades de atención especializadas para los migrantes, producto de lo complejo que es el proceso de reunificación familiar o de acogida del niño, como resultado de las vivencias que tiene el viaje al lugar de destino, las implicancias que tiene el dejar a seres queridos y un estilo de vida que puede diferir en grados dispares dependiendo del país de origen y de destino (Pavez-Soto, 2013 B).

Entre los relatos de las entrevistadas, destaca un hecho vivido por la entrevistada cinco (ver anexo, entrevista 5), quien nos cuenta que, en una reunión con la Superintendencia de Educación, se le pidió a modo de sugerencia, recortar los tiempos de fonoaudiólogos para los niños del PIE, con el fin de poder incluir a los que quedaban fuera, hecho con el que se incurre

²⁵ El sostenedor de los establecimientos investigados es “La Dirección de Administración de Educación Municipal de San Felipe (DAEM).

en prácticas no debidas, privando de recursos a niños que necesitan ser incluidos al funcionamiento del establecimiento.

En cuanto a la gestión interna de las escuelas con lo que respecta a políticas de inclusión para los niños migrantes, esta se ha caracterizado por la autonomía de sus acciones ante la poca orientación que a su juicio ha entregado el Mineduc.

Entre las problemáticas enfrentadas por la totalidad de los establecimientos estudiados, han sido las barreras del lenguaje las que más complejizan las relaciones al interior de cada comunidad educativa. Esta dificultad se expresa en el aula, siendo reconocida como un problema en la enseñanza si no se entiende el lenguaje, tal como se ha señalado en el primer establecimiento (ver anexo, entrevista 1 y 4), el cual se condice con lo señalado por la cuarta entrevista al afirmar que los problemas asociados al idioma, no permiten el reconocimiento de los estudios cursados en sus países de origen, problema que se extiende también a los padres en el proceso educativo.

Entre las gestiones realizadas para mejorar la comunicación entre apoderados y profesores, han sido los propios funcionarios que han llevado a cabo esta tarea movidos solo por la voluntad, como es el caso de lo relatado en las entrevistas cuatro y cinco (ver anexo), donde los profesionales, sin recibir una remuneración o capacitación extra, han debido cumplir con esta tarea.

En el caso de lo relatado en la tercera entrevista (ver anexo), se da una particularidad, debido a que pudieron contar con un traductor de nacionalidad haitiana, que era financiado desde la DAEM, pero debido a su inadecuada conducta hacia los estudiantes a causa de episodios de maltratos, se decidió prescindir de sus servicios, no pudiendo acceder a un recurso como este en el posterior año. Este episodio es un ejemplo de histéresis, debido al desajuste de las prácticas, ya que para el funcionario de nacionalidad haitiano resultaba normal el trato con violencia hacia estudiantes haitianos, no así para los nacionales, asunto que termina con la exclusión y despido del traductor.

Otra formas de poder superar estas problemáticas, se pueden observar en las gestiones realizadas por los establecimientos tres y cuatro (ver anexo, entrevista 3 y 4), estas labores consisten en la cooperación de los mismos estudiantes migrantes para poder traducir y ayudar a sus compañeros y apoderados menos familiarizados con la lengua castellana, buscando así superar estas limitantes, si bien es considerado por el cuarto entrevistado (ver anexo, entrevista 4) como una mala práctica a la que han tenido que acudir por la falta de profesionales, frente a estas declaraciones del entrevistado, dejan en constancia la necesidad de un profesional en el área, que cumpla también con criterios pedagógicos.

Esto se condice con lo señalado por la literatura revisada, al ver a la comunicación como un acto fundamental para la inserción del niño migrante, además de comunicarle a los padres el progreso alcanzado por su pupilo en el establecimiento, permitiendo así la inclusión en las actividades de la escuela, siendo también estos hechos relevantes para su inclusión en la comunidad escolar, a la vez, el conocimiento del idioma puede convertirse en habilidades que

facilita la validación y reconocimiento en la sociedad de acogida (Consejería De Gobernación. Dirección General De Coordinación De Políticas Migratorias, 2007) (Erel, 2010).

Otras experiencias enfrentadas por los establecimientos han sido las pautas comportamentales de los estudiantes migrantes, que no han estado exentas de problemáticas y que en ocasiones ha estado atravesada por una racialización de sus conductas. Estas conductas han sido vinculadas a una mala higiene, como señala la entrevistada del cuarto establecimiento (ver anexo, entrevista 4), como también a conflictos en el interior de la comunidad escolar y su convivencia, siendo considerados como “comportamientos vulgares” según la primera entrevistada y violentos de acuerdo a la entrevistada cinco (ver anexo, entrevista 1 y 5).

Esto ha llevado a realizar gestiones para tomar cartas en el asunto, destacando lo realizado por el primer establecimiento, el cual cuenta con un comité de convivencia que busca la transformación de estos comportamientos considerados vulgares, o lo realizado por el quinto establecimiento que ha buscado brindar apoyo psico-social a los estudiantes, construyendo un plan de apoyo para superar estas conductas y propiciar un mejor ambiente al interior de sus aulas y actividades extracurriculares; esto se condice con lo señalado por Pavez-Soto (2013 B) que afirma que es en el establecimiento educacional donde se puede medir el grado de la inserción en la sociedad, esto a través del aprendizaje de normas y pautas comportamentales de la sociedad de acogida.

Dentro de esta área también se han identificado las costumbres que van asociadas a la presentación personal del estudiantado, las cuales se ven expresadas por los distintos cortes de cabellos, que de acuerdo con la tercera entrevista (ver anexo), el uso de “sus trencitas de colores, sus pelucas” y que se debe sumar el cómo visten, generan problemáticas al interior del establecimiento, teniendo que modificar su reglamento interno.

Para ello, un elemento a nivel general que se encontró en la investigación, fue la búsqueda por hacer prevalecer el interés del niño en las actividades implementadas, como es detallado en la segunda y tercera entrevistas (ver anexo), quienes nos cuentan que son los propios estudiantes los que proponen iniciativas con el fin de diseñar actividades o talleres fuera del aula, asociadas a áreas tales como cultura, actividades culinarias o deportivas.

Dentro de las problemáticas asociadas a los recursos humanos, el problema de la entrega de la alimentación fue un asunto a tratar en el tercer establecimiento, esto debido a que los estudiantes extranjeros no consumían los alimentos entregados por la escuela, producto del desconocimiento de los estudiantes migrantes sobre la comida chilena, para poder dar solución a este problema, se han incluido comidas de las diferentes nacionalidades presentes en dicho establecimiento. Este hecho es un ejemplo de la innovación de las prácticas, debido a que como resultado de la diferencia de habitus, la comunidad completa cambia sus prácticas para incluir en ellas la de los extranjeros, resultando así un enriquecimiento cultural.

En lo que respecta al reconocimiento de la diversidad cultural, los establecimientos han logrado incluir en sus programas muestras folclóricas y costumbristas de las diversas nacionalidades presentes en los establecimientos, es así como se han realizado ferias

gastronómicas, presentaciones de bailes, etc. un caso particular y necesario de destacar, es lo realizado por la comunidad escolar uno (ver anexo, entrevista 1), donde ellos han instaurado recreos saludables, repartiendo frutas y comidas de los diferentes países presentes en dicha comunidad

Esto se condice con lo que comprendemos por diversidad, en la cual se reconoce la realidad de los sujetos, desarrollando actividades que giren en torno al respeto, comprensión y atención de esta diversidad cultural, social e individual (Unesco, 2008), siendo el reconocimiento de la heterogeneidad del espacio un factor importante para la inclusión de los migrantes, el aprendizaje de la cultura existente y el desenvolvimiento de la cultura propia (Pavez-Soto, 2013 B).

Dentro del reconocimiento de la diversidad cultural, es relevante mencionar las diferentes visiones respecto a cómo se puede desarrollar la diversidad en la escuela, es así como por ejemplo, el establecimiento tres opta por desarrollar talleres y actividades extraprogramáticas, tomando este espacio como una instancia propicia para la convivencia de la interculturalidad y su desarrollo, fundamentándose en la existencia de un currículo nacional de educación demasiado rígido; mientras que los establecimientos cuatro y cinco optan a realizar actividades en el aula, incluyendo a las diferentes nacionalidades en los planes de estudio.

Finalmente, debemos destacar las gestiones realizadas por los establecimientos al asumir que este proceso llegó para quedarse, relevando las diferentes iniciativas de actualizaciones de los proyectos educativos con el fin de responder al nuevo contexto de las comunidades, sumando a lo anterior, destacamos la innovación en la gestión administrativa de los recursos que se poseen, así mismo como los servicios prestados para la regularización de los apoderados y niños migrantes, a esto se le debe sumar los procesos de constante búsqueda de capacitaciones externas, logrando así suplir la falta de conocimiento en las temáticas migratorias, acciones que superan en muchas ocasiones a las obligaciones que tienen como profesionales de la educación.

6.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DECRETO DE FUERZA DE LEY 2 CON LA SINTESIS COMPARADA DE LAS ENTREVISTAS.

Para el desarrollo del análisis comparativo examinaremos el DFL 2 y las entrevistas, estos han sido ordenados en categorías, buscando conocer las expectativas y las satisfacciones de los directivos sobre las políticas estatales de inclusión, además, de identificar la gestión que estos realizan sobre los proyectos educativos de sus establecimientos.

En este proceso se compara en los términos planteados por Sartori (1991), donde ambos objetos a estudiar, deben ser equiparables y responder a las mismas categorías. Para lograr una correcta comparación, se ha elaborado la tabla 8 presente en el apartado 5.7.2 Método

Comparativo²⁶, con esta teorización se nos permite abordar el concepto de inclusión en términos de educación para migrantes de una forma ordenada.

Para lograr comprender estos términos se debe asumir el contexto que los envuelven, el cual está atravesado por la gestión, siendo el eje determinante para lograr la convivencia, el reconocimiento cultural, la preservación de creencias, el acceso a recursos y acceso a derechos, los cuales en su totalidad dan como resultado la inclusión del niño migrante en el sistema educativo.

Antes de adentrarnos totalmente en el proceso comparativo, debemos referirnos al rol de la gestión y la convivencia, el primer concepto tiene un rol relevante y atraviesa la totalidad de nuestra teoría y de igual manera, se encuentra presente en el total de las entrevistas, debido que, la gestión es una acción de importancia para el logro de la inclusión, ya que es entendida como un proceso teórico práctico con el cual se materializa lo planificado por la comunidad, siendo los principales responsables de su desarrollo, los equipos directivos quienes deben disponer, administrar y organizar los recursos del establecimiento.

Mientras que la convivencia, si bien es menos transversal, es un término que se encuentra presente en la diversidad y equidad con diferentes grados de presencia, pero que termina yuxtaponiéndose a estos términos, debido a que implica no solo el compartir un espacio, sino que hacerlo de manera armónica, implicando el acceso a recursos materiales que permitan una educación en igualdad de condiciones.

6.3.1. DIVERSIDAD: RECONOCIMIENTO CULTURAL, PRESERVACIÓN DE CREENCIAS Y CONVIVENCIA.

La diversidad es una de las tres categorías que integran nuestro concepto de la inclusión, siendo un aspecto importante para asegurar el acceso a una educación que respete las diferencias individuales y grupales, además de entregar herramientas que permitan el desarrollo y desenvolvimiento de sus estudiantes en la sociedad, esta a su vez la hemos compuesto de tres aspectos o categorías que en conjunto logran construir el concepto de diversidad, las cuales serán utilizadas para ordenar nuestra comparación (Blanco, 2008) (Brenes Venegas, Herrera López, Mendez Elizondo, Morales Trejos, & Rodríguez Oviedo, 2019).

El reconocimiento cultural es un aspecto que cobra relevancia en un ambiente intercultural, ya que como hemos visto a través del desarrollo teórico y el análisis de las entrevistas, es un aspecto que, si no se logra abordar en la educación, surgen problemáticas; de esta manera, y acorde a lo abordado desde la perspectiva bourdiana, la importancia del reconocimiento cultural recae en la problemática de la discontinuidad que sufre el migrante en

²⁶

Inclusión en el sistema educativo	Categorías
Diversidad	-Reconocimiento Cultural -Preservación De Creencias -Convivencia
Equidad	-Acceso a Recursos que busquen la Igualdad
Poder Social	-Acceso a Derechos

Tabla 8: Categorías de comparación

esta materia, en especial al migrante que es racializado, esto como producto de la incongruencia del capital cultural que posee y el capital simbólico que existe en el Estado de acogida (Erel, 2010). De esta misma manera, el habitus se ve afectado y teniendo dos posibilidades, innovar y producir un nuevo habitus o sufrir la histéresis, produciendo desajustes en el habitus del agente al no reconocerse sus prácticas (Bourdieu, 1991).

Para ello, la ley dispone ciertas obligaciones a los establecimientos con el fin de fomentar el reconocimiento de la diversidad que puede estar presente en la comunidad educativa en diferentes niveles.

“Art. 3 I. Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos” (Ministerio de Educación, 2019).

“O sea, nosotros tenemos todo el tema de inclusión y de, eh... de estudiantes migrantes; tenemos un apartado en nuestro reglamento interno, pero por... por la cantidad de... de migrantes que nosotros tenemos, que se hizo necesario y generando otro tipo de apoyo para ellos (...) Em, bueno, em... Existe un plan de apoyo para los estudiantes que son extranjeros, ¿ya? Que tiene que ver con un apoyo curricular específico y un apoyo, también, psico-social para ir trabajando temas de inserción” (Establecimiento 5).

Uno de los aspectos que es abordado a partir de la ley, es la flexibilidad, esto con el fin de asumir la diversidad desde los aspectos que sean necesarios para la escuela, ya que no se vive de la misma manera estos asuntos en cada uno de los establecimientos.

Es necesario aclarar que la libertad de enseñanza no se comprende en esta ley como la posibilidad del profesor o el establecimiento a implementar nuevas o diferentes fórmulas pedagógicas, sino que de acuerdo al artículo 8 del DFL2 (Ministerio de Educación, 2019), es definida como la posibilidad de abrir colegios y que los padres puedan escoger un establecimiento acorde al perfil que ellos aspiren.

En cuanto a lo enunciado sobre la adecuación de los proyectos, los establecimientos en general han implementado ciertas formulas (dentro de los parámetros del Mineduc) para incentivar y abordar el reconocimiento cultural y de las particularidades de cada estudiante, ya sea como lo que sucede en la entrevista 5, donde se genera un nuevo tipo de apoyo que se relaciona con reforzamiento curricular específico y psicosocial.

“Art. 3 k. (...) Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ministerio de Educación, 2019)..

“Lo mismo hacemos con la política eeh... relacionada con los niños migrantes, eh y por eso te digo, independiente que no tengan por A, B, C la condición de prioritario eeh... las acciones que nosotros desarrollamos son de manera general, es decir, para todos... todos los grupos” (Entrevista 2).

“Y para eso ehh... los encargados ehh.. hay un programa de orientación también, que se les da un trabajo semanal, nosotros tenemos divididos en cuatro ejes el trabajo de orientación y dentro de esos ejes, va uno que tiene que ver con este tema de la diversidad, por otros motivos que nosotros somos liceo femenino también, y que pueden haber parejas entre niñas ¿ya? entonces, dentro de esto también está lo que tiene que ver con los migrantes, entonces le vamos sumando cosas a medida que ya vamos conversando, ya tenemos el curriculum, ehh el plan de gestión de convivencia escolar, y lo que es el reglamento interno” (Entrevista 4).

En el siguiente apartado, y continuando con lo afirmado en los párrafos anteriores, el establecimiento debe propiciar un ambiente de encuentro para los diferentes integrantes, así por ejemplo en el extracto de la entrevista 2 (ver anexo), se nos dice que todo lo que desarrollan es a modo general, con el fin que todos puedan participar, cumpliendo así lo planteado por la inclusión, al ser un término que busca que todos aprendan juntos, no obstante,

este aspecto nos deja ver en primera instancia, la inexistencia de financiamientos para proyectos intercultural, ya que el financiamiento estatal se asumen desde una perspectiva socioeconómica o de necesidades especiales, a la cual el migrante no necesariamente pertenece.

Mientras que para la entrevista 4 (ver anexo), al momento de ser consultada sobre el tema, la entrevistada deja ver que se cumple en buena parte la ley, al abordar diferentes temas, si bien esto no quiere decir que en otros establecimientos no se haga, en las entrevistas realizadas, es el único establecimiento que nos plantea la problemática de género, afirmando su necesidad de enseñanza por ser un colegio de niñas; en cuanto a temas migratorios y de diversidad cultural, es un tópico abordado como uno más del programa desarrollado.

Luego de toda esta labor que hemos visto que realizan las escuelas, debemos agregar los deberes que el Estado adquiere con la educación; con la siguiente comparación podremos conocer las críticas respecto a la ley como marco regulatorio.

“Art. 4. es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social, la equidad, la libertad y la tolerancia” (Ministerio de Educación, 2019).

“De verdad, de verdad, eh... hemos tenido, como le decía al otro joven, nosotros tenemos de todos los países, hasta chino, entonces frente a eso cómo puedes trabajar con eso si nosotros ni hablamos inglés, yo tengo... más que las profesoras de inglés son las únicas, imagínate francés con suerte, pero ni siquiera es un francés que hablan los haitianos, más nos entendemos con los cubanos, venezolanos, colombianos ¿pero el resto? Imagina con los chinos, entonces hay que hacerlo a pulso como se pueda yo creo que esto se va a hacer con el tiempo” (Entrevista 1).

“Mira, eh yo creo que lo estamos haciendo para todos igual, nosotros no hemos hecho una separación. Quizás deberíamos hacerla, pero no tenemos la forma de como poder eh... parte de la base que no tengo un traductor ¿Cómo puedo solucionar sus problemas si no entiendo lo que hablan? Primero, el lenguaje es un mundo de diferencias. Entonces no logro, no logro llegar hacer una brecha más chica con los nuestro. Se trata, pero no se puede po si no tenemos los recursos. Tengo las ganas, porque nosotros sí que tenemos ganas, pero lo hacemos como podemos *po a la chilena*, no tenemos de otra manera” (entrevista 1).

“Nuestro PIE es muy ambicioso y estoy muy contenta con este equipo porque trabajan con la mayoría de los niños y hay mucho hincapié para el niño extranjero porque lo acompañan en cada clase, y si es necesario los abordan cuando ellos tienen horas colaborativas o en sus horas que hacen con estudiantes solos, presenciales, trabajando solo con ellos, pero eso es un trabajo que nace de la intención de mejorar... ¡pero de nosotros como profesionales, no nace de un recursos más y no, no hay una intención tampoco, solamente de profesionalismo... de compromiso con los estudiantes” (Entrevista 1).

De esta manera, el artículo 4 (Ministerio de Educación, 2019) nos remite a las obligaciones que el Estado adquiere con la comunidad educativa en su totalidad, donde es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa en un ambiente pluralista, permitiendo el acceso a toda la población. Si bien al revisar y analizar las entrevistas, existe el acceso a la educación para quien lo solicite, el problema radica de qué forma se le entrega este derecho; al contrastar el artículo con las entrevistas, de inmediato nos hablan de la existencia de estudiantes de diversas nacionalidades, pero el problema radica en los recursos, debido que existe la dificultad de comunicación por parte de los niños que no hablan el castellano y no cuentan con un traductor, así también los proyectos de inclusión nacen de la voluntad del profesorado y no de proyectos financiados ministerialmente.

El reconocimiento cultural por sí solo no es una condición suficiente para garantizar la diversidad como tal, esta se compone como ya anunciamos anteriormente de tres aspectos, de las cuales entre sí son complementarias e interdependientes.

Para lograr la inclusión, un rol importante y siendo un hecho que marca la diferencia con la integración, es el reconocimiento de las diferencias y frente a ello, no buscar la imposición de creencias y una cultura por sobre otras con el fin de anular, sino que asumir la diversidad del aula como riqueza y espacio de encuentro que busquen la inclusión de la comunidad (Brenes Venegas, Herrera López, Mendez Elizondo, Morales Trejos, & Rodríguez Oviedo, 2019).

Frente a lo anteriormente señalado, el DFL 2 señala ciertos aspectos que buscan respetar y preservar las creencias de la diversidad que componen la comunidad educativa, apuntando a preservar, producir y generar puntos de vistas alternativos, con el fin de permitir el desarrollo de múltiples conocimientos (Ministerio de Educación, 2019).

“Art. 3 M. Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ministerio de Educación, 2019).

“El Mineduc te da la posibilidad de plantear según tu característica a lo que tú quieres llegar en tu proyecto educativo. Nuestro PEI está ligado a la tradición al servicio del aprendizaje, frente a las diversas culturas, ¿ya? En los recreos saludables a través de convivencia escolar hemos trabajado en cosas, como ¿Qué es lo que comen por ejemplo los venezolanos? Ya, se compra y se reparte en un recreo para que conozcan la fruta más o menos típicas que traen quizás no sé en qué parte, por ejemplo, Ecuador a lo mejor que no son de su propio país ¿ya?, para que vayan conociendo sus estudiantes cuáles son las frutas de sus países. Igual que los estudiantes han tenido que adaptarse a lo que nosotros tenemos. Si hemos abierto brechas, o sea, hemos abierto stand para ellos, por ejemplo, haciéndolos participes en actividades, como nosotros tenemos los recreos saludables que, en la fiesta de la chilenidad, nosotros hacemos la fiesta de la chilenidad intercultural” (Entrevista 1).

“Mira, cuando se dio o se empezó a dar este fenómeno migratorio, eeh... fue un tema digamos que influenció digamos no tan solo a esta escuela en particular, sino que a todas las comunidades, porque en primer lugar, se dio un crecimiento importante en un muy corto periodo de tiempo de ciertos grupos eeh... específicamente de ciertos países por ejemplo, entonces eso involucró que la es escuelas estuvieran a la... tuvieran la necesidad imperiosa de poder primero poder conocer esas culturas eeh... primero.... Poco eeh... barriendo cierto y de alguna manera derribando ciertas barreras idiomáticas cierto, en primera instancia, me estoy refiriendo un poco, por ejemplo, al caso de los haitianos, porque en el caso de los otros migrantes más bien... los otros centroamericanos no había tanta dificultad, pero en el caso de los haitianos fue de momentos mucho más complejo, porque la barrera idiomática era finalmente la que obstaculizaba todo lo que era, todo el proceso indagatorio que tenía que hacer la escuela para poder lograr una mejor adaptación a las comunidades” (Entrevista 2).

El artículo 3 del decreto, establece la base de la preservación de las creencias al poner en valor al individuo y sus particularidades, esto se ha materializado en ciertos hechos, para esta comparación se han seleccionado dos extractos de la entrevista 1 y 2 (ver anexo), donde se nos relata de diversas maneras como se busca este reconocimiento y preservación.

La entrevista 1 nos relata un hecho particular donde se da a conocer a través de la comida la cultura de los migrantes, se nos comenta que el ministerio le da dicha posibilidad, pudiendo plantearse así, diversas actividades que permita preservar y dar a conocer prácticas culturales que involucren al establecimiento escolar, este es un hecho representativo, ya que es un acto que se realiza en otros establecimientos, como por ejemplo el establecimiento 3 (ver

anexo, entrevista 3), donde nos comentan la inclusión de comida extranjeras, con el fin de darle sentido de pertenencia a los migrantes, ya que no se estaban alimentando, porque no era de su gusto la comida chilena, aspecto que responde a la innovación de las prácticas de la comunidad.

En lo que respecta a la entrevista 2 (ver anexo), se nos relata de un trabajo donde la preservación de las creencias del migrante, de su cosmovisión, implicó una preparación por parte de los profesores, donde tuvieron que comenzar a conocer sobre prácticas culturales, y así poder ir eliminando barreras, y con ello también tratar de superar la barrera idiomática, el cual ha sido el mayor de los problemas.

Art. 3 Ñ. Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber (Ministerio de Educación, 2019).

“Eh... en el caso de las otras culturas de habla hispana eeh... no es tan complejo, principalmente se partía por instancia de indagación como te digo, de diagnóstico, como te digo... de los contextos familiares que se encontraban, en qué situación migratoria también estaban ellos como familia eeh... y luego, dentro de las mismas instancias del proyecto educativo, que tienen que ver con actividades más bien de carácter social, cultural y artístico, los mismos niños a través de las propuestas, nos iban contando a nosotros cuáles eran sus visiones, cuáles eran sus tradiciones, y eso siguió y finalmente se fue validando dentro de la cultura, gradualmente, porque esto ha sido un proceso gradual, no, no, no hay mediatez, tampoco es que haya sido terminado, o sea está iniciándose este proceso todavía” (Entrevista 2).

“Y lo otro, también, em... quizá dentro de la... de las propuestas del Ministerio, em... ir generando como orientaciones para poder crear como, no sé, talleres interculturales donde también se vaya, eh... dando más a conocer el tema... pero yo creo que no tanto como eso, yo creo que el tema de cómo lo preserva y fomenta el desarrollo de creencias y costumbres lo vamos nosotros durante las actividades de escuela” (Entrevista 5)

El desarrollo de los diferentes puntos de vista en los términos que el artículo 3 Ñ. plantea, se ha mencionado como un desarrollo progresivo, donde los niños han sido los protagonistas al poder mostrar lo que ellos piensan y entienden de la realidad; esto se ha podido desarrollar porque la comunidad educativa, y en particular los profesores han realizado investigación, con el fin de conocer la cultura, sus prácticas, conocer su realidad social, y de esta manera, los estudiantes migrantes han visto validado su capital cultural y simbólico, pudiendo así posicionarse al interior de la escuela.

Si bien existe un reconocimiento desde la ley, donde se asume un sistema educativo responsable de preservar la diversidad, el relato de la entrevista 5 (ver anexo) nos comenta la necesidad de planes ministeriales, ya que no basta solo con la ley, sino que es necesario dotar de contenido práctico estos documentos. Aquí el extracto se puede dividir en dos partes, la primera, donde se manifiesta la necesidad de orientaciones para este tema, con el fin de obtener insumos para poder crear espacios que busquen la preservación; pero a su vez, la diferencian de la tarea propia del establecimiento, haciendo un claro énfasis en que ellos son los que deben adecuar las orientaciones a la realidad.

Anteriormente hemos visto y comparado lo establecido por la ley y su expresión en el espacio educativo, no obstante, la comunidad educativa no es solo el estudiante y profesores, si bien el propósito de la comunidad es la formación del niño, el logro de esto es producto de la participación de los padres y apoderados, siendo un factor importante en la educación

formal, ya que son ellos los que adhieren a una visión y formación, la cual es planteada por el establecimiento en su PEI.

Al comparar lo establecido por el artículo 3 Ñ, vemos un relato en particular que aluden a la participación de migrantes en actividades educativas en diferentes contextos. La entrevistada 1 (ver anexo) hace alusión a la comunidad haitiana y en particular a sus apoderados, como personas que participan en actividades del establecimiento, pero producto de las condiciones actuales se ha producido un ausentismo, el cual afecta también al estudiante que no asiste a clases producto de pandemia de COVID-19, no obstante, la participación y posterior disminución de los integrantes de la comunidad haitiana parecería ser algo recurrente, ya que se asocia a las labores que ellos desempeñan.

Por último, la convivencia, como ya se ha anunciado anteriormente, es un término que se puede encontrar también en la equidad, pero que para los efectos de la comparación se abordará desde la diversidad. La convivencia la asumimos en términos teóricos como la participación de cada uno en su singularidad y acorde a sus habilidades, donde no se busca favorecer ni perjudicar al otro (Duck & Murillo, 2016) (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016).

De esta manera, es que pretendemos conocer cómo se desarrolla la convivencia en los establecimientos educacionales, y como se logra materializar la ley en los PEI, a su vez de conocer la influencia desde el ministerio en el desarrollo de esta área y como se va construyendo la diversidad como concepto global.

“Art. 16 A. Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2019).

“Entonces nosotros como liceo, de partida es nuestro PEI, tenemos nuestros sellos, que fue muy discutido que es la inclusión. ¿ya? Porque discutimos si colocamos o no la palabra inclusión, porque de hecho tu al momento de que la, se ha discutido que es lo que es integrar, que es lo que es incluir, hay una serie de... de... palabras ¿ya? Que es un juego más léxico que llevan a esto, pero de todas maneras la quisimos colocar, ¿ya? finalmente discutimos y la dejamos para ser evidente que éramos un liceo inclusivo y dentro de eso, reconoce a los migrantes”. (Entrevista 4)

Se inicia con la comparación del artículo 16, quien señala los términos que implica la buena convivencia para el Mineduc, mientras que en contraposición, se encuentra un extracto de la entrevista 4 (ver anexo), donde se expresa la forma en que se decidió integrar el concepto de inclusión al PEI del establecimiento, con esto además de cumplir la manera recomendada por el ministerio la construcción de proyectos, se logra lo propuesto por la ley, la interrelación positiva y el logro de los objetivos educativos, en este caso particular, la construcción de los objetivos educativos que como comunidad se autoimponen en el PEI. Además, esta discusión dada por los miembros de la comunidad educativa logra mostrar la preocupación existente por lograr una convivencia armónica en un ambiente inclusivo.

“Art. 16 A. Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2019).

“Creo que ahí está el tema; imponerla por imponerla no sirve, nunca lo hemos trabajado en esa lógica. El mismo tema, incluso, de los atrasos, las inasistencias... la norma por la norma no es, sino que viene con todo un tema de reflexión y que ha... no sé po’, nosotros bajamos... nosotros éramos 252 el año pasado y teníamos 130 atrasados; cuando empezamos a trabajar en esta modalidad, bajamos a 10 atrasos diarios (...) Sí, sí. Hemos trabajado en esa línea desde el año pasado porque igual la escuela tenía muy malos indicadores de convivencia, de autoestima, y la verdad que... este año cuando llegaron, subimos 15 puntos en todo, promedio; 18 puntos, 15... en puntajes muy cercanos a 100 que es lo máximo; 64, 89... pero tiene que ver con eso, con lo no punitivo (...) Si bien los reglamentos internos y los manuales son punitivos; “si haces esto, te va a pasar esto”, pero antes de eso hay un proceso previo, y cuando uno entiende el proceso previo del por qué, entonces no hay como un; “oye tú, haitiano tal por cual” o “peruano tal por cual”, no. Tampoco está eso” (Entrevista 5).

Este extracto de la entrevista 5 (ver anexo) nos muestra los efectos que ha producido el trabajo en áreas relacionadas a la convivencia y autoestima, resulta importante la labor en áreas donde se busca el desarrollo de cada estudiante en su singularidad, en este caso, ha logrado aumentar los niveles de autoestima al implementarse nuevas formas de relacionarse con los estudiantes, no desde el castigo, sino desde la reflexión y los buenos tratos entre los que integran la comunidad educativa.

Si bien en esta primera instancia podemos observar dos trabajos que ejemplifican la eficiencia de la convivencia en la comunidad escolar, para lograr la diversidad en totalidad, es necesario comprender los diferentes componentes que esta tiene y en qué grado se logran, para el caso de la convivencia como una condición por sí misma, es en general bien lograda para los cinco establecimientos escolares, pero implicando mucho trabajo de gestión de la comunidad con pocos lineamientos desde el Mineduc.

Otro aspecto de la convivencia que es abordado por la ley, es lo que respecta al acoso escolar, frente a ello, la entrevista 2 (ver anexo) lo presenta como un trabajo que responde a una labor que está en constante evolución y desarrollo, ya que ha implicado desafíos a diferentes niveles, siendo una labor de gestión, administración y organización, ya que involucra un trabajo en el PEI, a su vez, significa un proceso de gestión teórico-práctico, donde se espera poder modificar las relaciones que se llevan al interior de la comunidad, además de ser también, un cambio que involucra a la familia del niño.

En el artículo 16 B. se expresa las situaciones que se comprenden como acoso escolar, las cuales puede provenir desde diferentes integrantes de la comunidad educativa, mientras que, del lado derecho, observamos la realidad del establecimiento 2 (ver anexo, entrevista 2), lugar que relata al final del párrafo, un hecho donde se dio un proceso de acoso escolar, el cual puede haber sido o no, como producto de prácticas y prejuicios perpetuados socialmente, ya que Chile ha sido buena parte de su historia reciente, un país productor más que receptor de migrantes

Art. 16 B. Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición (Ministerio de Educación, 2019).

“No, creo que todavía eso está en evolución y va a seguir en evolución durante un tiempo más menos largo, ¿por qué? porque los proyectos educativos son proyectos o son instrumentos que son de carácter colaborativo, ¿cierto? de construcción cooperativa, y eso tiene que ver mucho con las creencias, tiene que ver mucho con las experiencias, tiene que ver mucho con el conocimiento. Entonces cuando tu convocas a distintos actores a conversar sobre la eh, la eh, la modificación o la actualización, todo eso también influye, entonces, en la medida que la sociedad vaya evolucionando también, en el tema de las creencias eeh... como nosotros vemos el tema de la eeh... de la diversidad, de la inclusión, y la eeh... etc. Eso de alguna manera va... a ir evolucionando de manera continuada, yo lo veo así, por ejemplo, yo veo niños muy pequeñito, y tú ves que la familia de esos niños, que la familia de esos niños tienen una mirada muy particular respecto de lo que es la inclusión, por ejemplo... y los niños lo reflejan, y lo mismo ves cuando tú ves a un papá que no, como que al contrario, que tiene una visión super segmentada, segmentada así como muy de discriminación y los niños proyectan lo mismo, entonces... y eso también ocurre o ocurría, me tocó verlo también, en el caso a veces de docentes y de asistentes. Entonces, cuando tu llevas a la conversación eh... eso todo aflora...” (Entrevista 2)

El acoso escolar y la responsabilidad de su prevención recae en la comunidad escolar completa, así como el caso anterior ha sido un hecho que ha provenido desde docentes y asistentes de la educación, niños y padres; su prevención es abordada por todos, siendo obligatorio buscar la construcción del ambiente armonioso que proporcione una convivencia que asegure un desarrollo para los estudiantes, tal como lo plantea el artículo 16 C (Ministerio de Educación, 2019).

La violencia escolar es una temática normada y donde el Estado establece reglas claras en las sanciones a quienes cometen algún tipo de violencia y no lo comunica, así lo muestra el artículo 16 D al momento de señalar que la totalidad de la comunidad educativa tiene deberes que cumplir al respecto de esta materia.

Art. 16 D. Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante. Los padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, todo ello conforme al reglamento interno del establecimiento. Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal (Ministerio de Educación, 2019).

“Desde el DAEM una... que pudiéramos contratar un traductor para poder agilizar y también sobre todo con los apoderados. Eso es unos de los lineamientos claros, que había un recurso para poder contratar esta persona. Eh, luego en el siguiente año no se dio, esto también porque nosotros tuvimos problemas con él porque... él también era haitiano y ellos son como estructurados rígidamente entonces en un minuto llego a golpear a uno de los chicos haitianos eh... normalizándolo porque eso es dentro de su cultura algo aceptable entonces tuvimos que explicarle, que nosotros no podíamos golpear a nuestro alumnos... bueno lo entiendo pero igual en su estructura rígida retaban a los niños porque habían chicos muy resistentes a entregarse por ejemplo como dijo mi compañera con los alimentos, no comían, y no había nadie que los hiciera comer. Luego esta chica comenzó a portarse mal con su curso ah... entonces... el simplemente la golpeo y nosotros empezamos a tener problemas por ahí” (Entrevista 3).

“Eh, es que, siento que todavía sigue siendo insuficiente, a pesar de hacer cosas prácticas nosotros, hay un vacío no tanto en el accionar sino más bien en la adecuación que se va haciendo a nivel ministerial que siento que eso no se ha llevado a la práctica, entonces hay una laguna de “sí, hagamos esto” eh, no sé. Si estamos viendo una vulneración de derechos hagamos una charla con los hispano hablantes y hagamos otra instancia para los no hispano hablantes. Hacemos cosas, pero quien te induce haciendo eso, creo que la situación. Si estás viendo que un apoderado está haciendo violencia a otro apoderado debes explicarle en Chile no funciona así, que hay redes externas que protegen a las personas. Pero así a nivel de Mineduc no, no podría yo decirte que es lo que realmente se está haciendo porque... yo no soy profesora, no soy docente. Quizás hay mucha documentación de eso, pero yo no desconozco y la mayoría de los docentes están en la misma posición” (Entrevista 3).

Frente a esto, existen sentimientos de descuido debido a que podemos encontrar ciertas implicancias que no se cumplen desde el ministerio, a pesar de la existencia de la ley, la cual se refugia en lo punitivo, pero desde los establecimientos se busca más bien trabajos que apuntan al área del dialogo y el dar a conocer las prácticas asociadas a una sana convivencia en la comunidad. En el anterior extracto se muestra un relato de la entrevista 3, allí se plantea una situación de conflicto, donde la falta de recursos idóneos ha producido hechos que podrían haber sido evitados.

En relación a lo establecido en la ley y al compararlo con los relatos de la entrevista 3 (ver anexo), es que podemos observar un hecho que se enmarca fuera de la ley, esto debido a una contratación realizada de una persona que no era la idónea para el caso, si bien desde la DAEM se permite su contratación para orientar y ayudar en la comunicación, ya que era imperante la necesidad de poder dialogar con los niños y apoderados de nacionalidad haitiana, no obstante, esto resultó convertirse en una problemática por una falta de formación en lo académico-pedagógico, ya que incurre en la violencia hacia los estudiantes de nacionalidad haitiana, donde la entrevistada asocia la situación a diferencias culturales, hecho que nosotros no podríamos asegurar del todo; sin embargo, de esta manera se incurre en una falta grave acorde al artículo 16 D. (Ministerio de Educación, 2019), ya que la responsabilidad de estos hechos de vulneración recae en la autoridad o el adulto que la ejerza.

Al complementar esto con el segundo relato, se nos expresa la necesidad de abordar la temática de la violencia y vulneración de derechos, si bien existe el artículo 10 y 16 (Ministerio de Educación, 2019) que establecen los deberes y derechos de los padres y apoderados y las exigencias a la no violencia hacia estudiantes, no existen programas desde el ministerio que se puedan socializar sobre estos asuntos, no cumpliéndose así la socialización de estos artículos de la ley, donde se norma la relación al interior de la comunidad educativa.

6.3.2. EQUIDAD: ACCESO A RECURSOS QUE BUSQUEN LA IGUALDAD.

La segunda categoría a analizar es la equidad, concepto que se entiende bajo lo planteado por Muntaner (2014) como la igualdad en la distribución de recursos, oportunidades y beneficios que se entregan a todos los estudiantes en el aula sin discriminación alguna, sea por sexo, hábitos, cultura o capacidad personal.

Para el interés de este análisis comparativo se indagará lo que respecta al acceso de recursos que buscan la igualdad, como una categoría que intenta garantizar los materiales para el alumnado en el aula, entregando para todos las mismas oportunidades sin segmentar, pero buscando su variabilidad en un sistema flexible y abierto (Muntaner, 2014). Teniendo en consideración esta categoría, se busca comprender como los establecimientos acceden a los recursos necesarios para garantizar una educación inclusiva en un contexto intercultural.

En el Literal D del Artículo 3 (Ministerio de Educación, 2019), la ley define como el sistema educativo comprende a la equidad, donde se señala que se debe asegurar al estudiante el acceso a las mismas oportunidades para recibir una educación de calidad, poniendo particular énfasis en aquellos que tengan necesidad de atención especial, lo cual según

Muntaner (2014), para lograr esas oportunidades, es poseyendo y entregando acceso a los recursos adecuado.

“Art. 3 D. Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial” (Ministerio de Educación, 2019).

“Entonces si yo antes tenía cien pesos, cien pesos para poder gastar en puros chilenos, ahora tengo cien pesos, pero también debo gastar en migrantes, que no me molesta, como yo te digo, nuestro colegio se ha enriquecido, y por eso lo que se trata es que no se chilenicen, y lo que deben aprender de Chile que pueda mantener su cultura, pero a uno no le aumentan la subvención por decir “ah, usted tiene tanta cantidad de migrantes” eso tampoco existe, a menos que ese migrante este en lo que llaman (risa) vulnerabilidad, por lo general quedan en ese rango ¿ya? eh, porque la gente que es migrante no va llegar eh.. difícil que llegue a nuestro establecimiento con un puesto, con un sueldo que le permita poder tener ingresos mayores, no, por lo general llegan y con los ingresos que tienen, son niños vulnerables y por ahí ingresa la plata, pero tampoco es porque sean migrantes, es porque está dentro de la población más vulnerable como cualquier otro chileno, pero no es porque a mí me digan “ah, usted tiene no sé, un cinco por ciento de población migrante en su población educativa, le vamos a dar una subvención extra”, que sería lo ideal, porque yo como directora no espero que el ministerio o alguien de afuera venga a realizarme las acciones, nosotros como liceo estamos capacitado para hacerlo y de hecho como te decía antes, hay tres o cuatro colegas que están estudiando cómo podemos insertar de mejor manera los migrantes. Seguramente ellos van a venir renovados y con ideas nuevas, aparte de todas las acciones que nosotros hemos realizado, entonces yo creo que en recursos debiesen ser una subvención aparte, que yo diría hoy no existe, y por eso aclaro, que me podrían decir “si, si existen” y yo digo “no, que es de los niños migrantes y eso ha existido con o sin migrantes” (Entrevista 4).

En el lado derecho de la columna, se observa la problemática del establecimiento 4 (ver anexo, entrevista 4) sobre el uso de recursos para garantizar el acceso equitativo de los estudiantes, destacando el incumplimiento por parte de Mineduc de garantizar los recursos necesarios para brindar educación para todos por igual.

Destacan entre esos requerimientos financieros la necesidad de poder entregar herramientas de preservación cultural, la cual la entrevistada usa como argumento para manifestar la importancia de recibir recursos para el migrante, que a pesar de obtener recursos en base a los índices de vulnerabilidad que se encuentra el estudiante, aborda otros criterios sociales y no el carácter propio que los migrantes tienen más allá de su situación social, por lo que abogan por recursos que apunten a considerar sus características culturales.

Estos problemas no solo se condicen en lo que se refiere a recursos materiales, sino también a las capacitaciones que los funcionarios de educación puedan acceder, como lo señala la entrevista, las capacitaciones han sido emanadas por el vínculo que tiene el establecimiento con una universidad del Estado, no obstante, este aspecto es contemplado en la ley, junto a instructivos ministeriales, pero que no siempre se logra cumplir.

“Art. 4. Corresponde, asimismo, al Estado, propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente” (...) (Ministerio de Educación, 2019).

“En la destinación de recursos como dijeron anteriormente, creo que se hace relevante incorporar personas o profesional que estén especializado y que ya tengan experiencias. Y que pueden ser un aporte a la escuela, porque dentro de todo lo que pueden ser los textos hay información de las prácticas que se puede llevar a cabo, pero no es lo mismo que otra persona este enseñando. Creo que es importante destinar recursos para la inclusión en el aspecto migratorio, porque también llega la inclusión en el ámbito académico ya está. Por ejemplo, la integración de un PIE que son las profesionales que trabajan con niños con necesidades eh cognitivas ya está eso y está el recurso, pero el caso del migratorio yo siento que no es mucho lo que se ha avanzado, pero es relevante si para este tiempo y los que vienen” (Entrevista 3)

Como se expresa en la columna izquierda, el Estado debe asegurar la calidad de la educación con base en una serie de medidas como la supervisión del trabajo realizado, el desarrollo profesional docente y el apoyo pedagógico; con respecto a lo anterior, las entrevistadas consideran insuficientes la presencia del Mineduc, esto en relación a las exigencia y aportes que este entrega; es así que las entrevistadas ponen en relevancia la necesidad de reconocimiento de las carencias del migrante en el aula, equiparando sus necesidades con las de otros estudiantes que tienen otras carencias, con el fin de entregar apoyo de profesionales capacitados.

Sin embargo, estas situaciones no solo se limitan a lo relacionado con el aula o los talleres extracurriculares, sino también en otras áreas como la convivencia o los manejos de los conflictos, los cuales como se revisó anteriormente, es un ítem a considerar para capacitar a los profesionales en esta nueva realidad, tal como lo señalado en el artículo 16 E (Ministerio de Educación, 2019).

“Art. 16 E. El personal directivo, docente, asistentes de la educación y las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto” (Ministerio de Educación, 2019).

“Yo creo que, como te decía, que el ministerio desde el minuto cero... ¡uno! que llegaron, nunca hubo mayores directrices respecto a cómo se iba trabajar. Como te decía nosotros lo vamos haciendo así de forma natural, de cómo va surgiendo en nuestro propio equipo, nuestros propios profesores (enfatisa) Porque no tenemos idea cómo manejarlos, te lo estoy hablando como Establecimiento 1, yo te lo estoy hablando que no tenemos mayores indicaciones” (Entrevista 1)

Como señala la entrevista 1, desde el ministerio no se reciben mayores lineamientos para enfrentar esta nueva realidad, enfrentando el complejo escenario migratorio con sus propias capacidades. Mientras en lo que respecta a las obligaciones del Mineduc, no siempre logran concretizarse, o en caso de hacerlo, la entrevistada señala que son descontextualizadas a la realidad del establecimiento.

6.3.3. PODER SOCIAL: ACCESO A DERECHOS.

La tercera categoría que es parte de inclusión a analizar es el concepto de Poder social, la cual se entiende como la capacidad que el individuo tiene de poder proponerse metas propias en los espacios donde se desenvuelve, siendo capaz de exponer sus intereses sin barreras ni limitaciones para así alcanzar su desarrollo personal (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016). En esto toma relevancia garantizar derechos al sujeto, para así entregar las condiciones necesarias a sus aspiraciones y que sean realizables, por lo que su acceso es la base de su participación real en la comunidad y su empoderamiento.

Teniendo en consideración el acceso a derechos de los estudiantes migrantes en el sistema educativo, se busca analizar como los directivos valoran la Ley de Inclusión y las gestiones del Mineduc en este nuevo contexto intercultural. Uno de los primeros elementos mencionados por la ley corresponde al acceso a la educación.

“Art. 3 A Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.” (Ministerio de Educación, 2019).

“Entonces ehh... el ministerio da algunas directrices de... de lo que nosotros debiésemos considerar, pero en el fondo, los planes los desarrollan cada establecimiento ¿ya? ehh... si tiene que ver de parte del ministerio la parte administrativa porque en la constitución política dice que todos los niños tienen derecho a educación y eso involucra también a los niños migrantes” (Entrevista 4)

El artículo 3 A. (Ministerio de Educación, 2019) al reconocer que todas las personas deben acceder a la educación es interpretada por la entrevistada cuatro como una garantía a que los niños migrantes también accedan a este servicio en el país, haciendo énfasis en que a pesar que el ministerio entrega directrices para el acceso a la educación, es el establecimiento el que elabora los planes, por lo que entra a problematizarse como el Estado garantiza este acceso a los niños.

“Art. 3 C. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.” (Ministerio de Educación, 2019).

“Eeeh... mira, yo creo que fundamentalmente... eeeh... hay elementos más bien administrativos que entran muchas otras eeh... aristas digamos, que tiene que ver con la situación (Entrevista 2)

que tiene que ver con un niño migrante... emigrante, entonces yo creo que donde está la debilidad en ese aspecto eh... son necesario a considerar con un enfoque con base en el enfoque de derecho... que no está bien visualizado en el fondo”. (Entrevista 2)

El sistema debe asegurar no sólo el acceso a la educación del estudiante, sino también las condiciones para alcanzar los objetivos generales y el aprendizaje necesario para su desenvolvimiento, en el que según la entrevistada dos se ve atrapado a causa de elementos administrativos para el niño migrante, buscando replantear la perspectiva de derechos en este contexto que no garantiza su desenvolvimiento en las mismas condiciones que los demás estudiantes, como producto de una regulación poco adecuada y deficiente. Para sortear este tipo de dificultades, los establecimientos deben asegurar una buena inserción de la comunidad migrante en la gestión interna de los establecimientos, teniendo relación con lo planteado en el Artículo 3 literal H y el artículo 15 en cuanto a la participación de sus miembros (Ministerio de Educación, 2019).

“Art. 3 H. Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (Ministerio de Educación, 2019)..

“Art 15. Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento.” (Ministerio de Educación, 2019).

“La forma de poder velar eeh... de este PEI o el marco (Tos) oh perdón, el manual de convivencia escolar, tiene que ver con todas las instancias o jornadas que la escuela intenciona con ese objetivo, es decir, el objetivo está claro, nosotros necesitamos actualizar, necesitamos modificar para poder responder a la totalidad de la comunidad, no a una parte, a la totalidad de la comunidad, y eso es una necesidad y es un requerimiento y es una responsabilidad que se debe hacer de manera permanente, es decir, no esperar, insisto, a que venga un Ministerio de Educación a decirte mire, está la jornada el día tanto (sonrisa) y todos tienen que hablar sobre A o sobre B, sino que la escuela, tiene que tener la, la iniciativa, tiene que tener digamos eh... esta, esta capacidad de reflexionar, de mirarse y visibilizar, dentro de su propia comunidad, cuales son aspectos y requerimientos que son necesarios poner en el tapete de discusión, y créeme que al menos la escuela de donde yo trabajo, eh... y que represento, el tema este ha sido, es que, es que es parte de nuestra cultura, el conversarlo, el de preocuparnos por, la única limitante son de carácter administrativas y económicas que ya te mencioné.” (Entrevista 2)

“Entonces cuando falta, se hace poco, se hace poco porque hacemos reuniones, cuando yo te hablo de curriculum, de reglamento interno eso se socializa... yo no puedo, por ejemplo, cambiar el reglamento interno sino lo socializo con todos los entes del establecimiento, apoderados, estudiantes, obviamente los profesores, consejo escolar, que ehh... en el concejo escolar hay un representante de cada estamento de la unidad educativa, entonces se da a conocer a todos.” (Entrevista 4)

La segunda entrevistada señala la necesidad de reflexionar dentro de su propia comunidad cuales son los aspectos necesarios para actualizar sus objetivos, con el fin de modificarlos en razón de las necesidades enfrentadas a raíz del nuevo contexto intercultural, preocupándose de llevar el dialogo con toda la comunidad a pesar de las limitantes administrativas y económicas que enfrentan, haciendo énfasis en que no deben esperar lineamientos desde el Mineduc para realizar cambios; esta preocupación es compartida por la cuarta entrevistada, quien ve la necesidad de realizar cambios en el reglamento interno de la comunidad educativa, con el fin de socializar la información respectiva del currículo con las partes integrantes del establecimiento.

Cabe destacar, la necesidad de responder a la comunidad haciendo un reconocimiento a todos los grupos presentes en el establecimiento, y que tiene relación con el Artículo 3 Literal K (Ministerio de Educación, 2019)

“Art. 3 K. Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales.” (Ministerio de Educación, 2019).

“Lo mismo hacemos con la política eeh... relacionada con los niños migrantes, eh y por eso te digo, independiente que no tengan por A, B, C la condición de prioritario eeh... las acciones que nosotros desarrollamos son de manera general, es decir, para todos... todos los grupos (Entrevista 2).

“Mira las expectativas de los profes...nuestra, voy hablar en general, es lograr que ellos primero, se adecuen a nuestra realidad, a nuestro contexto social. A este país, eso es lo primero, es adaptarlos, a lo mejor contenerlos porque vienen con carencias tremendas ¿ya? Y mira, yo no lo veo ni satisfacción, ni satisfacción, yo creo que nosotros los recibimos porque queremos, porque son seres humanos, porque la interculturalidad nos iba servir y nos va a servir, pero lo estamos haciendo en la medida que nosotros podemos” (Entrevista 1)

Según lo estipulado por la ley, el sistema debe buscar eliminar todas las formas de discriminación arbitraria para facilitar el aprendizaje y su participación, reconociendo también las necesidades educativas especiales, estas medidas condicen con lo planteado por la segunda entrevistada, la cuales plantean que independiente del reconocimiento nominal del estudiante, desde el establecimiento busca realizar acciones que lleguen a todos los grupos en un contexto de recursos limitados. En lo que respecta a los estudiantes migrantes, la primera entrevistada identifica carencias, con las cuales debe haber un trabajo de adaptación, entendiéndolo bajo la perspectiva de entregarle herramientas para que pueda adecuarse a esta realidad, valorando su inserción como una utilidad para el establecimiento, donde la interculturalidad emerge en estas nuevas relaciones desarrolladas por su inserción.

Las carencias o falta de recursos es una limitante para que los establecimientos logren garantizar los derechos hacia todos los estudiantes, en especial atención para el interés de nuestra investigación que son los niños y niñas migrantes; el estado debe garantizar este derecho y asegurar una educación inclusiva, tal como lo señala el artículo 4 (Ministerio de Educación, 2019).

“Art. 4. La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (...)” (Ministerio de Educación, 2019).

“O sea, partiendo del derecho a la educación como base, yo creo que el, el... tiene que ver con... con que la escuela pueda, eh... o no sé si del ministerio se puedan gestionar de otra forma los recursos... y sin tantas porque el Ministerio dice una cosa, pero cuando va bajando, al final uno se encuentra con tantas trabas que al final no es lo que se dice, ¿ya? Entonces yo creo que en, en... en este derecho a la educación, emm... y el derecho a la... al, al... aquellos puedan entrar a un establecimiento que ofrezca todas las condiciones... el Ministerio ahí tiene que ser como más ejecutivo, ya... en ese sentido, para que las escuelas puedan funcionar desde una lógica más autónoma” (Entrevista 4)

Para que esta educación sea inclusiva, es de importancia para los establecimientos que sea sin trabas administrativas o económicas, tal como lo plantea la cuarta entrevistada, que a pesar del reconocimiento de este derecho carece de una gestión eficiente, transformándose en una traba para lograr el derecho reconocido. En esta misma línea, el artículo referenciado sigue exponiendo los deberes del Estado, los cuales giran en torno a la difusión y garantizar las oportunidades, reduciendo las que se generan por distintas desigualdades, en las que también hace referencias a las étnicas o territoriales.

“Art. 4. (...) Es deber del Estado resguardar los derechos de los padres y alumnos, cualquiera sea la dependencia del establecimiento que elijan. Es deber del Estado mantener y proveer información desagregada sobre la calidad, cobertura y equidad del sistema y las instituciones educativas. Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (Ministerio de Educación, 2019).

“Eeh mmm. Yo creo que siempre todas la, las leyes finalmente, que son macro regulatorio, eeh... se requieren muchos anexos o anexos eh... bien de carácter legal que permitan asegurar lo que plantea, porque una cosa es que yo pueda plantear y decir, no la equidad eeh involucra... que se yo, que todos los niños independientes de sus condiciones, tengan acceso A, B o C, pero si yo a eso no lo, no lo, no lo anexo a otro tipo de lineamientos eh... legales eeh difícilmente se puede acceder, o sea un punto tan crítico tiene que ver por ejemplo, tiene que ver con la identificación del RUN o el RUT nacional, que los inmigrantes no tienen acceso a este procedimiento porque es un rol único, y eso les limitó por mucho tiempo y le sigue limitando por mucho tiempo el acceso a muchos recursos ministeriales, y también de, de ,de situaciones digamos, por ejemplo, de JUNAEB que se yo, del, del mismo recursos SEP, de la, del reconocimiento como un niño prioritario, entonces, como no tienen la posibilidad de todavía poder regularizar esto... entonces en ese aspecto, te va limitando precisamente el acceso a los recursos, y al limitarlos obviamente, está entonces totalmente en contra posición con lo que es el principio de equidad”. (Entrevista 2)

En la cita expuesta en la columna derecha, la segunda entrevistada recalca la necesidad de eficiencia del Estado en torno a su gestión para lograr una educación inclusiva, y en este contexto en el que la ley reconoce la necesidad de reducir las desigualdades presentes en el sistema educativo, para la segunda entrevistada esto no es suficiente si no se agilizan lineamientos legales y administrativos que refieren al reconocimiento del niño migrante como lo es el RUT, elemento importante para acceder a recursos y el reconocimiento de derechos.

En lo que respecta a los profesionales de la educación, el sistema garantiza a través de la ley en artículo 10 Literal C una serie de derechos y deberes, entre los derechos destaca la necesidad de actualizar el conocimiento docente, participar en capacitaciones y exposiciones asociadas a lo curricular; mientras que, en los deberes de los profesores, se encuentra la orientación que deben entregar a los estudiantes, donde la ley pone énfasis al respeto mutuo y no discriminación.

“Art. 10 C. (...) Por su parte, son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio; respetar tanto las normas del establecimiento en que se desempeñan como los derechos de los alumnos y alumnas, y tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, 2019).

“Ehh... O sea, yo creo que sí. En el 100% no, pero nosotros, por ejemplo, tenemos, emm... la inclusión mirada desde el apoyo pedagógico, desde los niños y niñas inmigrantes, eh... desde también la preparación de los profesionales de la escuela, ¿ya? No solamente de... desde la normativa, sino que desde cómo se vinculan, cómo se trabaja con ellos, eh... que ellos también se sientan a gusto, eh... y reglas parejas pa’ todos, po’. No solo... no solamente para... para... para algunos, ¿ya?” (entrevista 5)

“El tema de los estudiantes inmigrantes no ha sido como tema en el sentido de... de complicarse. Ya, entonces, ehh... es como: “¡Ay qué bueno, llegó otro! Listo, ya. No sabe hablar, no sabe leer, listo. ¿Quién lo va a apoyar? Lo va a apoyar el PIE, lo va a apoyar la María José, lo va a apoyar don José Luis” y... y es como... como otro estudiante más que tiene dificultades solamente; que tiene dificultades como otro estudiante, tiene dificultades” (Entrevista 5)

Como expresa la quinta entrevistada, reconoce el deber de entregar un apoyo pedagógico a los estudiantes y la preparación de sus profesionales más allá de la normativa, describiendo la necesidad de generar vínculos y un trabajo que sea cómodo para ellos. A la vez, destaca la gestión con los recursos que tiene a disposición y la disponibilidad de sus profesionales para atender las nuevas necesidades de los estudiantes y orientarlos.

Finalmente, los estudiantes para lograr sus objetivos deben conocer sus derechos y asumir compromisos con el establecimiento y sus pares, lo que ha sido un trabajo que los establecimientos han debido gestionar, tal como lo señala la cuarta entrevistada, quien lo vincula con sus emociones y en perspectiva de su futuro.

“Art. 29 C. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros” (Ministerio de Educación, 2019).

¿y qué es lo que les enseñamos? Les hacemos es que gestionen, que gestionen el enojo, gestionen la rabia; entonces cuando tu enseña a un estudiante a que gestionarse como persona a través de las emociones vas a tener estudiantes más empoderadas; de quinto hacia octavo año básico eso se hace a través de la hora de orientación con unos talleres específicos, esos “empoderate mujer” y en la enseñanza media obviamente a eso le sumamos, empezamos con el tema de las universidades (Entrevista 4)

Como señala la cuarta entrevistada, el gestionar sus emociones puede facilitar el empoderamiento de sus estudiantes, lo que también se logra lo planteado en el artículo 29 literal C en torno a una convivencia pacífica, entregándole también herramientas para que puedan lograr un desarrollo personal de acuerdo a sus intereses, al proyectar en estos talleres el ingreso a la universidad (Ministerio de Educación, 2019).

6.3.4. SINTESIS DEL ANALISIS COMPARATIVO.

A modo de síntesis del anterior análisis, podemos conocer aspectos y relaciones entre Mineduc, establecimientos educacionales y aplicación del DFL 2, así hemos podido conocer ciertos principios, deberes y derechos bases que los establecimientos deben garantizar a todos sus miembros; de esta manera, al revisar e identificar los términos que hemos establecido teóricamente como componentes de la inclusión, hemos observado en diferentes grados falencias y logros, las cuales se han asociado mayoritariamente a temas de gestión, ligados al acceso de recursos económicos.

Así, por ejemplo en temas de equidad, si bien la ley permite la flexibilización de los PEI con el fin de poder acondicionar el trabajo a la realidad del establecimiento, reconociendo las diferencias culturales, los proyectos construidos son financiados por dineros que van dirigidos a niños en particular, no obstante, como existen más formas de necesidades de inclusión, estos deben ser gestionados para alcanzar a aquellos que no logran ingresar a las categorías que el ministerio establece.

De esta manera, al revisar el deber del Estado para garantizar el acceso a la educación, podemos observar que en lo sustancial se cumple, pero la problemática radican en las condiciones en que se da el acceso a la educación, debido a que el acceso universal se ve limitado para los migrantes que tengan diferencias idiomáticas, producto del difícil acceso a recursos para poder contratar traductores que cumplan la función de ayudar en la educación del niño, y a su vez establecer contactos con los apoderados, asumiendo que la comunidad educativa se compone de estudiantes, profesores, padres y apoderados.

Junto a este reconocimiento de la interculturalidad, la cual se materializa entre la flexibilidad de los PEI y el acceso a la educación que respeta todas las particularidades, son aspectos que están presentes en el DFL 2, los cuales se acompañan de la preservación de las creencias normados por artículos legales que establecen el respeto de los diferentes puntos de vista, su desarrollo, así mismo el respeto a los valores y a la diversidad cultural con sus particularidades; este hecho en la práctica se complejiza, debido a que existen formas de hacer arraigadas, las cuales se enfrentan a las costumbres que pueden traer los migrantes, problemática no exenta de polémica, pero que se ha podido modificar a través de la intervenciones de equipos psicosociales y de actos que visibilizan y dan a conocer las culturas allí presentes, como por ejemplo lo sucedido con la inclusión de comidas no chilenas.

En lo que respecta a las prácticas de los niños migrantes y los nacionales junto a los profesionales de la educación, se puede observar cómo ambas partes experimentan procesos de cambios en sus habitus, produciendo tanto innovación como también histéresis en sus prácticas. En los casos de innovación del habitus, podemos mencionar los procesos de adecuación realizada por los profesionales de la educación en las labores de acompañamiento a los estudiantes migrantes, donde a pesar de la falta de capacitación en el tema, se construyeron estrategias para hacer frente a la nueva realidad, modificando así el comportamiento de toda la comunidad, al modificar pautas de convivencia que se enfrentaban con lo ahora sucedido, como por ejemplo, el uso de pelucas por las estudiantes haitianas. En lo que respecta a la histéresis, algunos grupos de migrantes la vivieron más notoriamente que otros, como resultado de diferencias en las pautas comportamentales que, para las entrevistadas, estos resultaban violentos o vulgares, siendo prácticas no adecuadas con las ideas educativas que el colegio busca promover.

Esto a su vez nos lleva a la temática de convivencia, la cual, debido a diferencias culturales, se ha visto en algunos momentos dificultada, como consecuencia del acoso escolar o producto de prejuicios que se hacen manifiesto dentro de la comunidad en general (profesores padres, apoderados y estudiantes), estos asuntos se han ido logrando superar en

mayor o menor medida a través de capacitaciones y actividades que muestran la riqueza de la diversidad cultural en el establecimiento.

De esta manera el acceso de recursos que buscan la igualdad son un aspecto fundamental, ya que nos permite abordar las brechas existentes con herramientas eficientes, frente a esto, la ley posee artículos que reconocen la necesidad de abordar las desigualdades de los estudiantes, garantizando el acceso a las mismas oportunidades sin estar mediadas por la procedencia social.

Pese a lo estipulado legalmente, la realidad no siempre va acorde a lo planificado, por tanto, los colegios no siempre cuentan con los recursos suficientes o necesarios para cubrir todas las necesidades educativas. Para el caso de la migración, frente a esta problemática vemos actuar lo que en la teoría bourdiana se definió como capital social transnacional, el cual actúa como sustituto de las carencias del capital cultural de los migrantes, siendo una red de apoyo que les permite desenvolverse en el ámbito educativo, ejemplo de esta realidad es, el apoyo prestado entre la comunidad haitiana, la cual, frente a las dificultades de comunicación por diferencias idiomáticas, los estudiantes actúan como traductores de sus pares que aún no aprende el idioma, misma situación se replica entre adultos y niños, los cuales suelen ser quienes median la comunicación entre apoderados y profesorado.

En relación a lo estipulado por el Mineduc y las modificaciones realizadas por la Ley de Inclusión, las entrevistadas afirman que no son suficientes las medidas presentadas, ya que a pesar de intentar propiciar el logro de objetivos dirigidos a la inclusión, no son contingentes ni suficientes a las nuevas realidades que enfrentan los establecimientos con presencia de niños migrantes, ya que para su real eficacia y eficiencia es necesario que se reconozcan como sujeto con necesidades particulares, más allá de las vulnerabilidades socioeconómicas, debido a que sus características culturales necesitan una intervención más abocada en lo que respecta al uso del idioma, la resolución de conflictos y el manejo de relaciones interculturales tanto dentro como fuera del aula.

Como última categoría, bajo la perspectiva del poder social que se expresa como el acceso a derechos, la articulación de la ley reconoce que todas las personas deben acceder a la educación, y que se debe entregar a todos sin discriminación, reconociendo la necesidad de inclusión en el que además, es deber de los profesionales actualizar sus conocimientos y orientar a los estudiantes, traducándose esto en derechos para los escolares, pudiendo recibir información y asesoramiento sobre los problemas surgidos, brindado así una educación acorde a sus intereses, además de garantizar su participación y el de toda la comunidad educativa en la gestión interna del establecimiento.

Sin embargo, las entrevistadas problematizan el cómo el Estado garantiza este tipo de educación, que bajo su perspectiva a pesar de su reconocimiento, se ve entrampado por elementos burocráticos por parte de los organismos encargados, careciendo de una gestión eficiente que pone en entredicho el derecho a su acceso si se trata de estudiantes migrantes, por lo que para ser garantizado en plenitud, según sus declaraciones, se deben agilizar los

procesos legales y administrativos que refieren al reconocimiento de los niños migrantes, como por ejemplo, la entrega de un Rut, elemento importante para el acceso y reconocimiento de sus derechos.

Mientras que en lo que se refiere al deber de los profesionales, declaran que han sorteado problemas administrativos y económicos gracias a la disposición que ha tenido el profesorado y los asistentes para intervenir con sus propios recursos a los estudiantes migrantes, siendo esto una labor mayormente voluntaria, con el fin de orientar y buscar herramientas para la inserción de los migrantes independiente de lo que declare el Mineduc

Finalmente, las entrevistadas nos comentan que al momento de reflexionar sobre los estatutos y proyectos educativos internos, se busca la opinión de todos sin distinción, por lo que para sortear los nuevos escenarios, contemplan los intereses de la comunidad migrante para una mejor relación intercultural en el establecimiento, con el fin de poder hacerlos participe de los grupos de decisiones como un miembro más, con el propósito que ellos puedan plantear sus inquietudes, intereses, visiones y metas sin limitaciones, permitiendo alcanzar la autorrealización de estos como miembros de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES.

El presente estudio, buscó comprender la valoración que los directivos de las comunidades educativas realizan de la Ley de Inclusión escolar sobre la gestión del marco normativo para la inclusión de niños migrantes como políticas estatales, y así conocer cómo se materializa la ley en los establecimientos municipales de la comuna de San Felipe.

Para lograr dar respuesta al objetivo general, se revisará uno a uno los objetivos específicos desde la perspectiva de la inclusión escolar, la cual contempla el reconocimiento de la heterogeneidad de los espacios por parte de la comunidad educativa, donde al sujeto migrante se le entregan herramientas o capitales de forma equitativa sin necesidad de una categorización, acompañándose de un rol activo en el desarrollo de sus intereses a través de una participación real que busque el reconocimiento de su identidad y prácticas, mientras que incorpora las particularidades de la sociedad de acogida basadas en sus intereses y metas, todo este proceso es entendido de manera bidireccional, donde el autóctono es parte activa y experimenta un proceso similar en su innovación o histéresis de las prácticas al relacionarse con el sujeto migrante.

Con respecto al primer objetivo específico, “Describir la expectativa de los directivos en torno al marco normativo del Mineduc sobre inclusión, con el fin de orientar los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar”. Las expectativas se han definido como la confianza en alcanzar ciertos logros y metas en la medida que existen las oportunidades deseadas, estando esto mediado por la participación de todos los actores de la comunidad educativa, y que dirigen sus prácticas para el cumplimiento de los objetivos en un futuro cercano (Sánchez Oñate, Reyes Reyes, & Villarroel Henríquez, 2016).

Bajo esta mirada, los directivos de los establecimientos tienen una visión dividida sobre las expectativas de la ley como marco regulatorio para el trabajo interno, siendo estas expectativas bajas, como producto de las críticas existentes a la gestión del ministerio, debido a la falta de apoyo programático y económico para lograr cumplir lo dispuesto por la ley.

No obstante, al momento que los directivos se expresan sobre el trabajo desempeñado de forma autónoma desde los establecimientos, las expectativas se hacen manifiestas, producto del alto compromiso y apoyo que identifican en sus profesionales y asistentes en la educación, quienes han asumido las tareas de mejorar el trabajo de inclusión ya iniciadas por los equipos integrados en el establecimiento.

Las expectativas de los entrevistados apuntan a mejorar el trabajo que vienen realizando, como por ejemplo, lograr mejorar la implementación de talleres y actividades, acceder a profesionales del área de la educación que dominen temas asociados a las culturas de los migrantes, poniendo énfasis en el idioma de los no hispano hablantes refiriendo principalmente a los provenientes de Haití, quienes además necesitan ayuda para expresarse y/o aprender el idioma castellano; dentro de este mismo aspecto, esperan poder reforzar los equipos de trabajo psicosociales, con el fin de lograr cubrir la demanda existente de profesionales expertos de estas problemáticas.

Frente a la conjugación de la ley como marco regulatorio y la propia labor de los profesionales de la comunidad educativa, se hace una clara dicotomía en relación a las expectativas, siendo estas bajas para la labor ministerial debido a la propia burocracia del sistema, a lo cual se suma la desconexión entre las políticas del Estado con una excesiva focalización en los índices de vulnerabilidad económicos, contraponiéndose a las exigencias que el trabajo en los establecimientos demanda. Esta contraposición se puede ver reflejada en la marginación económica de los migrantes al interior del sistema educativo, debido a que los establecimientos educacionales no reciben aportes económicos para cubrir las necesidades de educar a migrantes, viéndose los equipos directivos de los establecimientos en la obligación de redistribuir recursos de otros programas, como por ejemplo del Programa de Integración Escolar (PIE) o de los dineros de la ley de la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Con respecto al segundo objetivo específico de la investigación, “Describir la satisfacción de los directivos en torno al marco normativo del Ministerio de Educación sobre inclusión, con el fin de orientar los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar”, donde la satisfacción es entendida como el balance que la comunidad educativa realiza basada en la reflexión de su situación actual, estando estas en contraposición con sus expectativas respecto al ambiente educacional, influyendo esta en la construcción de sus documentos internos y la elaboración de las prácticas educativas (Sudharani & Kalpana, 2012).

En lo que se refiere a la satisfacción de los directivos frente a las acciones del Mineduc, han sido consideradas como insuficientes y burocráticas a causa del poco trabajo realizado en lo que respecta a las especificaciones de los objetivos de la ley, debido a que no se cumple con las capacitaciones a la comunidad educativa, existiendo una falta de orientación respecto a programas para el desarrollo de actividades que vayan acordes a las necesidades de los establecimientos y que tengan como fin la inclusión, cabe destacar que los instructivos enviados por el Mineduc, son percibidos como desconectados con la realidad de los establecimientos, ya que según los directivos no recogen sus particularidades ni el agobio laboral que sus profesionales enfrentan.

Se suma además, una deficiente gestión de los recursos recibidos por las escuelas, donde sus directivos consideran que no reconocen las necesidades particulares de los nuevos estudiantes, percibiendo como limitante el presupuesto entregado para poder alcanzar plenamente los objetivos planteados por la comunidad educativa, al no poder destinar dineros en otras áreas necesarias, debido a que el financiamiento que reciben viene con un rótulo de inclusión, pero esta solo contempla determinados aspectos asociados a vulnerabilidad socioeconómica y de problemas de aprendizaje, impidiendo el acceso a recursos humanos y materiales que vayan en dirección a resolver las nuevas problemáticas enfrentadas, como lo son las barreras idiomáticas, una nivelación adecuada y el reconocimiento de las culturas de estudiantes no nacionales, hechos que han tenido que ser resueltos por las propias gestiones internas de las diferentes comunidades educativas.

Es precisamente en la gestión interna del establecimiento donde existe una alta satisfacción por parte de sus directivos, como producto del trabajo de sus profesionales y asistentes, quienes en muchas ocasiones lo realizan *ad honorem*, con el fin de orientar y realizar actividades que fomenten las nuevas relaciones en un contexto intercultural que enfrentan los establecimientos estudiados; se valora positivamente las acciones que van dirigidas a la búsqueda de la prevalencia de los intereses de los niños en las actividades e instancias implementadas, con las cuales se va dando cumplimiento a lo estipulado en el DFL 2.

Aquí nuevamente se hace presente la dicotomía entre la labor ministerial y el trabajo interno de las escuelas, ya que como se ha descrito anteriormente, desde el ministerio no se contemplan las necesidades particulares producidas por el proceso migratorio ni las de los profesionales. Acorde a nuestra teoría, el apoyo necesario para el proceso de inclusión, debe apuntar a superar los traumas asociados al desencanto del país de acogida y a la reunificación familiar, producido por una incongruencia entre lo idealizado y la realidad de su familia (Pavez-Soto, 2018 D), a esto se le debe sumar el proceso identitario que el niño atraviesa, como producto de las nuevas características a las que se enfrenta en esta sociedad, hecho que puede gatillar en conflictos adaptativos, como producto de las diferencias en las formas culturales de hacer las cosas entre su país de origen y el de acogida (Llantén Muñoz, 2017).

Ante las diferencias culturales presentes, es necesario que la comunidad migrante adquiera las prácticas y herramientas necesarias que hagan posible su desarrollo e inserción en la sociedad de acogida, hecho que, de no ser logrado, puede producir lo que Bourdieu y Wacquant (2005) denominan como histéresis en el niño y su grupo familiar, que refieren a la no adquisición de estas herramientas, lo que tendría como resultados sanciones negativas por parte de los locales, dificultando su inserción y ubicando al niño migrante en un espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenencia social y cultural (Pavez-Soto, 2013 B).

Nuestro tercer objetivo busca “Comparar lo establecido por la Ley de Inclusión con la realidad de los establecimientos al momento de gestionar el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia Escolar para la inclusión de los estudiantes migrantes”. Con el propósito de responder a este objetivo, se organizó la información de las entrevistas en cuadros asociados a categorías, según lo recomienda Sartori (1991), las cuales se conectan a conceptos como diversidad, equidad y poder social, que se definen más a detalle en nuestro marco metodológico.

Al Establecer una comparación entre la Ley de Inclusión y los establecimientos educacionales, se han identificado las garantías que el Mineduc y las escuelas deben tener hacia la comunidad estudiantil basados en principios, deberes y derechos, donde se han observado diferentes grados de falencias y logros que van asociados a temas de gestión y acceso de recursos económicos.

El Estado garantiza el derecho a la educación de manera universal, cumpliéndose esto a modo general, pero al comenzar a investigar las particularidades y las condiciones en que se accede al derecho de la educación, este no logra alcanzar los estándares que la ley exige.

Lo anterior se expresa en la flexibilización que los establecimientos poseen de los proyectos educativos, este aspecto positivo se vincula al reconocimiento cultural, en tanto permite cierta autonomía para adaptar las políticas estatales a las condiciones locales en que el establecimiento se encuentra inmerso, no obstante, esta autonomía que poseen los establecimientos resulta ser solo nominal al no ser acompañado por presupuestos que garanticen recursos educativos y humanos para alcanzar la inclusión reduciendo el reconocimiento de la diversidad cultural.

Este reconocimiento está vinculado a la preservación de creencias que tienen los niños migrantes, donde el DFL 2 establece artículos que reconocen el respeto de los diferentes puntos de vista y valores de las culturas presentes en el establecimiento, lo cual también ha sido un trabajo para las comunidades que, sin mayores capacitaciones, han tenido que gestionar sus limitados recursos para enfrentar esta nueva realidad, elaborando talleres e instancias en conjunto con apoderados profesionales de la educación y estudiantes que buscan el fomento de sus intereses, siendo en ocasiones esta labor, solo motivada por la voluntad y confianza de los profesores en el proyecto educativo del establecimiento.

Lo anteriormente expuesto se materializa en el trabajo de convivencia, en esta temática la ley garantiza y establece como deber de las escuelas su desarrollo, en este ámbito las problemáticas se han logrado resolver casi en su totalidad, no obstante, las escuelas no han estado exentas de dificultades asociadas a prejuicios y estereotipos que se manifestaron tanto entre el estudiantado, apoderados y profesores, implicando esto un trabajo de gestión, organización y discusión de la comunidad educativa; así mismo, dentro de la problemática del acoso escolar, es necesario poder contratar a los profesionales capacitados, con el fin de evitar hechos de violencia como los identificados durante el análisis de la información, no obstante, estos aspectos de la convivencia se ven limitados en su abordaje por la falta de recursos económicos.

Producto de lo anterior, pero principalmente asociado a temáticas de recursos económicos que apoyen el incentivo de una buena convivencia, existen sentimientos de descuido a la educación como producto de la baja participación del ministerio, a esto se debe sumar el carácter punitivo de las sanciones sugeridas por el Mineduc en temas de convivencia, contraponiéndose a las propuestas de los establecimientos que buscan el dialogo y promocionar las prácticas que inviten a una coexistencia armónica entre la comunidad escolar.

Otra categoría a analizar es el acceso a recursos que busquen la igualdad, donde el DFL 2 garantiza la capacitación de los profesionales de la educación, a la vez que busca orientar la resolución de conflictos para una buena convivencia, sin embargo, los establecimientos consideran que no son suficientes las medidas que ha realizado el Mineduc para garantizar lo establecido por la ley, presentándolas como no contingentes para los hábitos y prácticas

comportamentales de los niños migrantes, esto se debe a que el Mineduc no reconoce al niño migrante como un sujeto con necesidades particulares que se deben resolver para una buena inserción, por lo tanto, las intervenciones que tratan sobre el uso del idioma, resolución de conflictos y manejo de relaciones interculturales, no son consideradas prioritarias por el ministerio, no obstante, para la comunidad educativa implican necesidades de primer orden a solucionar.

En lo que refiere a nuestra categoría “acceso a derechos”, la ley reconoce que la educación debe responder a todas y todos sin discriminación, no obstante, para los establecimientos existen trabas burocráticas que entorpecen la garantía de este derecho, careciendo de una gestión eficiente por parte de los organismos encargados que ponen en entredicho el acceso como un derecho si se trata de estudiantes migrantes.

Es necesario para este objetivo agilizar la burocracia y capacitar a los funcionarios de las escuelas y a los responsables de la administración gubernamental, con el propósito de realizar los procesos legales y administrativos necesarios para garantizar el acceso a la educación, que pese a los avances realizados en las temáticas sobre las entregas del RUT, no se ha equiparado en las otras áreas de la burocracia, viéndose frenada la entrega de recursos a los estudiantes y a los establecimientos, asuntos que se ven acompañados de burocracias internas que, desincentivan el proceso de matrícula, produciendo escuelas dispuestas a matricular a migrantes, versus aquellas que no lo hacen, dando como resultado la guetificación.

Finalmente, para responder nuestro cuarto objetivo que busca “Identificar los procesos de gestión de los directivos en la aplicación de los instructivos de inclusión dados por el Mineduc en los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia Escolar”, la gestión como tal es un aspecto de importancia para el desarrollo de los procesos de inclusión, esto debido a que corresponde al proceso teórico-práctico que atraviesa de forma horizontal como vertical el desarrollo de la enseñanza escolar (Ministerio De Educación, 2014), siendo la materialización de lo teorizado anteriormente en los PEI de cada comunidad.

Por lo tanto, bajo esta mirada, hemos podido identificar dificultades y logros en los procesos de gestión de los establecimientos, en primera instancia, reiteramos las dificultades existentes en la conexión entre ministerio y establecimientos, fundamentándose en aspectos como la burocracia Estatal y la desconexión entre el órgano del Estado y la realidad local de cada escuela, a su vez, volvemos a una temática sobre las limitantes financieras, siendo la problemática que se repite en los diferentes objetivos tratados, hecho que limita el cumplimiento del PEI y de la ley; como repercusión de lo anterior, encontramos hechos como la falta de traductores y de capacitaciones sobre temas administrativos y educativos.

En relación a los asuntos antes planteados, desde los establecimientos se ha enfrentado la problemática migrante con la reorganización de los recurso humanos, financieros y pedagógicos que se reciben desde los diferentes fondos (SEP y PIE) con el fin de cubrir los aspectos que la ley establece.

De la misma forma, se han reorganizado los equipos de profesionales, se han creado grupos de ayuda psicosocial para enfrentar los traumas de la migración, resolver conflictos, e incentivar y orientar los comités de convivencia, permitiendo de esta manera que los estudiantes accedan a recursos que la ley no les garantiza, a la vez que extienden la labor a los padres y apoderados, abriendo con ello oportunidades laborales.

Junto a la gestión antes expuesta, se le debe sumar lo realizado en el ámbito de la enseñanza de la interculturalidad, debido a que en todos los establecimientos estudiados, han abierto espacios que permiten dar a conocer las particularidades del folclor y la cultura en general de las diferentes nacionalidades que componen a la comunidad educativa, estas actividades se desarrollan a través de ferias gastronómicas y de la inclusión de fechas y aspectos históricos en los actos académicos, como en el estudio de la asignatura de ciencias sociales.

En conclusión y respondiendo a la pregunta de investigación, la valoración que los directivos realizan respecto a la Ley de Inclusión y su orientación a los lineamientos del PEI y el MCE, ha sido poco satisfactoria e insuficiente para la inclusión de los niños migrantes, si bien es cierto que existen elementos en el marco normativo referidos al acceso de la educación, la buena convivencia y el respeto a la diversidad cultural; los directivos declaran que no se garantiza la inclusión plena del niño migrante, como producto de la falta de acceso a recursos que reconozcan las necesidades particulares de estos, garantizando la adquisición de las herramientas necesarias para su desenvolvimiento en el establecimiento y la sociedad de acogida.

Estas problemáticas enmarcadas en la teoría que hemos planteado, coartan el ideal del proceso de inclusión y perjudican los aspectos asociados a esta, es decir, la falta de profesionales así como la falta de recursos educativos que apoyen los trabajos realizados por el equipo ya existente en el establecimiento, dificulta la capacidad de inserción de los niños en la escuela y por consiguiente en la sociedad de acogida, siendo estos asuntos obstáculos que impiden que los estudiantes migrantes se piensen a sí mismos junto a metas propias para desarrollarse en Chile.

La falta de recursos en el establecimiento, no hace más que agudizar las diferencias ya existentes entre los nacionales y los extranjeros, debiendo ser prioritario para los equipos de profesionales de las escuelas, asegurar la equidad en el acceso de los recursos, disminuyendo de esta manera las dificultades que implica la migración y la marginación por temas de prácticas culturales y de desigualdad socioeconómica.

Junto a lo anterior, es también necesario resaltar la necesidad del reconocimiento a la diversidad cultural, con el fin de preservar sus costumbres, así como aprender sobre las pautas comportamentales existentes en la comunidad escolar, y por consiguiente en la sociedad chilena; este es un proceso bidireccional que no solo involucra al migrante que intenta ser incluido, sino que también al nacional que debe ser receptivo a conocer al extranjero, de esta manera producir la innovación del habitus en ambas partes.

Mientras que los aspectos que dificultan la inclusión plena pueden devenir en la producción de la histéresis, concepto Bourdiano que nos remite a la irrupción de la continuidad del habitus, impidiendo el desarrollo de la inclusión en los términos planteados en nuestra conceptualización (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016). Estos hechos resultan en el desaprebo de los locales sobre las prácticas del migrante, produciendo como resultado prejuicios sobre su comunidad, así también, en un sentido inverso, el migrante tomará una actitud hostil hacia las prácticas locales, perdiendo interés en conocer la cultura que lo acoge y reforzando de manera negativa las propias prácticas, es decir, sin un dialogo entre su cultura con la cultura que lo envuelve, impidiendo la innovación del habitus.

Con los resultados de esta investigación, se abren diversos temas para abordar en posteriores estudios tales como, conocer la valoración de los propios niños en los establecimientos de la comuna de San Felipe, y las relaciones interculturales que estos experimentan en el sistema escolar; otra línea de trabajo abierta a desarrollar es sobre la participación de estudiantes y apoderados migrantes en la construcción de los proyectos educativos de la comunidad escolar. En lo que respecta al plano teórico, se abre la posibilidad de profundizar en la relación de los conceptos que la escuela bourdiana ha ido desarrollando en relación a los enfoques migratorios asociados a los campos y capitales transnacionales, enmarcándose esto en el contexto de la movilidad humana y sus implicancias socioeconómicas, históricas y culturales.

BIBLIOGRAFÍA.

- González Ollino, D. (2017). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/2017-05-daniela-gonzalez-celade.pdf>
- Ruiz de Lobera Pérez-Mínguez, M. (2004). Inmigración, diversidad, integración exclusión: Conceptos clave para el trabajo con la población migrante. *Revista de Estudios de Juventud*(66). Obtenido de INJUVE: <http://www.injuve.es/sites/default/files/66CAP1.pdf>
- Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (Abril de 2012). *Hezkuntza Saila*. Obtenido de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf
- Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (Abril de 2012). *Hezkuntza Saila*. Obtenido de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf
- Aguayo, P. (2008). John Dewey, teoría de la valoración. *Revista de filosofía*, 66, 263-272. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602010000100016
- Aizencang, P. (2013). Campo social, vida y ser transnacional: Una revisión contemporánea de los estudios transnacionales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*(219), 241-248.
- Albornoz, F., Cabrales, A., & Hauk, E. (2017). Immigration and the system School. *Economic Theory*, 65, 855-890.
- Albornoz, N., Silva, N., & Lopez, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 81-96.
- Alvarado Agurto, D. (2015). Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile. *Convergencia educativa*, 9-17.
- Amnistía Internacional. (2018). *Informe 2017/2018 Amnistía Internacional: La situación de los derechos humanos en el mundo*. Londres: Amnistía Internacional. Obtenido de https://www.google.com/search?q=Informe+2017%2F2018+Amnistia+Internacional%3A+La+situacion+de+los+derechos+humanos+en+el+mundo&rlz=1C1SQJL_esCL796CL796&oq=Informe+2017%2F2018+Amnistia+Internacional%3A+La+situacion+de+los+derechos+humanos+en+el+mundo&aqs=c
- Andreú Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido, una revisión actualizada.
- Aravena Kenings, O., Riquelme Bravo, P., Mellado Hernández, M. E., & Villagra Bravo, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la región de Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 55-71.
- Araya Rojas, C., & Garay Tapia, D. (2018). El derecho a la reagrupación familiar del extranjero en Chile. Realidad y desafíos. (R. Lages De Oliveira, Ed.) Santiago, Chile.
- Arroyo González, M. J. (2013). La educación intercultural un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 144-159.
- Arroyo González, M. J. (Junio de 2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6, 144-159.
- Arter, J. (2009). *Classroom assessment for student learning (CASL), Perspective on the JCSEE student evaluation Standards*. the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, EE.UU.
- Aruj, R. S. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Pap. Poblac*, 95-116.
- Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la ciencia*, 7(12), 223-239.
- Ávalos Berner, B. (2012). *Inmigrantes en Chile: límites y potencialidades de los*

niveles locales para construir un nuevo pacto de integración social. Santiago de Chile: Tesis Universidad De Chile.

Azuero Rodríguez, A. R. (2009). Capital social e inclusión social: Algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos De Administración*(41), 151-168.

Biblioteca Nacional De Chile. (2018). *Memoria chilena*. Obtenido de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3523.html>

Biblioteca Nacional De Chile. (2018). *Memoria Chilena*. Obtenido de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3316.html>

Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula "Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana"*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa, Santiago. Obtenido de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Madrid: Desclée de Brouweer.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Villa Bellester: Siglo XXI editores Argentina S.A.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Lo herederos, los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Bravo, J. (2016). *Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales*. Obtenido de CLAPES UC: <http://www.clapesuc.cl/assets/uploads/2016/11/30-11-16-informe-laboral-inmigrantes-trim-ago-oct-2016.pdf>

Bravo, J. (2018). *Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales*. Obtenido de CLAPES UC: <http://www.clapesuc.cl/assets/uploads/2018/04/24-04-18-informe-laboral-dic-2017-feb-2018.pdf>

Brenes Venegas, J., Herrera López, Y., Mendez Elizondo, F., Morales Trejos, C., & Rodríguez Oviedo, I. (2019). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-30.

Bueno Abad, J. R. (2002). La inclusión y los procesos de intervención social. *Acciones e investigaciones sociales*, 293-327.

Cabra-Torres, F. (2010). *El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación*. Educación y Educadores.

Camdepadrós, R., & Pulido, c. (Noviembre de 2009). Sociología de la educación desde la perspectiva crítica. *Teoría de la educación, educación y cultura en la sociedad de la información*, 10(3), 56-73.

Canales, M. (2006). *Metodología de Investigación Social*. Santiago de Chile: Lom.

Cancillería. (2018). *República de Colombia, Cancillería*. Obtenido de <http://www.cancilleria.gov.co/colombia/migracion/historia>

Cano Christiny, M. V., Soffia construcci, M., & Martínez Pizarro, J. (2009). *Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio*. Naciones Unidas- CEPAL. Santiago De Chile: Centro Latinoamericano Y Caribeño De Demografía (CELADE).

Cano, V., & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), 129-167.

Cardona, D., & Agudelo, H. (2007). satisfacción personal como componente de la calidad de vida de los adultos de medellin. *Revista de salud pública*, 541-549.

Carmi, C. (18 de Octubre de 2016). *Elige Educar*. Obtenido de <http://www.eligeeducar.cl/migrantes-como-ensenarle-a-un-nino-que-no-habla-tu-mismo-idioma>

Casa Nueva De Landa , M. J. (2013). *nstruye sobre uso de recursos de las subvención escolar preferencial*. Santiago.

Castaño Ramirez, L. M. (2015). *Educación inclusiva desde la participación estudiantil. en el marco del proyecto educativo institucional centro educativo lestonnac pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*(49), 18-49.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid : Editorial Síntesis.
- Cerrón Jorge, L. A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*(25), 7-19.
- Chuaqui, J., Mally, D., & Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de ciencias sociales*(69), 157-188.
- Concha, N. L., & Mansilla, M. Á. (2017). Pacientes ilegítimos: Acceso a la salud de los inmigrantes indocumentados en Chile. *Salud Colectiva, 13*(3), 507-514. doi:<https://doi.org/10.18294/sc.2017.1110>
- Congreso Nacional de Chile. (2019). *Ley 20.845*. Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado el 20 de Octubre de 2020, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Consejería De Gobernación. Dirección General De Coordinación De Políticas Migratorias. (2007). *Plan integral para la inmigración en Andalucía*. Sevilla.
- Correa Urbina, J. A. (2013). *Capitales culturales de niños hijos de migrantes peruanos desde la perspectiva de la comunidad educativa de escuelas básicas santiago de chile*. Santiago De chile: Tesis para optar al título de Sociologa Universidad de Chile.
- Cortez Salas, A. (2004). *Niños y niñas inmigrantes en Chile : derechos y realidades*. Santiago: Colectivo Sin Fronteras: Fundación ANIDE.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la psicología*. Argentina: Editorial Brujas.
- Cox, C. (Abril de 2011). Currículo escolar en Chile: genesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*(56).
- De La Torre Gamboa, M. (2012). *La utopía Deweyana: Valores e ideas de futuro en la teoría de la valoración de John Dewey*. Obtenido de Dirección de Superación Académica: <http://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto843058.PDF>
- Denegri Coria, M., Aguayo González, C., & Vargas Ojeda, A. (s.f.). *Educación Chile*. Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PEI-Comunidad.PDF>
- Departamento de Educación Municipal San Felipe. (2018). *Alumnos migrantes de Establecimientos Municipales de San Felipe a Noviembre 2018*. San Felipe.
- Dewey, J. (1939). Theory of Valuation. *Philosophy of Science*, 490-491.
- Díaz Hernández , R., & Parreño Castellano , J. M. (2008). *Diez años de cambio en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008*. Barcelona: Universidad De Barcelona.
- Díaz M, L. M. (2010). Migrantes Transnacionales, políticas migratorias y el papel de la sociedad civil organizada. *Sociedad y Economía No. 19*, 33-48.
- Digiorgio, C. (2009). Application of Bourdieuan theory to the inclusion of students with learning/ physical challenges in multicultural school settings. *International Journal of Inclusive Educatio*, 179-194. doi: 10.1080/13603110701350622
- División de Educación General. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Doña-Reveco, C., & Levinson, A. (30 de Noviembre de 2012). The Chilean State and the search for a new policy. *Ignire*, 67-90. Obtenido de <http://www.ignire.cl/index.php/articulos2/129-the-chilean-state-and-the-search-for-a-new-migration-policy>
- Duck, C., & Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11-14.
- Durand, J., & Massey, D. S. (2003). *Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores de los siglos XXI*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- EduTrends-Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (Mayo de 2016). *EduTEKA*. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-evaluacion-desempeno>
- Egg, A. (1997). *Diccionario de Pedagogía*. Argentina: Magisterio.
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 642-660.

- Esponda Fernández, J. (2016). Sistema internacional de protección de los derechos de los migrantes. Normativa nacional e implicancias en la comuna. En X. Erazo, J. Esponda, & M. Yaksic SJ, *Migración y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (págs. 17-38). Santiago de Chile: LOM.
- Esponda Fernández, J. (2016a). Ciudadanía plena de los migrantes en la comuna. En X. Erazo, J. Esponda, & M. Yaksic SJ, *Migración y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (págs. 99-114). Santiago de Chile: LOM.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman inc.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse: The critical study of language*. London and New York: Longman inc.
- Fernandez Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educacion XXI*, 121-140.
- Fernández Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un desafío educativo. *Educación y educadores*(7), 33-44.
- Fernández, M. P. (Abril de 2018 G). *Ministerio De Educación*. Obtenido de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Fernandez, M. P. (2018). *Mapa del Estudiantado Extranjero en el sistema escolar Chileno (2015-2017)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc.
- Figueroa, I., Soto, J., & Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1-13.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a la técnica cualitativa de investigación social*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Franquesa S., A. M. (2002). Breve reseña de la aplicación del análisis crítico del discurso a estructuras léxico-sintácticas. *Onomázein*, 449-462.
- Fuente, A. (2012). *Integración social del inmigrante latinoamericano en España, contexto comunitario y bienestar*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- Fundación Democracia y Desarrollo. (05 de Mayo de 2017). *Vecino Migrante. Vecino Migrante, Recoleta*. Chile.
- Gaete Fiscella, J. M., & Ilabaca Baeza, P. (2017). La nacionalización de los migrantes extranjeros una capitalización social desde la participación asociativa y el compromiso cívico. *Si somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 127-155.
- Gaete Fiscella, J. M., & Ilabaca Baeza, P. (2017). La nacionalización de los migrantes extranjeros: Una capitalización social desde la participación asociativa y el compromiso cívico. *Revista de Estudios Transfronterizos Si Somos Americanos*, 127-155.
- Gaitán, L. (2007). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, Infancia y Adolescencia ¿De quien es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 29-42.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carraza Peña, G. (Enero de 2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Gatica Guzman, L. (2008). *Un posible hilo de Ariadne*. San Felipe: Talleres gráficos centro almendral.
- Gloël, M. (Mayo de 2015). *Goethe institut Chile*. Recuperado el 14 de junio de 2017, de <https://www.goethe.de/ins/cl/es/kul/mag/20815303.html>
- Gobernación Provincial de San Felipe. (2019). *Informe Ejecutivo Unidad de Extranjería 2014-2018*. San Felipe.
- Godenau, D., & Buraschi, D. (2017). *Migraciones, Desigualdad e Integración en Tiempos de Crisis*. Tenerife: Gráficas Sabater S.L.

- Gómez Walteros, J. A. (2010). La migración internacional: Teorías y enfoque, una mirada actual. *Semestre Económico*, 13(26), 81-99.
- González Pizarro, J. A. (2010). La Industria Minera De Antofagasta Y La Inmigración Boliviana Durante el Ciclo Salitrero. Notas Para Su Estudio. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 10(2), 97-127.
- Groizard Cardosa, J. L. (2006). Migraciones y desarrollo: Nuevas teorías y evidencias. *Revista de Economía Mundial*, 251-274.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerrero, J. (1998). *Metodos cuantitativos en una experiencia de resolución de problemas*. Ciudad de Mexico: Centro de investigacion y estudios avanzados del instituto politecnico nacional.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las páticas sociales:una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Guzman Arce, M. J. (2017). *GESTIÓN ESCOLAR: SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS MIGRANTES POR LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES MIGRANTES NO MIGRANTES EN UNA ESCUELA DE EGB DE LA COMUNA DE RECOLETA*. Santiago de Chile: Tesis para Optar al grado acadeico de magister en educacion Universidad de Chile.
- Hansen, D. T., & Galindo Diego, A. C. (2014). Un espíritu cosmopolíta, o la vida como educación: Octavio Paz y Rabindranath Tagore. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional Latinoamericana*.
- Hernández Sampieri, C., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hernández Yulcerán , A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 151-169.
- Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contexto de estudiantes migrantes: Las Complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200009
- Hernandez-Carrera, R., Matos de Souza, R., & Clementino de Souza, E. (2016). Entrevista cualitativa y la investigación en educacion de adultos. *Revista Horizontes*, 34(3), 23-36.
- Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integracion en la sociologia de la inmigracion. *Papers*, 71-76.
- Huircan, M. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingue en Chile. En D. Quilaqueo Rapimán, C. Anibal Fernández, & S. Quintriqueo Millan, *Interculturalidad en el contexto mapuche* (págs. 19-40). Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue.
- Inda , G., & Duek, C. (2005). El concepto de clases en Bourdieu: ¿Nuevas palabras para viejas ideas? *Aposta, revista de ciencias sociales*(23), 1-20.
- INDH. (2017). *Instituto Nacional de Derechos Humanos*. Obtenido de https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf
- Instituto Nacional De Estadísticas. (2017). *Censo 2017*. Recuperado el 08 de Agosto de 2018, de http://www.censo2017.cl/wp-content/uploads/2018/05/presentacion_de_la_segunda_entrega_de_resultados_censo2017.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Censo*.
- Instituto Nacional De Estadísticas e Informática. (2013). *INEI, Instituto Nacional De Estadísticas e Informática*. Obtenido de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1102/libro.pdf
- Jiménez, C. I. (2010). Trasnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 13-38.
- Joiko, S., & Vasquez, A. (2016). Acceso y eleccion escolar de familias migrantes en chile. "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la educacion*, 132-173.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. DF, Mexico: McGraw Hill Interamericana.
- Küllmer , V., & Riveros, E. (2011). *Educando Juntos*. Obtenido de <https://www.educandojuntos.cl/documentos/assessment-metodologia-asegurar->

aprendizaje-esperado/el-assessment-como-metodologia-para-asegurar-el-aprendizaje-esperado/

Kvale, S. (2011). *La entrevista en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

LeCompte, M. D. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 31-60.

León, A. (Octubre-Diciembre de 2007). Que es la educación. *Educere*, 11(30), 595-604.

Letelier Gávez, M., & Fiabane Salas, F. (2015). Participar en el espacio educativo: Establecimientos municipales que construyen sus proyectos educativos institucionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 81-96.

Liwski, N. (2008). Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos. *Special Forum on Migration Issues, Washington, DC*, 83-91.

Llantén Muñoz, E. S. (2017). *Dinámicas de inclusión-exclusión social en la interacción entre pares inmigrantes y chilenos en la escuela*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social, Universidad Alberto Hurtado, Santiago. Obtenido de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8250>

López-Pozo, C. (2009). El costo emocional de la separación en niño migrantes: Un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California. *Agricultura, sociedad y Desarrollo*, 6(1), 81-103.

Mally, D., & Parraguez, R. (2019). Exclusión social. En J. Chuaqui, *Estructura social, poder y persona. Un tributo a El Capital de Carlos Marx*. Santiago, Chile: RiL editores.

Margarit Segura, D., & Bijit Abde, K. (2014). Barrios y población inmigrante: El caso de la comuna de Santiago. *Revista INVI*, 29(81), 19-77. Obtenido de <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/831/1153>

Márquez, F. (Mayo de 2014). Inmigrantes en territorios de fronteras. La ciudad de los otros. Santiago de Chile. *EURE, Revista Latinoamericana De Estudios Urbanos Regionales*, 40, 49-72. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v40n120/art03.pdf>

Martínez García, J. S. (2017). El Habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3). doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2). Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2).

Martínez, A. (2010). Reflexiones entorno al concepto de clase social, Pierre Bourdieu y el espacio social pluridimensional. *Astrolabio: Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*(2).

Martínez, J. (18 de Diciembre de 2015). *Elige Educar*. Obtenido de <http://www.eligeeducar.cl/migrantes-en-chile-la-experiencia-de-inclusion-del-colegio-san-alberto-de-estacion-centro>

Martín-Pastor, M. E., Gonzáles-Gil, F., & Sánchez Gómez, M. C. (2011). Inmigrantes en situación de desventaja sociocultural. Evaluación de competencias electroescritas y comunicacionales. *Revista educación inclusiva*, 4(2), 11-20.

Mascareño, A., & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*(116), 131-146. Obtenido de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/38800>

Massey, D. S., Arango, J., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (s.f.). *Teoría de las migraciones internacionales: Una revisión y aproximación*. Universidad de Granada. Obtenido de <http://www.ugr.es/~redce/REDCE10/articulos/14DouglasDMassey.htm#notabis>

Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaoci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (1998). *Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte*. Barcelona: Icaria. Fundación Hogar del Empleado.

Massey, D., Durand, J., & Malone, N. (2009). *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre México y Estados Unidos*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Mena, I., Bugeño, X., & Romagnoli, C. (2016). Proyecto Educativo Institucional en su dimensión formativa. *Valoras UC*, 1-8.

Mendoza, I., & Sanhueza, S. (2016). la diversidad cautiva en la interculturalidad

de la política de educación intercultural chilena. *Educadi*, 83-98.

Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La cuestión universitaria*(7), 23-31. Obtenido de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3353>

Micolta León, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. (F. d. Revista del Departamento de Trabajo Social, Ed.) *Trabajo social*, 59-76.

Ministerio De Educación. (Octubre de 2014 C). *Ministerio De Educación*. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201410091522060.pei_car_tilla.pdf

Ministerio de Educación. (2017 F). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: La ley de Inclusión Escolar*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo.

Ministerio de Educación. (2019). *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley 20.370 Con las Normas No Derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005*. Santiago.

Ministerio De Educación, Chile. (s.f.). *Apoyo a la inclusión*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2018, de Ministerio De Educación, Educación Escolar: <http://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>

Ministerio de educación, R. d. (8 de Septiembre de 2017). *MINEDUCACION*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Ministerio De Relaciones Exteriores, Chile. (2018). *Chile en el Exterior. Embajadas, Consulados y Misiones Multilaterales de Chile*. Obtenido de <https://chile.gob.cl/chile/blog/haiti/puerto-principe/visa-de-reunificacion-familiar>

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (26 de Julio de 2017). *Ministerio del Interior y Seguridad Pública*. Obtenido de <http://www.interior.gob.cl/noticias/2017/07/26/gobierno-anuncia-la-creacion-de-visa-especial-para-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes/>

Mizala, A. (3 de Octubre de 2012). *Centro De Investigación Avanzada En Educación, Universidad De Chile*. Obtenido de http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=261

Molina Galarza, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de pesquisas*, 46(162), 942-964. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/198053143615>

Moyano Díaz, E., & Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Revista Universum*, 22(2). Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200012>

Mundaca Ovalle, P., Fernández Cavada, N., & Vicuña Undurraga, J. T. (2018). *Migración en Chile, un análisis desde el censo 2017*. Servicio Jesuita A Migrantes. Obtenido de <http://sjmchile.org/wp-content/uploads/2018/11/migracion-en-chile-un-analisis-desde-el-censo-2017-sjm.pdf>

Muntaner, J. J. (Marzo de 2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.

Muñoz Chávez, M. G., Palma Rico, K. G., & Saavedra Castro, E. C. (2008). Proyecto Educativo Institucional. *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*(19), 75-88. Obtenido de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/465>

Noriega, R. (2015). *Revista Sur*. Recuperado el 14 de Febrero de 2018, de <http://www.revistasur.cl/revistasur.cl/2015/06/a-10-anos-de-la-promulgacion-en-chile-de-la-convencion-internacional-sobre-la-proteccion-de-los-derechos-de-todos-los-trabajadores-migratorios-y-de-sus-familiares/>

Noticias ONU. (8 de Mayo de 2018). *Noticias ONU, Mirada global, historias humanas*. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2018/05/1432842>

Novaro, G. (2013). Niños Inmigrantes en Argentina: Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*(53), 459-483.

Núñez Leiva, J. I. (2010). Elementos básicos de la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu. Apuntes para estudiantes y docentes de derecho. *ARS BONI ET AEQUI*, 209-219.

OREALC/UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Chile.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *OECD Reviews of Migrant Education. The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being*. Paris.

Organización De Los Estados Americanos (OEA). (2014). *Chile - Síntesis histórica de la migración internacional en Chile*. Obtenido de <http://www.migracionoea.org/index.php/es/sicremi-es/17-sicremi/publicacion-2011/paises-es/85-chile-1-sintesis-historica-de-la-migracion-internacional-en-chile.html>

Organización Internacional para las Migraciones. (2018 de Agosto de 2018). *IOM.OIM*. Obtenido de <https://www.iom.int/es/news/la-oim-apoya-migracion-regular-de-haitianos-hacia-chile>

Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económico (OECD). (2010). *Perspectivas económicas de América Latina 2010. Resumen*. París: Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económico (OECD). Recuperado el 21 de Julio de 2019, de <http://www.oecd.org/dev/latinamericaandthecaribbean/44305080.pdf>

Ortiz Cobo, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1).

Pavez-Soto, I. (Enero-Junio de 2012 A). Inmigración y racismo: Experiencia de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos americanos, Asuntos transfronterizos*, XII(1), 75-99.

Pavez-Soto, I. (2013 B). Los Significados de "ser niña y niño migrante": Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 12(35), 183-210.

Pavez-Soto, I. (2017 C). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungara (arica)*, 613-622.

Pavez-Soto, I. (2018 D). Reagrupación familiar en Chile: Experiencias de la niñez migrante de origen peruano. *Revista Trabajo Social*(92), 1-13.

Pavez-Soto, I. (2018 E). Violencia contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencia, Agencias y actores. *Migraciones internacionales*, 9(4), 155-183.

Pegalajar Palominos, M. D., & Colmenero Ruíz, M. D. (2017). Actitud y formación docente hacia la inclusión en la educación secundaria obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/765/1498>

Peña Ochoa, M. (2011). Sujeto Político y vida pública. *Polis revista latinoamericana*, 1-14.

Perez Ortega, I. (Enero-Abril de 2016). La competencia mediática del currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de información y comunicación? *Innovación educativa*, 16(70), 61-84.

Pintor Sandoval, R. (2011). El habitus y los campos transnacionales en el proceso del transnacionalismo migrante. *Migraciones internacionales*, 6(2), 159-192. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062011000200006

Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 51-65.

Poblete Melis, R., & Galaz, C. (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectoria de inclusión educativa en escuelas de a región Metropolitana*. Obtenido de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Ni%C3%B1os-y-Ni%C3%B1as-Migrantes.-Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n.pdf>

Pole, K. (Marzo-Agosto de 2009). Diseños de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Renglon*(60), 37-42. Obtenido de : <http://hdl.handle.net/11117/252>

Pries, L. (1998). «Las migraciones laborales internacionales y el surgimiento de «espacios sociales transnacionales». Un bosquejo teórico-empírico a partir de las migraciones laborales. *Sociología del trabajo*(33), 103-129.

Ramírez, N. (6 de Diciembre de 2016). Niños inmigrantes en las escuelas chilenas: Estudio advierte de "ghetos", "folclorización" y "Bullying". Santiago, Chile. Obtenido de <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/12/06/834383/Ninos-inmigrantes-en-las-escuelas-chilenas-Estudio-advierde-de-ghetos-folclorizacion-y-bullying.html>

Real Academia de la Lengua española y las Asociación de Academias de la

- Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Recaño Valverde, J. (2002). El papel de las redes en los procesos de migración interna. *Revista de Demografía Histórica*, 15-20. Obtenido de <http://www.adeh.org/?q=es/node/6695>
- Reyes Robledo, M. M. (2010). la formación del profesorado, motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista educación inclusiva*, 89-102.
- Reyes Robledo, M. M. (2010). La formación del profesorado, Motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 89-102.
- Riedemann Fuentes, A. (2016). Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educación intercultural acorde a la multicultural sociedad actual. En X. Erazo, J. Esponda, & M. Yaksic SJ, *Migración y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (págs. 115-130). Santiago de Chile: LOM.
- Riedemann, A., & Stefoni, S. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216.
- Rojas Pedemonte, N., Amode, N., & Vásquez Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: Elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 14(42), 217-245.
- Rojas, N. P., & Silva, C. D. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Observatorio Iberoamericano sobre movilidad humana, migraciones y desarrollo. OBIMID. Madrid: OBIMID. Obtenido de <http://www.upcomillas.es/es/obimid>
- Rosengurt, C. P. (2015). Aportes de la teoría filosófica de la valoración de John Dewey a la Psicología, El rol de las emociones e implicaciones morales. La PLata, Argentina.
- Rovaletti, M. L. (2006). La evaluación ética en las ciencias humanas y/o sociales. La investigación científica: Entre la libertad y la responsabilidad. *Acta bioethica*, 12(2), 243-350.
- Ruiz De Lobera Pérez-Mínguez, M. (2011). Inmigración, diversidad, integración exclusión: Conceptos claves para el trabajo con la población migrante. *Revistas de Estudios de Juventud*, 11-21.
- Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 2-21.
- Sánchez Espejo, F. G. (2019). *Tesis Desarrollo Metodológico De La Investigación*. Lima: Ediciones Normas Juridicas SAC.
- Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F., & Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 347-367.
- Santamaría Lorenzo, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers: Revista de Sociología*(66), 59-75.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*(41), 207-224. Obtenido de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf>
- Sartori, G. (1991). Comparing and Miscomparing. *Journal of Theoretical Politics*. doi: 10.1177/0951692891003003001
- Schiappacasse, P. (2008). Segregación espacial y nichos étnicos de los migrantes internacionales en el área metropolitana de Santiago. *Revista de geografía norte grande*, 39, 21-38.
- Segura Castillo, M. (2005). Diagnostico institucional del proyecto educativo de centro en el desarrollo de la educación intercultural. *Revista Educación* 29, 15-30.
- Servicio Jesuita de MIgrantes. (2018). *Migración en Chile: Un análisis del censo 2017*. Santiago de Chile: Servicio Jesuita de Migrantes.
- Sillard, M., Garay, M., & Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión Esolcar en Chile: La region de Magallanes como experiencia Piloto. *Calidad en la Educación* 49, 112-136.
- Sisto, V. (2019). Inclusión a la Chilena : La inclusion esoclar en un contexto de políticas neoliberales avanzada. *Archivos Analíticos de Políticas Políticas Educativas* 27 (23), 1-26.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., & Lurbe, K. &. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Instituto Universitario de Estudios sobre*

Migraciones, 9-41.

Soto Cornejo, K. L. (2009). *Representaciones sociales de una comunidad de docentes de rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso*. Santiago de Chile: Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Comunitaria Santiago de Chile.

Stassen, M. L., Doherty, K., & Poe, M. (2001). *Course-Based. Review And Assessment Method For Understanding Student Learning*. Massachusetts: Office Of Academic Planning and Assessment (OAPA).

Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Fieldman-Banco, L. Rivera Sánchez, C. Stefoni, & M. I. Villa Martínez, *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías* (págs. 79-109). Quito: Crearimagen.

Stefoni, C. (2011). *Perfil Migratorio De Chile*. Buenos Aires: Organización Internacional Para Las Migraciones.

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*(185), 153-182.

Sudharani, D., & Kalpana, M. (2012). Students' Expectation, Perception and Satisfaction towards the. *Procedia Economics And Finance*, 2, 401-410.

Superintendencia De Educación. (2016). *Niñas y niños migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región Metropolitana*. Superintendencia de Educación: Gobierno de Chile.

Superintendencia De Educación. (Noviembre de 2016). *Superintendencia De Educación*. Recuperado el 21 de Julio de 2017, de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Ni%C3%B1os-y-Ni%C3%B1as-Migrantes.-Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n.pdf>

Surdez-Pérez, E. G., Lamoyi-Bocanegra, C. L., & Sandoval-Caraveo, M. D. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. doi:<https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>

Thayer Correa, L. E. (2016). Migrantes en Chile. Una aproximación a su condición social y algunos elementos para entender su subjetividad. En X. Erazo, J. Esponda, & M. Yaksic SJ, *Migración y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (págs. 71-98). Santiago de Chile: LOM.

The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 Results. Students' well-being*. Paris: OECD. doi:<https://doi.org/10.1787/19963777>

Tijoux, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*(61), 83-104.

Tijoux, M. E. (2013a). Las Escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *POLIS Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.

Tijoux, M. E. (2013A). Niños marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimiento y resistencias. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 83-104.

Trujillo-Losada, M., Hurtado-Zuñiga, M., & Perez-Paredes, M. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Rev.investig.desarro.innov*, 319-331.

Unesco. (2008). *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*. Ginebra: Conferencia Internacional de Educación.

Unidad de transversalidad educativa. División Educación General, Ministerio de Educación. (2011 B). *Orientaciones para elaboración y revisión de reglamentos de convivencia escolar*. Obtenido de Ministerio de Educación, educación de personas jóvenes y adultas: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Reglamento-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovacion Educativa*(21), 119-131.

Valencia, F., & Mazuera, V. (Enero-Junio de 2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 4(1), 119-131.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.

Van den Bergh, V., Mortelmans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbel, D., & Vanthournout, G. (2006). New Assessment modes within project-based education - The Stakeholders. *ELSEVIER*(32), 345-368.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186), 23-36.

Vargas, B., & Margarita, P. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa, Santiago. Obtenido de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf

Vergara, A., Peña, M., Paulina, C., & Vergara, E. (2015). Los Niños como sujetos sociales. El aporte de nuevos estudios sociales de la infancia y análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

Viento del sur al rescate de la memoria. (s.f.). *Viento del sur al rescate de la memoria*. Recuperado el 09 de Abril de 2018, de Poblaciones:

<http://www.vientodelsur.ch/index.php/poblaciones/30-inmigracion-en-chile>

Wagemann, C. (2012). ¿Qué hay de nuevo en el método comparado QCA y el análisis de los conjuntos difusos? *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 51-75. Obtenido de

<http://www.remap.ugto.mx/index.php/remap/article/view/4>

Walvoord, B. (2010). *Assessment Clean and Simple, A Practical Guide for Institutions, Departments and General Educations*. Utah: The University of Utah.

Ybarra, O., & Stephan, W. (Marzo de 1994). Amenaza percibida como predictor de prejuicios y estereotipos, Reacciones de los americanos a los inmigrantes mejicanos. *Boletín de Psicología*, 39-54.

Zapata Martínez, A. (2009). familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1749-1769,.

Zavala Cepeda, J. M. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: Los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la Región de la Araucanía (1887-1915)1. *Revista Universum*, 23, 268-286. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762008000100013

ANEXOS.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

ANÁLISIS ENTREVISTA N°1.

El “establecimiento uno” es una institución educativa ubicada en San Felipe de carácter público que posee enseñanza básica en los niveles de séptimo-octavo y media diferenciada en el área científico humanista y técnico profesional. Para nuestra investigación, es de interés los registros que refieren a la composición de su estudiantado, el cual en palabras de su directora registra un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del 98%, sumado a un alza en el recibimiento de niños migrantes de un 4,9% al año 2018, siendo parte de los establecimientos con mayor vulnerabilidad y presencia de estudiantes no nacionales de la comuna.

A lo largo de la entrevista se dio un valor expresivo de las palabras con un tipo de discurso de carácter informativo; una estructura de las oraciones de carácter declarativo; la utilización de verbos modales epistémicos y radicales estuvieron presentes a lo largo de la conversación y finalmente el valor relacional de sus características gramaticales en lo que respecta a la figura de poder usada durante la entrevista fue una de carácter expresiva en que la hablante se posicionaba frente a una representación de realidad.

En lo que respecta a la entrevista número 1, la forma de comprender las relaciones entre establecimiento escolar y el problema de la inclusión se ven atravesada por diversos factores base, pero siendo preponderante la gestión. Para lograr abordar el problema de la manera más íntegra, revisaremos concepto a concepto y las relaciones que se han establecido.

En primer lugar, se hace relevante aclarar que el rol de la inclusión para la directora del establecimiento es un aspecto que es necesario para el funcionamiento de la propia comunidad, pero el concepto que ella nos plantea como inclusión es una especie de mezcla entre la noción de integración y lo que hemos definido como inclusión.

Para los planteamientos de la directora del establecimiento, la Ley de Inclusión es una ley necesaria, pero que tiene problemas para garantizar lo que establece, varios de estos hechos se ven atravesados por la poca claridad en sus determinaciones y por una cierta desconexión del Mineduc con la realidad propia de los colegios, por tanto, es así como llegamos a ver el proceso de inclusión escolar entorpecido en algunos aspectos como resultado del actuar del ministerio, producto de diversos factores, como la repartición de los recursos económicos, la emisión de instructivos, limitancias en los proyectos y su implementación.

Es así como se nos relata que, al momento de iniciar el proceso migratorio en la zona, al establecimiento se le ordenó recibir a estos estudiantes acorde a la documentación, pero no había ninguna preparación para el equipo docente y administrativo del establecimiento.

“El Mineduc solo te da la instrucción que debes recibirlos y nosotros a través de los que traían con respecto a su documentación los nivelábamos. Había una nivelación con respecto a los cursos y de acuerdo a eso, a la nivelación, se les adecuaban a los cursos que le corresponda” (entrevista 1)

“Mira yo te digo que nosotros trabajamos así, como lo decimos “a la chilena no más”. Nosotros a través, porque tu entenderás que el comité de convivencia fue fundamental en este... en este trabajo: una porque trabajar con los estudiantes para entender primero que culturalmente en todos los ámbitos, en todos los ámbitos, no solamente la cultura en lo que es la asignatura, estudios; culturalmente era totalmente diferente y hubo que trabajar con ellos” (Entrevista 1).

Como se puede observar en las citas, ahí se nos relata sobre la forma de trabajar, utilizando una sinécdoque al momento de enunciar con “a la chilena”, para hacer referencia que esto se realizó de forma un tanto reaccionaria al contexto del colegio, hecho que, si bien fue sorteado por el comité de convivencia, tuvieron que hacer frente a prácticas culturales que no son habituales para la comunidad, donde ellos no tenían las herramientas que permitieran desempeñarse de mejor forma.

Para lograr abordar un proceso de inclusión, es necesario asumirlo como construcción de didácticas y planificaciones, con el fin de lograr formar al niño haciéndolo más parecido que diferente (León, 2007), no obstante, la inclusión no busca imponer patrones culturales, sino que dotar de herramientas y códigos locales que permitan el desarrollo en el contexto inmerso, sin eliminar las propias pautas culturales, haciendo que el niño se logre diferenciar de los demás basándose en aptitudes y capacidades que el colegio le entrega para su desarrollo en una sociedad determinada (León, 2007).

Frente a esto, desde el establecimiento se plantea la necesidad de haber realizado una separación entre los niños migrantes y los nacionales, esto con el fin de producir una adaptación. Esta forma de política que se pensaba desde el colegio responde más bien a la teoría integracionista ya que, en este espacio, los niños deberán imitar los estilos culturales y el lenguaje de los autóctonos, aunque implique contradicciones y conflictos generacionales con sus familias. (Alegre, 2007 en Pávez, 2017).

Si bien es necesario realizar intervenciones especiales con los migrantes, con el fin que se puedan desenvolver plenamente en la sociedad de acogida, pero esto no quiere decir que sea necesario una separación de los demás niños correspondiente a su ciclo escolar, ya que de acuerdo a lo afirmado por Martín-Pastor, Gonzales-Gil y Sánchez Gómez (2011), es necesaria una atención para los grupos migrantes, pero esta no debe ser dada de manera que los separen del grupo de estudiantes (heterogéneo) y luego de una serie de procesos vuelvan a ser insertados, sino que deben aprender todos juntos, pero a su vez poder brindar una enseñanza individualizada acorde a las necesidades del estudiante dentro del aula.

Para el caso particular de este establecimiento, las diferencias idiomáticas resultan ser un problema complejo, debido que el establecimiento no cuenta con traductores, por tanto, resulta compleja la enseñanza y el entablar cualquier tipo de conversación con el estudiante.

“Una, no tenemos claro su capacidad con respecto a los cursos que vienen porque ellos dicen que su colegio, te voy a plantear puntualmente el caso de los niños haitianos, que es nuestro mayor con... problema, ellos que vienen de primero medio a cuarto medio ehmm nosotros no tenemos la

forma de como poder -porque no conocemos el idioma- no tenemos las cuestiones tampoco una persona que nos traduzca, hacer clases y nivelar para cuarto medio ¿ya? entonces el Mineduc no tiene una norma clara respecto a eso" (Entrevista 1).

La necesidad de acceder a recursos que tengan como fin superar las barreras idiomáticas es fundamental para alcanzar una inclusión, garantizando condiciones materiales que puedan permitir desenvolverse sin limitaciones en comparación con los estudiantes nacionales, siendo un ejemplo de lo planteado por Valcarce (2011) que afirma que es el establecimiento el que debe modificarse en función de los intereses y necesidades de los individuos en general para lograr condiciones de equidad.

Todos estos hechos no están cubiertos por el Mineduc, asunto que el colegio debe tratar de afrontar con los recursos de tiene, los cuales no logran cumplir de forma satisfactoria el objetivo, asunto que produce una brecha en la enseñanza al no poder transmitir los conocimientos que corresponden a su curso. En el extracto siguiente se expresa con una sinécdoque donde se cambia lo concreto por el abstracto, dejando ver las diferencias en términos académicos en comparación a los estudiantes locales. “pero como era lenguaje y el resto de los ramos era horrible... nada, en eso tenemos un abismo entonces hay un abismo con respecto a nosotros de como nivelas si no entiendes el lenguaje” (entrevista 1).

Estos tipos de problemáticas relacionadas a la cultura se siguen replicando más allá de las barreras idiomáticas, uno de los hechos relatados donde se produce la comparación entre el nosotros y ellos, es en lo que respecta al comportamiento, aquí la entrevistada se refiere a que tenían un comportamiento vulgar en relación a nuestra cultura, esto es acompañado de un eufemismo, al ser expresado con un “ellos lo hacen así, porque son más libres” (entrevista 1), respondiendo o intentando exponer una explicación al porqué ese actuar.

Frente a este conflicto surgido por pautas comportamentales diferentes, es que se produce una intervención por parte del comité de convivencia, quienes buscaban transformar comportamientos que produjesen el conflicto, en palabras de la teoría bourdiana (Martínez García, 2017) se buscaba que se produjera la innovación, con el fin de encontrar el equilibrio entre sus prácticas y costumbres con las de la sociedad de acogida.

En lo que respecta a la condición del niño en relación con su familia, es preciso destacar que no cuentan con una red de apoyo amplia, esto producto que cuando llegan a Chile, pocos de estos niños vienen con sus padres, tal como lo afirma la directora del establecimiento:

“Esto es super importante, la mayoría de los jóvenes que tenemos haitianos y que hemos tenido, contado con la mano derecha se han venido con los padres, la mayoría se viene con su tío o amigo, no sé cómo pasan, pero es así, no hay un familiar cercano” (Entrevista 1).

Esta situación, más las obligaciones laborales produce un ausentismo de padres y apoderados de los niños haitianos, siendo un hecho que manifiesta preocupación, ya que el Ministerio de Educación no les da herramientas para poder ejercer control sobre la asistencia

de estos niños, además de asignar un rol socializador importante, ya que destaca la relevancia del establecimiento en la vida diaria del estudiante debido a que pasan el tiempo ocupado allí.

“¡Punto número uno! primero no hay nadie, no hay un apoyo cercano al estudiante; Y lo otro, no tenemos una manera de poder regularlo, el Mineduc no da las herramientas, además de poder dejar repitiendo tampoco porque, son estudiantes, no sabemos, yo creo que .el hecho de estudiar también le da un significado importante porque tienen vida y lo otro porque en la tarde y en la mañana están ocupados en el establecimiento ¿ya? entonces, con respecto a eso nosotros no tenemos más herramientas, el ministerio solamente dio la posibilidad que tu implementaras de acuerdo a lo que tú tienes con el estudiante” (Entrevista 1).

En lo que respecta al concepto de diversidad, podemos interpretar lo que señala la directora al valorar la presencia de niños migrantes en el establecimiento y la capacidad de propiciar instancias abiertas para la comunidad con el fin de representar las identidades de los estudiantes.

“yo creo que nosotros los recibimos porque queremos, porque son seres humanos, porque la interculturalidad nos iba servir y nos va a servir, pero lo estamos haciendo en la medida que nosotros podemos.” (Entrevistada 1).

“Si hemos abiertos brechas, ósea, hemos abierto stand para ellos, por ejemplo, haciéndolos participes en actividades cómo, nosotros tenemos los recreos saludables, ¿ya? En los recreos saludables a través de convivencia escolar hemos trabajado en cosas” (Entrevistada 1).

En la primera cita, condice con lo que nosotros planteamos como diversidad bajo la perspectiva de Arroyo González (2013), al señalar que las diferencias culturales son un foco de reflexión que se antepone a la falsa homogeneidad y uniformidad de los grupos, lo que se traduce en la perspectiva de la entrevistada de ver la interculturalidad como una utilidad para el Liceo, secundando con el condicionante “pero” al referirse que realizan con recursos limitados.

Por otra parte, medidas como la apertura de stands gestionados desde convivencia escolar, contribuyen a mitigar o reducir la exclusión del estudiantado, que bajo la perspectiva de Pamela Blanco (2008) es importante para reconocer la diversidad. Estas prácticas corresponden a tipos de herramientas que buscan desarrollar y preservar el desarrollo cultural de los estudiantes, al entregar espacios para el fomento de su cultura y conocimientos recíprocos de sus prácticas culinarias.

En los recreos saludables a través de convivencia escolar hemos trabajado en cosas como ¿Qué es lo que comen por ejemplos los venezolanos? Ya, se compra y se reparte en un recreo para que conozcan la fruta más o menos típicas que traen quizás no sé en qué parte, por ejemplo, Ecuador a lo mejor que no son de su propio país ¿ya?, para que vayan conociendo sus estudiantes cuales son las frutas de sus países. Igual que en la fiesta de la chilenidad nosotros hacemos la

fiesta de la chilenidad intercultural ¿Ya? en la cual hacen muestras de sus comidas, las familias, porque nosotros integramos... (Entrevistada 1).

El Reconocimiento de prácticas que tienen la intención de mostrar la identidad cultural de los estudiantes mientras que genera una relación con la cultura receptora, crea ambientes propicios para validar lo que entendemos desde la perspectiva bourdiana los capitales culturales del migrante. En palabras de Erel (2010) es beneficioso este reconocimiento para desarrollar nuevas disposiciones y recursos que faciliten desenvolverse en este nuevo contexto, siendo legitimados por los nacionales y sus instituciones.

Mientras que el diálogo que se genera con la cultura nacional y su entrega de herramientas nativas al migrante que o se origina en instancias como la fiesta de la chilenidad intercultural, se abre una igualdad de oportunidades que reconocen las diferencias individuales y que en palabras de Blanco (2008) entrega al migrante herramientas de la cultura nativa sin desmerecer los propios conocimientos que tiene, haciéndolos parte del establecimiento. Este sentimiento de ser parte puede expresarse en el apoyo que entregaba la red que poseían los estudiantes haitianos y que colaboraban en la realización de actividades, que por razones externas a causa del trabajo según la entrevistada dejaron de realizar.

Mira, en la fiesta cuando nosotros trabajamos mucho (...) la celebración del patrimonio ahí destacamos este eh... (...) a cada uno de los de los países que tenemos. Y destaco los haitianos porque en los primeros tiempos ellos participaban ya sea con sus hermanos, tíos o con el que se vinieron y nos ayudaban (Entrevistada 1)

ANÁLISIS ENTREVISTA N°2.

El Establecimiento dos es una institución educativa pública que posee enseñanza básica y prebásica completa, donde según su proyecto Educativo presenta altos índices de vulnerabilidad socioeconómica. Cuenta con recursos materiales tales como laboratorio de informática, Biblioteca, Casino con alimentación gratuita, equipo de programa integración escolar e insumos tecnológicos a disposición de los docentes. Según los antecedentes del Departamento de Educación Municipal de San Felipe (DAEM) la matrícula al año 2018 era de 483 estudiantes, de los cuales el 5,8% son migrantes.

Para el desarrollo de nuestro análisis se codificaron conceptos que están presentes en el marco teórico respecto a la inclusión de los niños migrantes en los establecimientos. Sin embargo, fueron incorporados conceptos emergentes que fueron de utilidad para tener una revisión más amplia de la entrevista.

Respecto al rol del Estado en apoyo a la comunidad educativa en temas de inclusión del niño migrante, la directora expresa que el problema de esas orientaciones obedece a problemáticas nacionales que desarrollan lineamientos generales para afrontar la problemática, pero que no ponen en relevancia particularidades de los establecimientos, entregando

elementos que son considerados solo administrativos o parciales que “entrampan” el trabajo a realizar y que bajo una sinestesia declara “no está bien visualizado en el fondo”

“hay elementos más bien administrativos que entrampan muchas otras eeh... aristas digamos, que tiene que ver con la situación que tiene que ver con un niño migrante, entonces yo creo que donde está la debilidad en ese aspecto eh... son necesario a considerar con un enfoque en base en el enfoque de derecho... que no está bien visualizado en el fondo” (Entrevistada 2).

Las particularidades que tiene el establecimiento van en relación a la visión segmentada que la comunidad educativa tenía respecto a la presencia de los niños migrantes, reproduciendo las proyecciones que desde la familia tenían de los procesos migratorios:

“yo veo niños muy pequeñitos, y tú ves que la familia de esos niños, que la familia de esos niños tienen una mirada muy particular respecto de lo que es la inclusión, por ejemplo... y los niños lo reflejan, y lo mismo ves cuando tú ves a un papá que no, como que al contrario, que tiene una visión super segmentada, segmentada así como muy de discriminación y los niños proyectan lo mismo, entonces... y eso también ocurre o ocurría, me tocó verlo también, en el caso a veces de docentes y de asistentes” (Entrevistada 2).

Otra problemática presente en el establecimiento fueron las barreras idiomáticas lidiadas en un principio, a causa de la creciente llegada de migrantes en corto plazo y que obstaculizaba su proceso de inserción a causa de las limitantes comunicativas

“(...) en primer lugar, se dio un crecimiento importante en un muy corto periodo de tiempo de ciertos grupos eeh... específicamente de ciertos países, por ejemplo, entonces eso involucró que la es escuelas estuvieran a la... tuvieran la necesidad imperiosa de poder primero poder conocer esas culturas eeh... primero.... Poco eeh... barriendo cierto y de alguna manera derribando ciertas barreras idiomáticas cierto, en primera instancia, me estoy refiriendo un poco, por ejemplo, al caso de los haitianos, porque en el caso de los otros migrantes más bien... los otros centroamericanos no había tanta dificultad, pero en el caso de los haitianos fue de momentos mucho más complejo, porque la barrera idiomática era finalmente la que obstaculizaba todo lo que era, todo el proceso indagatorio que tenía que hacer la escuela para poder lograr una mejor adaptación a las comunidades” (Entrevistada 2).

La importancia del aprendizaje del lenguaje radica en la forma de que el migrante pueda desarrollar sus habilidades para crear disposiciones, los recursos que genera el aprendizaje del idioma son relevantes si se considera como capital que pueda legitimar su pertenencia, a la vez que pueda transmitir sus intereses a la comunidad (Erel, 2010). Frente a estas circunstancias la entrevistada considera necesario abordar el nuevo contexto que se desenvuelve el establecimiento más allá de lo abordado o no por el Mineduc, considerándolo que es parte de la cultura educativa abordar la diversidad, afirmando que es una evolución continua y existe la necesidad de actualizarlo para responder a la totalidad de la comunidad.

“La forma de poder velar eeh... de este PEI o el marco (Tos) oh perdón, el manual de convivencia escolar, tiene que ver con todas las instancias o jornadas

que la escuela intenciona con ese objetivo, es decir, el objetivo está claro, nosotros necesitamos actualizar, necesitamos modificar para poder responder a la totalidad de la comunidad, no a una parte, a la totalidad de la comunidad, y eso es una necesidad y es un requerimiento y es una responsabilidad que se debe hacer de manera permanente, es decir, no esperar, insisto, a que venga un Ministerio de Educación a decirte mire, está la jornada el día tanto (sonrisa) y todos tienen que hablar sobre A o sobre B, sino que la escuela, tiene que tener la, la iniciativa, tiene que tener digamos eh... esta, esta capacidad de reflexionar, de mirarse y visibilizar, dentro de su propia comunidad, cuales son aspectos y requerimientos que son necesarios poner en el tapete de discusión, y créeme que al menos la escuela de donde yo trabajo, eh... y que represento, el tema este ha sido, es que, es que es parte de nuestra cultura, el conversarlo, el de preocuparnos por, la única limitante son de carácter administrativas y económicas” (Entrevistada 2).

La falta de recursos se ve vinculada a causas de insuficiencias administrativas por las condiciones no reconocidas desde el Estado sobre el niño migrante, donde la falta de regulación es problema para abordar específicamente las condiciones de cada uno de los estudiantes, y que en las palabras de la entrevistada bajo una prosopopeya ha tenido que “estirar el recurso”

“Entonces como te explicaba anteriormente, como los niños migrantes no están dentro de todos, esos reconocimientos por las fichas sociales, las que tienen el problema del RUT, eeh... esos recursos son limitados, porque son limitados en la función de aquellos que tienen la condición de prioritario, por tanto tú tienes que, de buena manera, estirar como se dice, eh... el recurso, para que independiente, que legalmente que no aparezca dentro del reconocimiento, el recurso si vaya destinado hacia ellos, pero eso también nos limita, porque si ellos tuviesen acceso eh... legalmente, claro que la escuela podría tener mucho más recursos para tomar decisiones y adquirir más implementaciones, por ejemplo, que van en apoyo directo a.. al acceso de ellos” (Entrevista 2)

“En la realidad y en la práctica, eh en las escuelas y en al menos en la escuela de nosotros, superamos 30 veces, 40 veces, el 50% más de lo que es real del PIE, entonces que hacemos, estiramos nuevamente el recurso y no lo vemos específicamente para unos niños, sino que hacemos y diseñamos acciones que puedan tomar y promover y fomentar el apoyo a todos, y no en tan específico, porque de lo contrario no nos alcanzaría” (Entrevista 2).

La regulación jurídica infantil es la forma en que los niños puedan ejercer sus derechos íntegramente, de lo contrario entorpece la inserción en la sociedad de destino (Pavez-Soto, 2018 D). Frente a esta situación, la entrevistada ve la equidad como los recursos que debe llegar a todos sin distinción de los grupos existentes. Sin embargo, destaca mediante un conector lógico condicionante, aunque se tenga la intencionalidad de la equidad no funciona por si sola sino se garantiza materialmente:

“Lo mismo hacemos con la política eeh... relacionada con los niños migrantes, eh y por eso te digo, independiente que no tengan por a, b, c la

condición de prioritario eeh... las acciones que nosotros desarrollamos son de manera general, es decir, para todos... todos los grupos” (Entrevista 2).

“Fundamentalmente el derecho a la equidad, porque sin aquello, aunque tu tengas muchas intenciones de, de, de una visión más social o, o humanitaria si tú lo quieres, aludiendo a todas las convenciones que tenemos nosotros eeh... pactada, si no, sino se garantiza el tema de la equidad, difícilmente vamos a poder garantizar lo demás, ni menos vamos a poder dar cuenta de todos los convenios que tenemos firmados (Entrevista 2).

Al mencionar que no hace miramientos de los niños que tengan que o cuál condición, ha expresado que son los propios estudiantes los que entregan iniciativas en las distintas instancias que el establecimiento realiza de carácter social, artísticos y cultural. Si bien es necesario la importancia de construir practicas educativas con el fin de que el niño migrante acceda a una formación que lo haga más parecido que diferente (León, 2007), el reconocimiento de la heterogeneidad es de suma importancia para su inserción con el objetivo que pueda tomar no solo herramientas de la cultura autóctona, sino también las suyas propias (Pavez-Soto, 2013 B) y así lograr una inclusión efectiva. Sin embargo, asume la importancia de que el niño exponga sus intereses en todos los ámbitos para poder desenvolverse adecuadamente.

“Dentro de las mismas instancias del proyecto educativo, que tienen que ver con actividades más bien de carácter social, cultural y artístico, los mismos niños a través de las propuestas, nos iban contando a nosotros cuales eran sus visiones, cuáles eran sus tradiciones, y eso siguió y finalmente se fue validando dentro de la cultura, gradualmente, porque esto ha sido un proceso gradual, no, no, no hay mediatez, tampoco es que haya sido terminado, o sea está iniciándose este proceso todavía” (Entrevista 2).

Al tomar en consideración el interés del niño, facilita el proceso de inserción si buscan conocer sus tradiciones en los aspectos sociales, culturales y artísticos que son la base para la preservación de costumbres y creencias, con el fin de así respetar su condición de individualidad en los espacios donde pueda desarrollar sus habilidades (Unesco, 2008). Su importancia radica en que el migrante pueda así prevalecer sus intereses con el fin de lograr su realización personal y proponerse metas enriquecedoras para su desenvolvimiento, poniendo en el centro su poder social dentro de la comunidad educativa (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016). Esta perspectiva de comprender el grupo también implica como desarrollar el proyecto educativo institucional del establecimiento (PEI), donde en un contexto intercultural se debe considerar la participación de toda su comunidad educativa.

“Creo que todavía eso está en evolución y va a seguir en evolución durante un tiempo más menos largo, ¿por qué? Porque los proyectos educativos son proyectos o son instrumentos que son de carácter colaborativo, ¿cierto? de construcción cooperativa, y eso tiene que ver mucho con las creencias, tiene que ver mucho con las experiencias, tiene que ver mucho con el conocimiento. Entonces cuando tu convocas a distintos actores a conversar sobre la eh, la eh, la modificación o la actualización, todo eso también influye, entonces, en la medida

que la sociedad vaya evolucionando también, en el tema de las creencias eeh... como nosotros vemos el tema de la eeh... de la diversidad, de la inclusión, y la eeh... etc. Eso de alguna manera va... a ir evolucionando de manera continuada, yo lo veo así” (Entrevista 2)

Siguiendo por lo planteado por Figueroa, Soto y Sciolla (2016) la inclusión se lleva a la práctica a través de procesos reflexivos que pongan en el centro la modificación de la estructura y que pueda generar un diálogo entre lo local y lo global para los desafíos propios de cada comunidad, respondiendo al entorno sociocultural por lo que es importante una mirada general de toda la comunidad educativa.

ANÁLISIS ENTREVISTA N°3.

En lo que respecta al “establecimiento tres” es una institución educativa ubicada en San Felipe de carácter público, posee treinta y seis cursos distribuidos entre Pre-Kínder a Octavo año básico. Sus instalaciones consideran un pabellón administrativo, biblioteca, quince aulas y dos destinadas para talleres, sala para el Proyecto de Integración Escolar, Sala de Profesores, comedor, cocina, casino para alumnos, una sala para actividades de danza, baile, baños y camarines. En lo que respecta a la comunidad escolar, esta funciona en base a un consejo de profesores, Equipo de Gestión, Consejo Escolar, Centro general de Padres y Apoderados, Comité de Convivencia, Comité de Seguridad escolar y desde el año 2013 es elegido un Centro de Alumnos.

Para nuestra investigación es de interés los registros que refieren a la composición de su estudiantado el cual según los registros del departamento de educación municipal de la comuna (DAEM San Felipe) corresponde a una matrícula de 484 estudiantes, de los cuales 18.8% son estudiantes migrantes, convirtiéndose en el establecimiento con más migrantes de la comuna. Con respecto a las entrevistadas, al no poder asistir la directora del establecimiento se hizo presente parte de su equipo psicosocial, lo cual fue conformada por la administrativa encargada, su trabajadora social y sicopedagoga.

Para el desarrollo del análisis, se codificaron conceptos que están presentes en el marco teórico. Sin embargo, a lo largo del análisis, se incorporaron conceptos emergentes que fueron de utilidad para tener una revisión más amplia de la entrevista

En lo que se refiere a la inclusión, concepto que usamos como marco referencial para nuestra investigación, las entrevistadas lo comprenden desde una perspectiva cultural en la cual, el establecimiento toma como fin adecuarse al nuevo contexto, abriéndose a nuevas actividades culturales y proyectando una modificación curricular, en la que el criterio principal es comprender que la cosmovisión cultural propia no es similar a la del extranjero y por tanto, debe articularse en nuevas formas de construir y aplicar conocimiento, buscando prevalecer los intereses de los estudiantes en las actividades

“Bueno, integración principalmente a las culturas, creo que por ahí hay que partir además de cambiar el contexto académico, ya que debe ser así porque en el fondo lo que te decía nosotros lo que entendemos como chilenos al resto del extranjero migrante no significa lo mismo, entonces ir incorporando en los

espacios cosas visuales, también ir incorporando en las clases eh... instancias o a través de los talleres ir expandiendo un poco más los intereses de los estudiantes migrantes (...) Hay que ir como empatizando con las culturas y eso ir integrándolo en la escuela, en lo práctico” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

La percepción preliminar de inclusión, donde el uso de la entrevistada de una sinécdoque “empatizar con las culturas” la cual se refiere a empatizar con los niños migrantes, se condice con lo que entendemos en nuestra investigación, en lo que se refiere al reconocimiento de la heterogeneidad del espacio, incorporando simultáneamente recursos flexibles y abiertos que vayan acorde a los intereses de los estudiantes no nacionales y que busquen reconocer sus identidades y sus prácticas (Muntaner, 2014)

A pesar de los esfuerzos por abrir espacios, asumen que queda aún por construir en el aula, sin embargo consideran necesario mayor protagonismo del Mineduc en lo que respecta a orientaciones sobre la inclusión de niños migrantes, lo cual a su parecer solo se ha remitido a entregar instructivos por escrito, encontrando necesario acciones que van desde una difusión más eficiente, hasta instancias más prácticas y diálogos que consistan en capacitaciones y orientaciones directas, dado que se perciben como poco orientadas al momento de ejecutar acciones en el nuevo escenario que se enfrentan, tales como evaluaciones a los estudiantes y formas de reforzar el compromiso de los apoderados

“Si, bueno en realidad me sumo a lo que menciona, ya que pueden ser instancia más prácticas, porque quizás hay mucho documento que están trabajando a nivel ministerial pero que se desconocen porque hay hartos factores que creo... como el factor tiempo creo que es principal porque además toda la demanda laboral que significa estar en el espacio físico, bueno también en el teletrabajo, no da el tiempo para poder revisar todo lo que hay del Mineduc, los textos y estudios que se han hecho, o si se han hecho, en relación a la inclusión migratoria, pero creo que la inducción es super importante y super relevante sobre todo para los profes o a los estamentos en general de los establecimientos, porque es la forma práctica de entender como “bueno esto es lo que hay que hacer, estos son los lineamientos que hay que seguir” eh... no se... el camino” (Entrevistada 3, Establecimiento 3).

“Mira, de acuerdo a lo que tu mencionas en la primera parte de la pregunta, yo creo que al ministerio de educación le faltó un poco más de difusión, un poco más de ... así como lo hicieron este curso... eh... te instruyen para que puedas incluir a la prebásica en tu manual también falta eso, que nos reúnan, que nos den lineamientos que nos diga todo lo que podamos llegar a hacer” (Entrevistada 1, Establecimiento 3).

Las entrevistadas instan al ministerio a tomar más medidas de las que se han tomado actualmente, haciendo énfasis mediante una anáfora a que “nos reúnan, que nos den lineamientos, que nos digan todo lo que podamos llegar hacer”, misma conclusión que llega la tercera entrevistada al buscar que el ministerio de manera practica plantee las medidas a realizar bajo un “Bueno, esto es lo que hay que hacer, estos son los lineamientos que hay que seguir”.

Esta búsqueda de orientaciones se da en un contexto donde se logra identificar vulnerabilidades que se hacen presentes en el entorno y en el comportamiento del niño, caracterizándolo por ser “menos sistematizado que el chileno” a causa de sus condiciones. Estas condiciones se dan por la inestabilidad laboral de sus padres u otro familiar, en la que no existe una comunicación estable debido a barreras idiomáticas en el caso de los no hispanohablantes como también por los cambios de domicilio y de celular de sus padres (Entrevistada 2, Establecimiento 3). A esto se suma las mismas expectativas del niño, las cual muchas veces no se condice con lo que proyectaba al migrar y que repercute en su inserción en el establecimiento:

“(…) Es importante porque estamos hablando de niños que quizás no quiere estar aquí. Que se los trajeron con un “no, si vamos a venir a trabajar” eso lo supimos por la película que, que participamos en ojos de pescados y ehmm... nos mostró a nosotros que se los trajeron engañados, había uno que lloraba porque había dejado a su abuelita.” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

La situación expuesta tiene relación a una serie de transformaciones en las relaciones familiares de alcance trasnacional (López-Pozo, 2009) y que autores como Pávez (2013 B) mencionan las expectativas que tiene el niño sobre el lugar de destino, y que al instalarse le generan frustraciones, debido a la necesidad de adaptarse a la forma de vida, que en este caso se incluye el desapego del grupo familiar.

Las entrevistadas mencionan que el establecimiento tuvo que enfrentar diferencias culturales tales en lo que respecta a la alimentación, la cual se resultó conflictiva debido a las diferencias de los gustos culinarios de los estudiantes, expresados por la entrevistada bajo el modal epistémico “no podían comer mucho” lo que generó preocupación en la comunidad:

“Eso también es algo que se pudo vislumbrar, que algunos chicos eh... haitianos no estaban comiendo porque bueno, la comida chilena no era de su gusto, es algo que quizás nunca habían probado y es complemente valido que algunos platos no le gusten entonces no podían comer muchos y no podemos dejar niños que no se alimenten, entonces eso conlleva a que a lo mejor se puede desmayar un niño” (Entrevistada 1, Establecimiento 3).

Otra de las limitantes ha sido las barreras del lenguaje, las cuales las entrevistadas exponen casos específicos donde se ve mermada la relación con el estudiante al interior del aula, afectando su aprendizaje, su rendimiento en las evaluaciones y según las entrevistadas, a esta problemática idiomática la han solucionado utilizando a otro estudiante como traductor, lo cual en sus opiniones resulta ser una mala práctica educativa; mientras que en el apoderado, al no poder realizar un acompañamiento a su pupilo en el proceso educativo por sus limitantes comunicacionales, se dificulta su relación con la comunidad escolar.

“(…) Porque algunas veces uno trata de entender lo que le están pidiendo, lo que le están solicitando y uno es como...pucha como lo hacemos porque si llamar un niño, puede ser, y hasta puede sonar mal para un niño extranjero que tú le pidas que traduzca, quizás le puede parecer mal.” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

“(…) los apoderados como las madres que viven en sus casas, muchas de ellas no conviven con gente... no aprenden del idioma *po'*, entonces cuesta demasiado poder... hacer una entrevista, cuesta un mundo decirles que te llenen un formulario, que vayan a reuniones de apoderados, eso se hace prácticamente... imposible.” (entrevistada 1, establecimiento 3).

Basándonos en lo planteado por Erel (2010) el migrante debe desarrollar in situ habilidades para crear disposiciones, recursos como el conocimiento del idioma y el acento, los cuales pueden convertirse en habilidades que tienen como fin legitimar su pertenencia, lo que al verse ofuscado genera problemas de inserción en la nueva sociedad, tal como lo plantea la primera entrevistada bajo la hipérbole “cuesta un mundo decirles que te llenen el formulario...”

Dentro de las formas que encuentran para enfrentar esta situación, el establecimiento ve la necesidad de poder acceder a mayores recursos, materia que va vinculada en nuestra investigación a la equidad en el proceso educativo. La primera problemática para resolver se encuentra en las barreras lingüísticas, por lo que la contratación de un funcionario que esté capacitado tanto en la lengua como en el trato con la comunidad educativa, se visibiliza como una medida a corto plazo a resolver. Las entrevistadas enfatizan en el tema del trato, dado por la experiencia que tuvieron durante un año donde pudieron acceder a un traductor, pero que la forma de tratar a los estudiantes y apoderados no eran los adecuados, por lo que subrayan en esa característica como importante.

“En relación a lo mismo que estas mencionando tu es algo que a nivel ministerial no se ha considerado como relevante, porque en fondo los migrantes desde llegada, al menos como mi experiencia al menos desde el 2016, 2017, ya han pasado cuatro años y en el fondo los recursos no se si son tan especificados para poder ayudar a los hispano hablantes como también a los no hispano hablantes porque también esta esa brecha cultural que tampoco... eh... se considera quizás en el Mineduc sobre todo en lo que tiene que ver con el contexto del lenguaje, (...) Entonces son cosas que son muy específicas pero que a nivel de gobierno creo que los recursos han sido pocos o escasos, quizás podrían ser más porque al menos la escuela cuenta con un... con una cantidad de extranjeros significativa” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

“Aceptaron desde el DAEM que pudiéramos contratar un traductor para poder agilizar y también sobre todo con los apoderados. Eso es unos de los lineamientos claros, que había un recurso para poder contratar esta persona, Eh, luego en el siguiente año no se dio... esto pasó porque nosotros tuvimos problemas con él, porque (...) en un minuto llego a golpear a uno de los chicos haitianos eh... (...) el simplemente lo golpeó y nosotros empezamos a tener problemas por ahí. Cuando nosotros decidimos cambiar el siguiente año, ya no estaba este recurso para contratar una persona ¿te fijas? Entonces lo que a nosotros nos servía como algo practico, quedo ahí” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

También, en el contexto que se vive actualmente por la pandemia, y que tiene un correlato por la poca participación a distancia de los estudiantes, identifican la necesidad de la digitalización de sus estudiantes para una mayor inclusión en las propias clases, siendo un contexto que a futuro se visualiza como posible

“¿Cuáles son los intereses de los estudiantes actualmente? Eh... quizás también la tecnología va ser... no se si uno de los talleres más importantes, pero también ir entregando recursos a los estudiantes porque finalmente las clases son digitalizadas y probablemente lo digan haciendo, entonces ir incorporando esas cosas son importantes para los futuros años” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

Bajo nuestra perspectiva, la habilitación de recursos, profesionales y apoyos debe ir acompañada de una adaptación del establecimiento a las sensibilidades de los estudiantes para según autores como Valcarce (2011) puedan desarrollar sus habilidades de forma íntegra. La necesidad de acceso a recursos que faciliten su comunicación, y conexión de internet en contextos como los que actualmente se viven por la pandemia, son recursos fundamentales para poder alcanzar la equidad entre estudiantes nacionales y no nacionales, siendo las condiciones materiales que permiten desenvolverse sin limitaciones desventajosas y que el sostenedor del establecimiento debe propiciar para garantizar una inclusión efectiva.

Siguiendo con la línea de la investigación, las entrevistadas afirman que han desplegado acciones en el establecimiento para la inclusión de los niños migrantes, que acorde con sus palabras han tenido que “de alguna manera con creatividad y sentido común poder implementar todo tipo de acciones para que ellos estuvieran mejor” (Entrevistada 2) Viendo la necesidad de empezar a incluirlo en el PEI, acorde lo expresado por la segunda entrevistada por un conector lógico de adición al declarar que “considerar también la diversidad que hay en esa misión”, como también incluirlo en el manual de convivencia y reglamento interno, pero a la vez de realizar acciones concretas, viendo en perspectiva sus formas de actuar, considerando la diversidad propia del establecimiento.

“Bueno es que, igual, tu mencionabas el PEI que es la visión y misión de la escuela y... en eso también con eso la escuela hay que ir construyendo además el significado que puede ser para un estudiante no hispano hablante y también para el hispano hablante. Considerar también la diversidad que hay en esa misión y en esa visión que todos los años va modificando, pero que principalmente se dimensiona como general por la escuela, pero no en lo particular ¿entiendes? Como especificar eso, al ser una escuela que tiene tanto migrantes o extranjeros eso tiene que ser considerado para los años que viene” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

“(...) se han ido adecuando los talleres según a las necesidades y también intereses en los estudiantes. Esto ha sido muy gratificante para ellos y el profesor porque ve que los niños... es super fácil para ellos desarrollar esa habilidad y al ver a un adulto se haga cargo de potenciar talleres, ahí es el compromiso... primero como decente o bueno, tallerista”. (Entrevistada 1, Establecimiento 3).

El reconocimiento de la Heterogeneidad del espacio en palabras de Pávez (2013 B) es de suma importancia para la inserción del niño migrante en la comunidad, con la importancia que tienen la escuela para el niño y su aprendizaje de la cultura existente y el desenvolvimiento de la suya. El establecimiento ha tenido que reconocer la diversidad existente, tomando en cuenta las costumbres y creencias del estudiantado, lo que para la primera entrevistada significa respetar su cultura que se expresa “en sus trencitas de colores, sus pelucas” adecuando su reglamento interno y abriendo espacios disciplinarios que consideren los intereses del estudiantado y sus habilidades

“Nosotros en nuestro reglamento interno, algunas normas por ejemplo es que los alumnos deben usar su pelo corto, su pelo como digamos, con un corte adecuado escolar. Lo teníamos definido así, luego las niñas no pueden ir con su pelo teñido, no pueden ir con... su pelo suelto digamos, deben venir bien peinadas ¿y qué pasó? Llegaron las haitianas con sus pelucas, con su trencita de colores, con su pelo teñido eh... no se po los estudiantes colombianos con un corte especial de pelo, con una raya, entonces empezamos a normar como “no, tú no puedes venir así, este es nuestro reglamento y nuestro reglamento dice que es un corte adecuado” pero en el fondo las trencitas de colores, y sus pelucas es de su cultura ¿cierto? (..) Nosotros hemos tenido que adecuarnos por nuestro sentido común, por las cosas que se nos dan en el diario vivir”. (Entrevistada 1, Establecimiento 3).

“Por ejemplo, de taller de atletismo que... es una disciplina que toman mucho los estudiantes haitianos, por su contextura, porque corren super rápido, y tienen esa habilidad, entonces era importante incorporarlo en la escuela y potenciar ese recurso. Porque los niños logran desarrollar super bien esas habilidades. Bueno la escuela cuenta con muchos talleres (ja) esta escuela yo creo que es una de las escuelas que tiene más talleres dentro del establecimiento. Pero a veces ir visualizando eso, ya ¿hacia dónde apuntar estos talleres? ¿Cuáles son los intereses de los estudiantes actualmente?” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

La diversidad la entendemos como las estrategias que buscan responder a las condiciones de la comunidad, reconociendo la realidad de los sujetos y comprendiendo que el espacio donde se desarrolla el establecimiento convergen diversas particularidades, atendiéndola desde el respeto, comprensión y atención a esta diversidad cultural, social e individual (Unesco, 2008). Las costumbres de los estudiantes deben respetarse como condición de su individualidad en la que deben ser acompañados a espacios donde puedan desarrollar sus habilidades. Junto con ello, es de suma importancia el desarrollo de actividades que busquen la preservación de su cultura.

“Se hace una feria multicultural de alimentos. En donde participan eh... hemos traído a los apoderados hacia la comunidad, de eso habla también la Ley de Inclusión, de eso nosotros tenemos que traerlos apoderados y participar en nuestro PEI y PME. Hemos hecho feria de alimentación donde ellos muestran sus productos. Tiene la posibilidad de vendernos ahí mismo junto a profesores de

curso, apoderados y alumnos. Ahí hemos conocido la mandioca, conocimos distintas comidas que tienen. Ese ha sido una de las actividades que hemos hecho. El año pasado se hizo un festival el “sanfest” que se hace no solo del año pasado, se viene haciendo ya de hace como tres años en donde ahí pueden participar desde sus canciones, eh... hemos hecho ferias costumbristas en que hemos salido a la calle (...)” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

Sin embargo, hacen una diferenciación en lo que respecta a talleres recreativos y la materia impartida en el aula en la cual reconocen lo enriquecedora que son las actividades a diferencia de lo que sucede al interior del aula.

“Yo creo que toda la relación que hemos tenido creciendo en nuestra cultura, eh... de ellos ha sido en la calle. No en la escuela. O sea, dentro de la escuela hemos tenido que normalizar lo que es la... lo normal de la educación. Porque de ahí nosotros no estudiamos la historia de Venezuela, de Haití, nosotros estudiamos la historia de Chile. ¿te fijas? Entonces lo que nosotros podemos hacer en la calle tiene que ver con su patrimonio, cultura, con su religión y eso, lo hacemos desde una manera de acercarnos de esa cultura” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

Si bien es cierto, tal como señala Blanco (2008), es necesario entregar las herramientas de la cultura dominante en el aula, pero esto no debe ser el fin último, siendo reorientados hacia el respeto de las culturas existentes y por ende, de su conocimiento, en la que los nativos y extranjeros son sujetos activos de esta retroalimentación cultural.

Finalmente, en relación al poder social, se ha visto a lo largo de este análisis que el sujeto pueda hacer prevalecer sus intereses en la estructura social, y que se ha visto expresado según las entrevistadas en siempre tener en consideración sus intereses al momento de gestionar espacios como talleres o actividades que los involucren a la comunidad educativa, también se visualizó las diferentes gestiones que van en dirección al reconocimiento de su derecho, los cuales incluyen su regularización migratoria.

“Creo que otra instancia que se generó en el año dos mil diecisiete fue la incorporación de una actividad que... eh... tenía relación con la regulación de documentos extranjeros que fue un móvil del registro civil que movilizó en la escuela que se llamó a los apoderados. Se hizo una actividad como... eh... un evento... ¡un acto! Masivo, donde los papás podían ir con los estudiantes, ver su documento que no era tan específica como ahora. Que fue una instancia que se pudo movilizar a las familias a que también se incorporaran a la escuela y ayudarles a sus documentos que era una de las cosas más importantes” (Entrevistada 2, Establecimiento 3).

Para que la comunidad educativa migrante pueda hacer prevalecer sus intereses con el fin de poder lograr su realización personal (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016) que para este caso, la regulación de sus documentos es un paso importante para que puedan desenvolverse no solo en el establecimiento, sino en la sociedad de acogida en su conjunto de forma integral.

ANÁLISIS ENTREVISTA N°4.

El establecimiento número cuatro, es un establecimiento educacional de niñas administrado por la municipalidad y con más de cien años de historia en la ciudad de San Felipe, el cual se ha dedicado a educar y lidiar con problemas asociados a la vida femenina, como por ejemplo, el embarazo adolescente, violencia de género y la maternidad temprana.

Este establecimiento en el aspecto socioeconómico se compone mayormente de niñas vulnerables, hecho que le ha permitido acceder a subvenciones Estatales, con las cuales se han implementados mejoras focalizadas en los problemas de inclusión, siendo este -la inclusión- el sello más importante.

Este sello de la inclusión es expresado constantemente por la entrevistada, hecho que se manifiesta a través de la estructura general del texto, el cual se caracteriza por ser un discurso informativo, ya que la entrevistada nos relata las dificultades del proceso que ellas han iniciado y cómo han utilizado los recursos económicos y humanos para incentivar dicho proceso.

En lo que implica las figuras literarias o retóricas, podemos encontrar la utilización perífrasis, hipérbole, comparación y pleonasmos, estas figuras se irán señalando más detalladamente a medida que se avanza en el análisis de la entrevista.

El análisis de la entrevista se dividirá en tres secciones, deberes y relación del Estado con la comunidad educativa, políticas y problemas en el proceso de inclusión y gestión de recursos con miras a la inclusión, este último irá apareciendo a lo largo del análisis de diversas formas, debido a que es un tema central para lograr los objetivos de una educación inclusiva.

En primera instancia, la entrevistada nos comenta que desde el ministerio se provee de “algunos folletos” (Entrevista 4), pero que la actual capacitación para profesores está a cargo de la Universidad de Chile, y nos vuelve a reiterar que los lineamientos de trabajo dados por el Mineduc son escasos sobre temas como inclusión. En el siguiente párrafo esto se manifiesta a través de un modal epistémico al hablarnos de grados de certeza, luego este grado de certeza expresado en la primera parte de la oración es explicado con un conector causal (porque) explicando que lo recibido por el establecimiento son lineamientos generales.

“Mira los lineamientos yo creo que siempre han sido escasos, pudiesen haber más, ¿ya? Ehmm... porque lo que yo te digo, son lineamientos generales de dar algunas indicaciones de como insertarlas, pero no son programas específicos en detalle” (Entrevista 4).

La falta de programa específicos ha hecho que el establecimiento funcione reaccionando a las problemáticas causadas por la migración, reflejándose en la afirmación realizada por entrevistada la que se formula con el modal epistémico, expresando así su confianza en grados de certeza sobre un hecho con las palabras “yo creo”, que a su vez va acompañada por un conector causal “pero” que nos explica que desde la administración del establecimiento intentan dar un contexto de la gestión con la cual buscan poder beneficiar con el presupuesto disponible a una mayor cantidad de estudiantes.

“Así es que, desde el Mineduc, yo creo que igual es poco, si, si se hace poco, pero uno contextualiza y en cada liceo o cada establecimiento una va desarrollando eso, y cuenta con las herramientas para poder desarrollar esto” (Entrevista 4).

De esta manera se pone en evidencia la preocupación por el actuar del ministerio en materia de financiamiento, el cual va acompañado por la necesidad de programas específicos en esta temática debido que, como lo plantea la entrevistada, se hace necesario para abordar temáticas migratorias, facilitando así el acceso a sus derechos e implementación de políticas que busquen la no discriminación arbitraria.

“Los recursos siempre son pocos, pero hoy día (...) pero siempre los recursos de la SEP son cortos, siempre queda corto. Por ejemplo, por eso insisto, si Chile es un país que está recibiendo tanto migrante (...) el tema aquí es, no es solo como lo voy a recibir, sino en qué condiciones los recibos, que elementos tengo yo para poder apoyar. Entonces si yo antes tenía cien pesos, cien pesos para poder gastar en puros chilenos, ahora tengo cien pesos, pero también debo gastar en migrantes, que no me molesta, pero a uno no le aumentan la subvención por decir “ah, usted tiene tanta cantidad de migrantes” eso tampoco existe, a menos que ese migrante esté en lo que llaman vulnerabilidad, por lo general quedan en ese rango (...) son niños vulnerables y por ahí ingresa la plata, pero tampoco es porque sean migrantes, es porque está dentro de la población más vulnerable como cualquier otro chileno” (entrevista 4).

En la cita anterior se expone la situación que vive el establecimiento educacional, allí la entrevistada inicia utilizando la figura semántica de la sinécdoque, esto cuando intenta expresar que los recursos de la SEP (subvención escolar preferencial) no son suficientes, utilizando la palabra corto o quedar corto, a lo que le sigue un conector de causalidad (por eso), donde explica el porqué de la necesidad de obtener mayores recursos económicos, hecho que reitera al ejemplificar que hoy debe gastar los mismos recursos en problemáticas de inclusión, pero que son producidas por diferentes motivos. Por tanto, lo relatado anteriormente, viene a obstruir la producción de un poder social para los que necesitan de un proceso de inclusión, ya que al utilizar un mismo dinero y distribuirlo con el fin de cubrir dos problemáticas asociadas con orígenes diferentes, limita el acceso a recursos materiales a ambos grupos, entorpeciendo así el proceso de inclusión.

Frente a esto, la entrevistada nos enuncia que la presencia del Mineduc actúa en aspectos de gestión, como por ejemplo, al asignarle un RUN al niño que se encuentra de manera irregular en el territorio nacional para que acceda al derecho de la educación.

Debido a esta cierta autonomía existente entre el establecimiento y el ministerio, la cual tiene pros y contras, se producen una serie de políticas nacidas internamente para la inclusión a niñas migrantes y de la comunidad escolar en general.

Con lo antes expuesto, lo cual nos sirve como un antecedente y contexto, podemos iniciar la revisión de las políticas y problemas internos del establecimiento. En primer lugar, las políticas internas implementadas responden al propio entorno y composición de la

comunidad escolar, esta debido a que se compone mayormente de niñas vulnerables. Las políticas en este establecimiento se caracterizan por ser transversales a los niños, independiente de la condición socioeconómica, ya que como lo reitera la entrevistada, se les inculca la idea de que todos somos iguales y todos podemos, siendo este último parte del lema del establecimiento.

“Lo que nosotros hacemos aquí es sacar a nuestros niños adelante que somos todos iguales, que todos tenemos las mismas oportunidades que si yo nací pobre fue algo circunstancial y obviamente en Chile una persona que nace pobre a lo mejor se va demorar voy a usar un número grande para que me entiendan cien años para salir adelante y si alguien tiene dinero a lo mejor diez años. ¿Qué es lo que hacemos nosotros? Y por eso nuestro slogan del liceo “ser mujer es poder” no es el poder de mando, es el poder que puedo estudiar, salir adelante, formar una PyME, como somos técnico profesional... puedo ser madre, esposa, tener hijos entonces que nosotros podemos salir adelante pese a las circunstancias” (entrevista 4).

En la cita anterior se aborda parte de lo que la comunidad decidió plasmar en el PEI, la búsqueda de la inclusión y el empoderamiento simbolizado con el poder, este último se ve fuertemente asociado a la realidad que tienen las niñas del establecimiento, hecho que la entrevistada la señala con una hipérbole y luego con una comparación, esto con el fin de graficar la desigualdad económica y la dificultad que implica. Lo anterior se asocia al concepto de poder social (Chuaqui, Mally, & Parraguez, 2016), esto debido a que el establecimiento busca de dotarlas de la mayor cantidad de herramientas posibles, pero a su vez, busca hacer que se impongan logros que puedan ser realizables acorde con la realidad existente, la cual se ve atravesada por diversas dificultades diferentes a la económica señalada en la cita anterior.

“O sea yo tengo niñas que han salido de cuarto medio y han ido a la U y han sido la primera generación. Pero dar ese salto de ser una familia de menores recursos es complicado y difícil. Entonces lo que tengo que hacer, es sacar el potencial de las chiquillas que ojalá vayan con promedio 6,5 y 70 para que puedan rescatar todos los beneficios, sociales académicos y puedan salir adelante. Así que somos todas iguales entendiendo que iguales es tener un respeto a los ritmos de aprendizaje, del entorno social que tiene cada estudiante” (entrevista 4).

Bajo la misma lógica, con el fin de poder permitir el acceso a la universidad o instituto técnico, es que la forma de aprendizaje que se plantea es desde la comprensión de la diversidad, esta diversidad en un sentido amplio, contemplando lo socio-económico, comprendiendo que hay diversos factores que influyen en el proceso del aprendizaje. En la cita anterior observamos diversos detalles, como por ejemplo el conector lógico de excepción, donde se nos plantea una situación -alcanzar la universidad- hecho excepcional y complejo para una familia de escasos recursos.

Mientras que, para lo que implica la inclusión, con el fin de mostrar la importancia dada a las diferentes comunidades migrantes que allí existen, se crea un pabellón de banderas, que

en palabras de la entrevistada: “hacemos acciones generales que no discriminan eh, insertan de hecho el pabellón internacional que hicimos, lo hicimos con estos fondos” (Entrevista 4) Con esto se muestra y se busca representar la diversidad de la comunidad educativa, si bien este hecho es una forma simbólica de graficar la diversidad y la inclusión, esto también se hace por la vía de los hechos, al no excluir a nadie de las políticas de inclusión, es decir, los recursos SEP no solo se utilizan con los niños que lo reciben sino que se busca que todos avancen juntos.

Junto a esto, con el reconocimiento que se hace del establecimiento como diverso, es que se busca el enriquecimiento cultural, realizando actividades que fomentan el conocimiento de los diferentes países presentes en las aulas e integrando de manera amplia a la comunidad educativa, ya que, al momento de presentar alimentos, se considera a los padres para que ayuden a sus niñas y sean participes de actividades escolares.

“Porque si en un curso estoy hablando de países de Sudamérica, y en un curso, yo tengo una argentina, una boliviana y una peruana. chilenas también obviamente, entonces imagínate lo rico desde el punto de vista del currículo desarrollar una clase porque yo... si la niña es muy chiquitita podemos invitar a la mamá y a veces trae los platos típicos y el curso se organiza y organiza los platos típicos” (entrevista 4).

Esta forma de pensar la inclusión se condice con lo conceptualizado en nuestro marco teórico. Allí se asume a la inclusión como un proceso de aceptación y respeto por la diversidad, la cual se acompaña de actividades abiertas y que invitan a participar y aprender del estudiante en un ambiente heterogéneo (Muntaner, 2014),

Bajo esta misma conceptualización, es que desde el equipo de profesores buscan conservar las identidades de los diferentes grupos de migrantes, este hecho se ha podido llevar a cabo con diferentes dificultades, debido a las formas que el migrante tiene de plantearse en la sociedad, haciendo para algunos más fácil conservar su identidad, mientras que, para otros resulta ser más fácil “chilenizarse”, como lo denomina la entrevistada.

“La... la cultura haitiana que se trata de chilenizarse un poco, los venezolanos no, ellos son muy arraigados a su cultura, de hecho, en mi establecimiento, en los tiempos normales, no en tiempos de pandemia, ellos hacían sus celebraciones y yo facilitaba el liceo una vez al mes porque la colonia venezolana se juntaba acá en el Liceo” (entrevista 4).

En este aspecto, la conservación de la identidad -según nos comenta la entrevistada- se ha desarrollado de forma diferente, ella realiza una comparación entre haitianos y venezolanos, donde el primer grupo busca asimilar las prácticas culturales chilenas, mientras que, para el segundo, ellos se organizan para lograr mantener tradiciones, este comportamiento diferente de ambos grupos, responde a lo planteado desde la escuela bourdiana, esto debido a que los migrantes racializados experimentan una mayor discontinuidad de su capital cultural, como lo es en el caso de los haitianos, que además de ser racializados, existe una barrera idiomática y en algunos casos, como no traen consigo toda su documentación educativa, no se les reconoce lo ya cursado, por tanto se presenta un no reconocimiento de su capital cultural

(2010), asunto diferente ocurre con venezolanos, quienes al tener un mismo idioma, traer consigo su documentación regulada y además no ser un grupo migratorio racializado (o no totalmente racializado como haitianos) estos buscan reunirse entre los de su misma nacionalidad, celebrar sus fiestas nacionales y conservar prácticas culturales en general.

“(…) Porque lo que nosotros queremos aun siendo migrantes, es que, enriquecer nuestra cultura, porque si yo las chilenizo por decirlo de alguna forma, ehh. No voy a conocer de su cultura. Entonces lo que hacemos, es que las estudiantes nos muestren a nosotros, y así nosotros también nos engrandecemos desde la cultura, de la comida, de las costumbres, del vestir, ¿ya?” (entrevista 4).

En temas de problemáticas, la presencia de migrantes ha alterado las pautas de relacionarse entre los estudiantes, esto como producto de diferencias culturales que quizás y en palabras de la entrevistada “son pequeños detalles”, pero alteran las formas de relacionarse.

Los problemas que han surgido apuntan a temas de apariencia física y las pautas culturales, que las haitianas en particular tienen para vestir. Estos hechos pueden traer conflicto al momento de buscar no imponer una cultura sobre la otra, aunque en este caso pasa a llevar un reglamento que ha sido legitimado por la comunidad.

En el establecimiento este hecho se manifiesta cuando las niñas de nacionalidad haitiana cambian sus pelucas que lucen diariamente, hecho que, si bien pueden ser cambios pocos perceptibles, atrajo la atención de las demás niñas, debido a que en el reglamento interno se prohíbe teñirse el cabello. Otro hecho corresponde al aseo personal, situación que para el contexto chileno produce incomodidad y malestar.

“A veces hay conflictos ¿ya? Hay conflictos... mira eh... hay culturas como el aseo. Cosas tan mínimas como que el aseo no son... iguales. Entonces las niñas comparten espacios a veces empiezan a molestar a compañeras que no está bien aseadas. La cultura haitiana usa la peluca porque es parte de su cultura. Entonces nosotros por ejemplo en el reglamento interno, nosotros decíamos que las niñas no podían venir con el pelo pintado de estos colores que se coloca rojo y que se yo. Entonces ellas nos empezaron a reclamar que como las niñas migrantes se cambiaban de pelo todos los días. Pero es porque la cultura haitiana tiene algunas tienen el pelo que es muy apretadito muy pegadito como un ricitos, suavcito entonces ellas usan peluca. Como usan peluca, un día puede ser más clara, otro día puede ser más oscura, un día puede ser crespa, otro día puede ser lisa y sabes tú que son pequeños detalles, pero son pequeños detalles que a veces influyen en la convivencia escolar” (Entrevista 4).

En estos aspectos la escuela juega un rol importante, más allá de las herramientas académicas, debido a que es aquí donde los niños migrantes aprenden las normas y pautas de comportamiento que rigen el lugar que los acoge; junto a ello, es en el establecimiento educacional donde se puede medir el grado de inserción en la sociedad (Pavez-Soto, 2013 B).

La problemática migrante no solo se vive al interior de los establecimientos, tal como nos comenta la entrevistada, para este caso, han decidido bajar las banderas de las diferentes naciones por el peligro que puede significar en estos momentos donde el establecimiento no

tiene mayor tránsito de sus funcionarios, “hoy día si ustedes pasan por el liceo, las banderas están abajo porque no estamos acá y por otras situaciones sociales que a veces no quedan muy bien cuidadas o si alguien que le tiene bronca a un país nos empieza apedrear la bandera (risas)” (Entrevista 4). En este fragmento podemos identificar conectores lógicos de causalidad (porque) y de adición (por otras) adhiriendo así más información al hecho que, si bien señala en una primera instancia el cuidado de las mismas, luego se expresa con un modal epistémico, donde declara la posibilidad de ser apedreados por temas que superan al propio control del colegio. Estos hechos que se señalan de conflicto afectan la inclusión del migrante, ya que su inserción en la comunidad se debe al propio reconocimiento que se le realiza el entorno que estos niños también habitan.

Por último, si bien a lo largo de todo este análisis hemos visto la presencia de la gestión, para la implementación de la inclusión; ahora queremos abordar ciertos aspectos de forma más detallada.

La organización y gestión del establecimiento son aspectos que logran materializar el PEI, y junto con ello, las líneas de trabajos planteados en el DFL2. Por tanto, el logro en mayor o menor medida de la inclusión de los migrantes, pasa por cómo se gestionan los recursos económicos y humanos.

En este aspecto, ya hemos visto que desde el ministerio se exige lo que es entendido como derecho base, es decir, el acceso a la educación de los niños, a lo cual, en el caso de este establecimiento, se suma los aportes de la ley SEP, no obstante, las planificaciones para poner en práctica la inclusión, nacen desde las iniciativas propias de los miembros de esta comunidad, si bien cumplen con lo solicitado por el DFL2, muchos de los aspectos que ellos se plantean, surgen de la propia discusión y realidad del establecimiento.

“¿Ya? ¿Por qué discutimos si colocamos o no la palabra inclusión? porque de hecho tu al momento de que la se ha discutido que es lo que es integrar, que es lo que es incluir. Hay una serie de... de... palabras ¿ya? Que es un juego más léxico que llevan a esto. Pero de todas maneras la quisimos colocar, ¿ya? Finalmente discutimos y la dejamos para ser evidente que éramos un liceo inclusivo y dentro de eso, reconoce a los migrantes” (entrevista 4).

En este extracto vemos la relevancia de dotar de contenido a la palabra inclusión. Esta inicia con una pregunta, a la cual se responde con un conector lógico de causalidad (porque) comenzando a explicar la necesidad de que es integrar e incluir, haciendo especial énfasis en la implicancia de la elección de las palabras para su definición, hecho que concluye en establecerlo de forma expresa que son un liceo inclusivo.

Estos son aspectos de la gestión que definirán la visión del establecimiento y la forma que dará cumplimiento a una ley, la cual no viene acompañada de muchas especificaciones, dejando así una autonomía del establecimiento para su propia definición.

Al definirse como inclusivo, en el aspecto migratorio han tenido que gestionar por sus propios medios algunos recursos bases y necesarios. Ya anteriormente se planteaba la problemática de la barrera idiomática, la cual se ha intentado superar con gestiones locales,

ellos no cuentan con un intérprete enviado por el ministerio, sino que, ellas tienen una intérprete de lengua de señas, que casualmente habla el criollo haitiano.

“Gracias a Dios nosotros tenemos una interprete en lengua de señas que sabe ¿no cierto? La lengua de los... de las estudiantes haitianas, con ellas nos apoyamos o, como tenemos tantas, las colocamos en un curso donde ya haya una niña haitiana” (Entrevista 4).

Junto a ello, se implementa una enseñanza del español que se enfoca en un apoyo mutuo, donde la niña haitiana que ya habla el idioma, tiene el deber de ayudar a las demás. De esta manera, la entrevistada señala el tener que contextualizar, haciendo referencia a una adaptación a los recursos que tienen, como producto del poco acceso apoyo gubernamental a la educación. Dentro de esta misma línea, al momento de referirse a los elementos que el Mineduc debiese tener en consideración para implementar la integración, la entrevistada nos señala la necesidad de una oficina migrante que tome en consideración las necesidades de la educación.

“Yo creo que es super importante que debiese crearse la oficina de las migraciones ¿ya? (...) La comuna de San Felipe está la oficina de Migraciones (...) pero es general, es para la ciudad. No está enfocado en la parte educativa. Yo creo que allí el ministerio como se ha recibido tanto migrante yo creo que, a través de esa oficina, a través de los DAEM, de los DEM de las corporaciones debiera ubicarse esa oficina, ese rol porque es super importante ¿ya? No están, ni en las direcciones provinciales de educación tampoco (...) entonces es un elemento super importante que sería contar con una oficina y con personas que ayuden a enfocar, que ayudan a focalizar sobre todo cuando recién llegan. Cuando recién llegan es super complejo, y lo que tú dices la gente” (Entrevista 4).

Lo anterior se condice con lo planteado al inicio del texto sobre la no existencia de proyectos, pero en este caso refiere a un tema de gestión y orientación en los procesos migratorios, el rol de la oficina en la ciudad de San Felipe queda expresado en el conector condicional “pero” donde se expresa que está ubicada y funcionando en la ciudad, pero su foco de trabajo no se conecta con otros aspectos de la migración, como lo es el niño migrante, quedando de esta manera los establecimientos, sin orientación de ninguna entidad Estatal para su labor de inclusión.

ANÁLISIS ENTREVISTA N°5.

En esta entrevista, a modo de estructura general, podemos ver que es un discurso informativo, donde la entrevistada da información ordenada acerca de una temática en particular. En lo que respecta a las figuras literarias o retóricas, encontramos presencia de perífrasis, comparación, pleonasmos y sinécdoque, las cuales contribuyen a enriquecer las expresiones del lenguaje, dando énfasis, resaltando o asignando así diferentes valores a lo que se enuncia (Fairclough, 1989).

Este establecimiento educacional ha presentado un fuerte aumento de población migrante, que acorde con lo dicho por la entrevistada, actualmente bordea el 23% del total de la matrícula, difiriendo con los datos que nosotros hemos obtenido a través de la DAEM.

La presencia de migrantes en esta escuela, ha llevado a adaptar la forma que se practica la educación, teniendo que tomar medidas que van en la búsqueda de la inclusión de estos niños en un sentido amplio, ya que la escuela es la que dota de herramientas con el fin de prepararlos para la vida que se lleva en una determinada en la sociedad (Martín-Pastor, Gonzáles-Gil, & Sánchez Gómez, 2011).

Para realizar el análisis de esta entrevista, la abordaremos a través de dos partes, la primera sección, revisará la relación del Mineduc con el establecimiento educacional y las herramientas que el ministerio entrega para cumplir la Ley de Inclusión; y la segunda sección, analizará las medidas internas adoptadas para lograr la inclusión de los migrantes.

El rol del Mineduc en lo que implica la construcción de proyectos que busquen la inclusión, resulta ser insuficiente, si bien existen obligaciones por parte del Estado para el incentivo de la educación inclusiva, no se logra alcanzar una materialización plena de esta.

Una de las primeras problemáticas en este aspecto, resulta ser la necesidad de profesionales especializados en migraciones, como por ejemplo, traductores, ya que, para el caso de los haitianos, iniciar el proceso de inclusión en el sistema educativo resulta complejo por la barrera idiomática y aspectos sociales que son necesario abordar al momento de tratarse de estudiantes vulnerables.

“Claro, o sea, no existe por ejemplo que el Mineduc diga; ya, no sé po’, con tantos estudiantes... haitianos, por ejemplo, o... no sé, o que no hablen el idioma independientemente... emm... no existe... eh... eso debiera estar dado por el Ministerio; debiese haber un... un profesional que... que pueda entenderse con ellos; con los apoderados hasta... mientras ellos aprenden” (entrevista 5).

En el extracto anterior vemos como la entrevistada expresa la necesidad de profesionales, ya que la comunicación es un acto fundamental para poder realizar cualquier proceso, más aún en lo que respecta a la enseñanza, a esto se suma la necesidad de poder comunicarse con los padres, para dar informes de los avances, problemas y conflictos que puedan surgir en este proceso, y junto a ello, poderlos incluir en las actividades propias del centro de padres y apoderados, siendo esta última, una de las actividades sugeridas para el incentivo de la inclusión de los migrantes a la comunidad escolar (Consejería De Gobernación. Dirección General De Coordinación De Políticas Migratorias, 2007).

Bajo lo conceptualizado en nuestro marco teórico como inclusión, uno de los hitos necesarios para lograr el proceso es, la creación de actividades flexibles que permitan la participación de todo el estudiantado (Consejería De Gobernación. Dirección General De Coordinación De Políticas Migratorias, 2007) (Muntaner, 2014) esta situación va muy unida a las necesidades expuestas por la entrevistada, donde en consonancia con la necesidad de un traductor, expone también la necesidad de orientaciones desde el Ministerio para la creación de talleres que refuercen la interculturalidad.

“Mmm... o sea, yo creo que el principal elemento es tener una persona que se maneje en ese tipo de cultura. Por ejemplo, vuelvo a insistir, eh... yo creo que el caso más complejo es el de los haitianos, en el sentido de que ellos no llegan

hablando español, eh... por lo tanto, eh... tener, eh... desde el Ministerio, personal preparado para trabajar con ellos, eh... es un elemento. Y lo otro, también, em... quizá dentro de la... de las propuestas del Ministerio, em... ir generando como orientaciones para poder crear como, no sé, talleres interculturales donde también se vaya, eh... dando más a conocer el tema... pero yo creo que no tanto como eso, yo creo que el tema de cómo lo preserva y fomenta el desarrollo de creencias y costumbres lo veamos nosotros durante las actividades de escuela” (entrevista 5).

Este extracto inicia con un modal epistémico que enuncia un grado de certeza de lo que es necesario y posible “yo creo” para luego comunicar, y en este caso reiterar la necesidad de una persona ya no solo como traductor, sino que maneje elementos de la cultura a incluir, a esto le sigue un conector lógico de adición al expresar el “por ejemplo”, con el cual reitera y vuelve a utilizar un modal epistémico al expresar el “yo creo”, pero para este caso expresar su grado de certeza sobre el caso haitiano, como un caso complejo, a esto, la entrevistada utiliza nuevamente un conector lógico de adición, donde expresa la necesidad que el establecimiento tiene en esta materia, añadiendo que es un aspecto que se debería trabajar y elaborar propuestas ministeriales asociadas a la Ley de Inclusión, para que desde el establecimiento se implementen talleres que fomenten la interculturalidad.

La cita señalada cuenta de un aspecto a destacar, su estructura se puede dividir en dos aspectos interconectados, pero que apuntan a roles que son diferenciados por la entrevistada; en primera instancia se comenta las carencias del establecimiento y la necesidad existente de elaboración de documentos por parte del Mineduc; y como segundo aspecto y que se debe relevar, es el rol que se le asigna al establecimiento como el ente válido para preservar y fomentar el desarrollo de las prácticas culturales de los extranjeros a través de la elaboración de actividades propias, lo cual se debe acompañar de un equilibrio de derechos que considere el acceso a educación de calidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento y respeto a la diversidad y cultura y a su vez el reconocimiento a las diferencias individuales, y el propio contexto institucional que debe enmarcar todo lo que se propongan realizar (Vargas & Margarita, 2008) (Brenes Venegas, Herrera López, Mendez Elizondo, Morales Trejos, & Rodríguez Oviedo, 2019) (García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carraza Peña, 2008).

Estas actividades flexibles y contextualizadas a la realidad del establecimiento, para ser llevadas a cabo necesitan de recursos económicos, humanos y materiales, pero resulta complejo la asignación de fondos, la contratación y la compra de los materiales, esto como producto de la burocracia Estatal; así lo manifiesta la entrevistada cuando nos señala lo siguiente:

“O sea, partiendo del derecho a la educación como base, yo creo que el, el... tiene que ver con... con que la escuela pueda, eh... o no sé si del ministerio se puedan gestionar de otra forma los recursos... y sin tantas porque el Ministerio dice una cosa, pero cuando va bajando, al final uno se encuentra con tantas trabas que al final no es lo que se dice, ¿ya? Entonces yo creo que en, en... en este derecho a la educación, emm... y el derecho a la... al, al... aquellos puedan entrar a un establecimiento que ofrezca todas las condiciones... el Ministerio ahí tiene

que ser como más ejecutivo, ya... en ese sentido, para que las escuelas puedan funcionar desde una lógica más autónoma” (Entrevista 5).

En primera instancia se inicia con un modal radical, atribuyéndole así a la escuela la capacidad de poder garantizar el derecho a la educación, esto a su vez se combina con un modal epistémico al momento de agregar “no se si del ministerio se pueda gestionar de otra forma los recursos”, expresando así una forma especulativa de un hecho, aludiendo así a la posibilidad y necesidad de mejorar la eficiencia de la gestión ministerial. A lo antes expresado, debemos agregar el conector lógico “pero”, el cual alude a una condicionante que consiste en que a medida que se avanza en las organizaciones administrativas que integran el Mineduc, la propia burocracia del sistema entorpece el objetivo original que el establecimiento propone, frente a esto, la entrevistada señala la necesidad de mayor autonomía para los establecimientos en este ámbito de funcionamiento, siendo señalado bajo el conector lógico “para” que denota intencionalidad.

Junto a la problemática anterior, la entrevistada nos señala también dos problemas, uno relacionado a lo permitido gastar por la ley, mientras que el otro asociado con la administración de los colegios.

“Lo que pasa es que, eh... la ley tiene un, un... por ejemplo, ya, nosotros no... si pudiésemos colocar que necesitamos más personal, no sé, tres... tres profesionales o dos profesionales para suplir esta necesidad, ehh... la ley tampoco permite pasarse del cierto porcentaje de gastos en, en... en remuneraciones de personal. Entonces si eso ya está pagado por la DAEM, la distribución de las remuneraciones, y uno quiere poner a alguien, ehh... y dicen no po’; la ley dice que tú puedes gastar hasta el 70%, el 50, el 70, depende... lo que se establezca, creo que el... el 60%... no no más, po’. Entonces, están los recursos, pero la ley dice otra cosa” (Entrevista 5).

A estas problemáticas administrativas del funcionamiento ministerial, la entrevistada agrega la limitancia existente en el presupuesto disponible, además de cómo influye la deuda del sistema escolar municipal en la utilización de los dineros de la ley SEP, la cual se asocia estrechamente con la Ley de Inclusión, ya que con estos dineros se financian los proyectos que buscan mejorar las condiciones de estudios de los más vulnerables.

“Ya... entonces no es como que uno ya diga “sí, con la ley SEP, no sé po’, vamos a contratar más profesionales” ... sí, pero por la ley SEP ya estaban contratados, no sé po’, el jefe técnico, el inspector general, la encargada de convivencia... que son cargos que debieran ir por su versión general y por el tema de las deudas lo pasan a la SEP, y ahí ya... eso te consume la SEP” (entrevista 5).

Con esto se visibiliza un problema grave de la educación pública chilena, estos problemas de financiamiento fueron revisados por contraloría el año 2012, acto que culmina con la emisión de un instructivo de la Superintendencia de Educación (Casa Nueva De Landa , 2013).

En el párrafo anterior, la problemática se expresa con un conector de condición “pero por la ley SEP ya estaban contratados (...)” así se establece la limitante existente de los fondos que originalmente están destinados para suplir las necesidades de inclusión en la educación. Con estas limitaciones presupuestarias se entorpece la gestión y organización de los proyectos dedicados a los niños vulnerables, asumiendo aquí las palabras García-Cabrero y Loredó Enríquez (2008), como un proceso que afecta de forma indirecta la formación académica del estudiantado, al momento que las directivas responsables de la gestión no logran maximizar la eficiencia de los recursos para lograr los programas construidos por la comunidad escolar.

Habiendo revisado ya la relación y gestión entre Ministerio y establecimiento escolar, ahora comenzaremos la segunda parte, la cual analizará las medidas adaptadas por el establecimiento escolar para alcanzar la inclusión de los estudiantes.

Una de las temáticas más reiterativas para esta entrevista, fue la necesidad de tener un traductor y un profesional que se encargue de la temática migrante, donde la entrevistada plantea que este debería ser enviado por el ministerio. Este pensamiento desde la entrevistada nace a propósito de la realidad del establecimiento, donde la diferencia del idioma ha dificultado el proceso de enseñanza e inclusión.

“(...) Es importante que existan profesionales para que se apoyen estos procesos... ehh... en cuanto a la inserción de los grupos inmigrantes. Por ejemplo, ehh... pero tenemos hartas... hartas... por eso inmigrantes, y este año llegaron dos niñas más; las mellizas Susez, y llegaron el día antes que empezara la pandemia, y ellas no hablaban nada de español, entonces el único que habla creole es un asistente de la educación, y hemos estado en el proceso de enseñarles durante todo este tiempo ah... el tema del lenguaje...” (entrevista 5).

Con esta frase se inicia la entrevista, se muestra la necesidad de un traductor que conozca de pedagogía, ya que como la entrevistada señala, él es un asistente de la educación, a quien se le debe enseñar técnicas pedagógicas, luego a lo aquí señalado, agregará que “es pura buena voluntad” (Entrevista 5”), luego especifica utilizando el conector lógico “pero” en su forma condicional, con el cual establece una limitante, esta persona si bien sabe creole, “pero es un administrativo que maneja el SIGE²⁷” (Entrevista 5), repitiendo nuevamente que ellos como profesores lo ayudan con lo que implica la preparación pedagógica.

Junto a ello, también se expresa la necesidad de profesionales que trabajen específicamente la temática de inclusión migrante, atendiendo así sus necesidades particulares, esto como producto del aumento de la población extranjera en el establecimiento, la que alcanza un 23%, existiendo una diferencia de 18 puntos porcentuales con los datos entregados por la DAEM.

“Existe un plan de apoyo para los estudiantes que son extranjeros, ¿ya? Que tiene que ver con un apoyo curricular específico y un apoyo, también, psico-social para ir trabajando temas de inserción. Por ejemplo... a ver... los haitianos en la globalidad son violentos, entonces se trabaja con la dupla psico-social

²⁷ Sistema de Información General de Estudiantes

respecto a las formas de relacionarse dentro de la escuela, ¿ya? Tenemos estudiantes colombianos, cubanos, peruanos, argentinos, eh... se trabaja principalmente en esta lógica; con el apoyo psico-social, frente a las necesidades que presenten de inserción y con un plan de aprendizaje diferenciado, es decir, entra un proceso de escritura como por ejemplo en las asignaturas de historia o en la nivelación a aquellos que están más bajos” (Entrevista 5).

La llegada de migrantes modifica las pautas en que se relacionan quienes componen la comunidad educativa, junto con esto surgen problemáticas de diferentes índoles, en el párrafo anterior se nos relata dos hechos en particular, la necesidad de apoyo psico social y la necesidad de nivelación en lo académico.

El establecimiento escolar, como producto del aumento de la población migrante, ve la necesidad de reforzar el trabajo con esta población, y con determinados migrantes en particular, esto como producto de lo que hemos teorizado sobre el trauma que produce la reagrupación familiar, si bien, siendo un proceso que ocasiona el desencanto por parte de los niños con el país de acogida, como resultado de la disociación de lo que ellos imaginaban con la realidad que los recibe y viven ellos como familia, a esto se le debe sumar el proceso de inestabilidad que atravesarán como niños y familia, debido a que los presupuestos se ajustan producto de los gastos que implica la mantención de la familia en su totalidad (Pavez-Soto, 2018 D) (López-Pozo, 2009).

Esto no solo produce los desajustes familiares, sino que también es un choque cultural que se manifiesta en una crisis y rechazo de su propia identidad y origen étnico, siendo esto una de las causas que puede llevar al migrante a la exclusión, al sentirse incapacitado de poder incluirse a las pautas culturales (López-Pozo, 2009), manifestándose en este proceso la innovación o la histéresis (Martínez García, 2017).

El apoyo psico-social es fundamental para el migrante ya que, si es llevado a cabo de buena manera, este proceso traumático, según lo que plantea López-Pozo (2009), puede transformar al niño en un depositario de riqueza cultural de dos naciones, reforzando así el habitus transnacional y los lazos con su familia que aún reside en su país de origen, conservando las prácticas culturales de su familia que habita en el país de acogida (Pintor Sandoval, 2011).

Dentro de las actividades y acciones educativas que buscan la inclusión, se deja en claro la no segregación de los migrantes, para el caso del establecimiento se cumple lo planteado por Muntaner (2014), quien afirma la necesidad de educar sin separar, sino que aprendan todos juntos en el mismo contexto y con actividades que incluyan la participación de todos. Para este último punto dado por Muntaner (2014), una de las actividades que destaca la entrevistada es la feria gastronómica, “y lo otro es que como los integramos nosotros es: en septiembre nosotros hacemos una feria gastronómica... eh, chilena... y todos los apoderados de... de otros países, eh... se les hace un pabellón y ellos muestran sus comidas típicas y son los más visitados” (entrevista 5).

Bajo la misma línea de trabajo, donde se pone en relevancia los capitales culturales de los inmigrantes, es que la entrevistada expresa las labores realizadas en el aula para la enseñanza de asignaturas como historia, donde se les identifica con el fin de poder incluirlos al estudio de esta asignatura, allí se pone énfasis en lo que hacen y no hacen, a esto también se le añade la participación a las galas del establecimiento, donde ellos muestran los bailes de sus respectivos países.

El hecho de recibir estudiantes migrantes en este establecimiento, ha creado ya una especie de protocolo, si bien la entrevistada no lo hace explícito, si en su discurso al momento de utilizar el modal epistémico “yo creo que nosotros... el tema de los estudiantes inmigrantes no ha sido como tema” a lo cual añade un conector lógico de consecuencia, especificando que entonces son enviados para nivelarlos académicamente según sea su necesidad, siendo esta nivelación un apoyo dentro de la formación regular que el establecimiento tiene.

“La escuela... es que... la escuela lo ha hecho más, ya que, yo creo que nosotros, emm... el tema de los estudiantes inmigrantes no ha sido como tema en el sentido de... de complicarse. Ya, entonces, ehh... es como: “¡Ay qué bueno, llegó otro! Listo, ya. No sabe hablar, no sabe leer, listo. ¿Quién lo va a apoyar? Lo va a apoyar el PIE, lo va a apoyar la María José, lo va a apoyar don José Luis” y... y es como... como otro estudiante más que tiene dificultades solamente; que tiene dificultades como otro estudiante, tiene dificultades” (Entrevista 5).

De esta manera se reitera la inexistencia de programas un tanto más estándar producidos por el ministerio, y se asume a través de la figura de la anáfora donde se expresa que solo es un niño con dificultades “y es como... como otro estudiante más que tiene dificultades solamente; que tiene dificultades como otro estudiante, tiene dificultades” (Entrevista 5), pero siempre se vuelve a reiterar que es un proyecto que nace de la buena voluntad de los profesores.

“Entonces lo planes de apoyo que generan... se generan desde la producción de los docentes... tienen que ver también con... con la buena voluntad, es decir, no hay como... pero por ejemplo; ya, yo igual tengo niños que no les cuesta, pero les... pero lo que les cuesta es leer y escribir, pero no porque no tengan... tengan TDA, tengan TEL, tengan algún... una discapacidad intelectual... no por eso, sino porque todavía no manejan el idioma (...)” (entrevista 5).

Este hecho es expuesto por la entrevistada a través de un conector lógico que es “entonces”, expresando así una consecuencia, la cual se relación con el PIE²⁸, hecho que no considera el problema del idioma, este proyecto clasifica a los niños y se enfoca en las necesidades especiales, condiciones que no necesariamente cumplen los inmigrantes en los términos que este proyecto se piensa. Esto haciendo ineficiente los recursos, viéndose obligados a prácticas irregulares, como lo que se relata con los fonoaudiólogos.

Entonces es lo mismo que pasa, si bien, simplemente una Ley de Inclusión, eh... no solamente con el tema de los migrantes, sino con el tema de las necesidades educativas especiales. Pero se agotan los recursos desde los

²⁸ Programa de integración escolar

proyectos de integración para contratar más profesionales, y se asignan solo... no se asignan el tiempo que corresponde, por ejemplo, de un fono, de un fono a algún... a algún estudiante que necesite apoyo fonoaudiológico. Entonces, el año pasado participamos en una jornada de la superintendencia... “ya bueno”, dijo, “pero entonces, emm... en vez de darles 45 minutos dele 30, po’ Recórtele y ahí vea si alcanza a atender a otro niño” (Entrevista 5).

Este extracto comienza con un conector lógico de causalidad, donde el “entonces” nos enuncia y añade la información sobre cómo se agotan los recursos desde la ley de integración y los problemas de tardanza producto de la burocracia. Entonces esto empuja a prácticas no regulares, siendo una recomendación de un organismo superior en la administración ministerial de educación (superintendencia de educación) recortar los tiempos que le corresponde a cada niño que necesita de este recurso.

Este hecho lleva a entorpecer el logro de la equidad y el poder social al momento de negar el igual acceso a recurso y accesos a derechos, dificultando así el proceso de adquirir las herramientas para lograr la inclusión (Mally & Parraguez, 2019).

OPERACIONALIZACIÓN DE CONCEPTOS.

CONCEPTO TEÓRICO	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTAS SOBRE: las expectativas de los directivos en torno a los instructivos del Mineduc sobre inclusión, con el fin de orientar los lineamientos del PEI y el MCE	PREGUNTAS SOBRE: la satisfacción de los directivos en torno a los instructivos del MINEDUC sobre inclusión, con el fin de orientar los lineamientos del PEI Y MCE.	PREGUNTAS SOBRE: los procesos de gestión de los directivos en la aplicación de los instructivos de inclusión dados por el MINEDUC en los lineamientos del PEI Y MCE.
INCLUSIÓN	Diversidad: se entiende como una convivencia de agrupaciones heterogéneas, teniendo las diferencias culturales como foco de reflexión en actividades flexibles que rompen con el aula tradicional.	Diferencias culturales: se refiere a las culturas presentes en el establecimiento, a las cuales se les entrega herramientas para que puedan desarrollarse en la escuela sin necesidad de anular sus costumbres y creencias, reconociéndolas de manera íntegra.	Reconocimiento de las diversas culturas que componen la comunidad educativa	En relación a los grupos migrantes que asisten en el establecimiento ¿Qué elementos y dimensiones consideraban necesarias para el reconocimiento de estos por parte del Mineduc?	¿Crees que las medidas propuestas por el MINEDUC fueron suficientes para pensar la diversidad cultural como componente del aula e influir los lineamientos del PEI y MCE?	¿Cómo se manejó el reconocimiento a la diversidad luego que se entregaran los instructivos del MINEDUC?
			Herramientas que permitan preservar y desarrollar sus costumbres y creencias	¿Qué elementos consideraban necesarios que el MINEDUC pusiera en relevancia para preservar y fomentar el desarrollo de creencias y costumbres de una comunidad educativa intercultural?	Durante la construcción del PEI y el MCE ¿fueron suficientes los elementos presentados por el MINEDUC para el desarrollo y preservación de las costumbres y creencias de la comunidad educativa?	¿Qué tipo de actividades se implementaron en el establecimiento para el fomento y desarrollo de las costumbres y creencias de la comunidad escolar?
			Realización de actividades que reconozcan la heterogeneidad			En función de lo enviado por el MINEDUC en sus diferentes instructivos ¿Cuál es su opinión respecto a las actividades y lineamientos que el PEI y el MCE se propusieron a realizar para reconocer la diversidad étnico-cultural de la comunidad educativa? FUERON SUFICIENTES/ NECESARIOS

	<p>Equidad: se entiende como la igualdad en la distribución de recursos y oportunidades sin discriminación donde no se favorece ni perjudica al otro</p>	<p>Distribución de Recursos: Remite a la accesibilidad de materiales que el establecimiento garantiza a los estudiantes sin distinción.</p>	<p>Acceso a recursos que vayan en búsqueda de la igualdad al interior de la comunidad educativa.</p>	<p>En relación a la Ley de Inclusión escolar ¿Se consideraba necesario una implementación de recursos para fomentar la igualdad de condiciones de enseñanzas? ¿por qué?</p>	<p>¿Contaba el establecimiento con los recursos suficientes para implementar un PEI con las nuevas medidas señaladas por el MINEDUC que van en búsqueda de la igualdad de acceso a recursos?</p>	<p>¿Como ha sido la gestión de recursos por parte del establecimiento para garantizar el acceso a recursos educativos de forma igualitaria para la educación de los migrantes?</p>
	<p>Poder Social Poder Social: forma en que el individuo accede a sus derechos sin barreras ni limitaciones, pudiendo manifestar sus intereses frente a sus pares.</p>		<p>Acceso a Derechos</p>	<p>En relación a la Ley de Inclusión escolar ¿Qué derechos usted contemplaría como necesarios para garantizar la inclusión plena?</p>	<p>¿Cree usted que el establecimiento ha podido garantizar de forma suficiente en sus documentos (PEI y MCE) los derechos que usted consideraba necesarios?</p>	<p>¿De qué forma el establecimiento ha velado a través del PEI y el MCE por el cumplimiento de los derechos proclamados en la Ley de Inclusión bajo el contexto de una comunidad intercultural e inclusiva?</p>